

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXIV JULHO-SETEMBRO, 1955 N.º 59

Livros Grátis

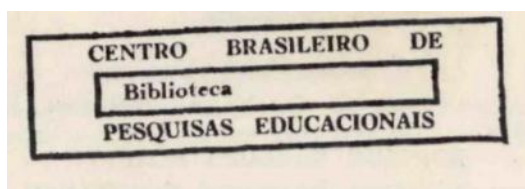
<http://www.livrosgratis.com.br>

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 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 «
matéria transcrita.*

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS



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

VOL. XXIV JULHO-SETEMBRO, 1955 N.º 59

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

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*
Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos Cursos

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista*
Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUIS 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. XXIV

Julho-Setembro, 1955

Nº 59

SUMARIO

Idéias e debates:

Págs.

CÂNDIDO MOTTA FILHO, Significado político da escola	3
OCTAVIO MARTINS, Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida lógica	12
PEDRO GOUVEA FILHO, E. Roquete Pinto — Antropólogo e educador	31
OFÉLIA BOISSON CARDOSO, Alguns problemas do ensino da linguagem ..	58

Documentação:

CELSO KELLY, Educação popular e obrigatoriedade do ensino	103
HELENA ANTIPOFF, A escola e as atividades artesanais em zonas rurais	115
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	118
XVII Conferência internacional de instrução pública	137

Vida educacional:

A educação brasileira nos meses de janeiro a março de 1955	150
Informação do país	181
Informação do estrangeiro	194
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>A. Almeida Júnior</i> , Férias em demasia; <i>Cândido Motta Filho</i> , A juventude e o ensino de grau médio; <i>Elói do Egito Coelho</i> , Análise dos resultados da Escola Industrial de Teresina; <i>Newton Beleza</i> , Diretrizes para ensino agrícola	196

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: **Lei nº 2.470, de 28 de abril** de 1955 — *Dispõe sobre a Universidade Rural de Minas Gerais*; Lei nº 2.503 de 4 de junho de 1955 — *Concede auxílio ao Centro de Pesquisas Pedagógicas para investigações sobre o desenvolvimento educacional do Brasil, e dá outras providências*; Decreto nº 37.334, de 12 de maio de 1955 — *Aprova o regimento do Instituto Joaquim Nabuco, do Ministério da Educação e Cultura*; Portaria nº 104, de 6 de abril de 1955 — ■ *Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Física*; Portaria nº 115, de 20 de abril de 1955 — *Baixa instruções relativas d realização de exames de suficiência para registro de professor de ensino secundário*; Portaria nº 166 de 2 de junho de 1955 — *Regimento da Campanha de Merenda, Escolar da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação*; Portaria nº 170, de 27 de abril de 1955 — *Dá nova redação às instruções complementares nº 1, aprovadas pela Portaria nº 29, de 1º de fevereiro de 1954., que se revoga ...* 225

SIGNIFICADO POLÍTICO DA ESCOLA (*)

CÂNDIDO MOTTA FILHO
Ministro da Educação e Cultura

Num país sem tradição universitária como é o nosso, que necessita colocar, repetidas vezes, os seus grandes e tormentosos problemas na pauta das soluções culturais, — é de inegável oportunidade situar, em aula magna como esta, o tema do significado político da escola.

Não é, certamente, tema novo, porque, desde os mais remotos tempos, o ensino se faz, tendo em conta não só a integração do indivíduo no grupo, como também a direção do próprio grupo. Além disso sabemos que, desde as primeiras organizações universitárias da Idade Média, até às de nossos dias, sempre houve, inspirando-as, louvando-as ou mesmo combatendo-as, motivos políticos fundamentais.

Poderíamos lembrar o destino da Universidade de Bologna, de Paris, de Oxford ou Salamanca e, nessa evocação, com maiores particularidades, a Universidade de Coimbra.

Poderíamos dizer que o problema político sentiu sua dependência da vida cultural, quando, na Idade Média, ao lado dos castelos e das baronias, os mosteiros e as igrejas se voltavam para as hierarquias sociais. A Universidade constituiu-se, então, a imagem viva de uma cultura, indispensável à manutenção da cidade terrena. Alimentando espiritualmente a ordem existente, por muitos séculos, conseguia que o mundo se apresentasse como uma harmoniosa edificação.

Essa missão da cultura torna-se mais complexa e mais difícil quando, no Renascimento, despertam as pretensões individualistas. A filosofia, que era universal e dogmática, tornava-se diversificada e crítica, ferindo a fundo uma ordem estável e coerente que reinava entre os homens.

O ensino visa a valorização do homem, para que tudo o que é humano seja conhecido, porque a antiga hierarquia monárquica perdera sua razão de ser. Nesse passo, percebe-se, por toda parte, que uma sociedade de homens livres só seria possível pela dilatação do conhecimento, o que constituiu, a par-

(*) Aula inaugural pronunciada na Universidade do Paraná, em 12 de março do corrente ano.

tir do século dezoito, a base do sistema democrático, com a aceitação principalmente das idéias educativas de Lock e de Rousseau.

Desde esse tempo, com o desenvolvimento das ciências, com a multiplicação dos inventos, com o progresso das indústrias, — acredita-se na escola como solução para reduzir os males humanos e as insuficiências sociais. Dava-se, mesmo, um tom grave de axioma à afirmativa de que abrir escolas é fechar prisões!

O cidadão é a razão da autoridade nos governos. Uma sociedade, onde o cidadão não é realmente cidadão, é uma sociedade de escravos. Rousseau já fazia sentir que o governo é, simplesmente, uma comissão, e quem o encarna é, simplesmente, um comissário. Colocado o problema nesses termos, positivou-se o maior, o mais dramático, o mais empolgante empenho da democracia, que é o de realizar o cidadão pelo aprimoramento de sua consciência cívica, o que equívale dizer, de sua cultura.

Não só nos debates parlamentares, como nos programas de governo, o tema surgia e ressurgia. Uma enorme literatura floresceu para avivá-lo. E, desse modo, multiplicaram-se as escolas e o ensino ficou sendo uma preocupação central do Estado.

Com o individualismo, o liberalismo proclama a mínima interferência do governo e a máxima expansão da livre iniciativa. A escola, por isso mesmo, deveria assegurar um ensino que só cuidasse da máxima revelação das capacidades, porque a democracia só poderia ser compreendida como um regime em que haveria um mínimo de poder.

Porém, a partir, principalmente, de 1848, no exame crítico das realizações havidas, dentro do otimismo progressista, verifica-se que a integração nos rumos sociais, não se fez, como se esperava. O desenvolvimento das cidades e, principalmente, das indústrias, fez com que a incorporação se processasse, em grande parte, sem a participação da escola, ou apenas com a participação mínima da escola. Anatole France, numa crônica maliciosa, punha a vivo o contraste entre o que a escola prometia e o que a vida realizava. O trabalho, feito nas fábricas e nas fazendas, absorvia o homem, de tal modo, que o inutilizava para a cultura. Por outro lado, a vida na fábrica, que extinguiu a indústria manufatureira, dava ao trabalhador, mediante salário, maior consciência de seu valor social. Êle não queria mais ser um simples proletário, marginal e dependente, mas um participativo, aquele que se pode tornar a figura central no palco da história.

A política democrática que se apegava na política do eleitorado, na política do maior número, já não cuidava mais da preparação do eleitor, senão de sua utilização. O sufrágio universal e os sistemas de voto, por mais exigentes que se mostrassem, não podiam mais conter a avalanche eleitoral. O que acontecia, em todas as atividades sociais, acontecia na atividade política. Havia, por toda parte, uma superpopulação e com isso se inaugurava aquilo que se denomina "o império descomunal das massas", ou, aquilo que mais modestamente Ortega y Gasset denominava "a rebelião das massas".

Mudam com isso, sensivelmente, todos os critérios para o comportamento humano e, notadamente, para os interesses políticos. A experiência dos estados totalitários assume proporções inesperadas, e vemos, com elas, o mundo arrastado a uma nova guerra mundial, e, com esta, a catastrófica subversão de valores a que estamos assistindo.

Diante desse quadro novo, que possibilitou novos enredos políticos, novos planos e novas táticas para a conquista do poder, ficou a escola sujeita realmente a uma revisão. Estruturada dentro de uma paisagem de otimismo, condicionada a uma concepção do mundo que produziu a alegria e a fé, em nossos pais, ela não podia mais, em qualquer de seus graus, oferecer a mesma eficiência de antigamente, ou a mesma esperança. Ortega y Gasset mostra a presença da multidão por toda a parte, inclusive na escola. Não há escola que não esteja superlotada e não há escola que baste. A massificação do ensino não só se mostra nos grandes centros. Além disso, ela desindividualiza a aprendizagem e fere fundo o compromisso educativo. O mestre, diante da multidão de alunos que se acotovelam nas classes, não os distingue mais, não os conhece e, conseqüentemente, não sabe mais dizer se suas lições aproveitaram ou não. De há muito, que se sustenta ser a missão da escola, no ciclo evolutivo do aluno, não só ensinar, senão também educar. Como educar, porém, sem conhecer a quem se vai educar? O mestre, agora, vê a massa e não vê o aluno, nem pode guardá-lo no coração ou na memória, como Mister Ships, de Hilton.

Nem precisamos aqui reeditar o que se sabe sobre psicologia coletiva ou, melhor, sobre o comportamento da massa.

O certo é que, numa sala, ou numa escola atormentada pelo fenômeno das aglomerações, — não se pode mais ensinar como antigamente. É evidente que um povo composto de homens livres, de homens que assim deveriam ter saído das escolas, recuou, para dar lugar à massa, a qual, por si só, descaracteriza o homem que só se comporta como em função da massa.

Não quero, nesta aula, acentuar o que significa, ou o que ainda pode significar, o aproveitamento da massa pela política. Quero apenas afirmar que ela existe e continua a existir, mesmo nos países onde se proclama, com bases em fórmulas jurídicas, a necessidade do culto ao homem livre. Basta abrirmos os jornais e revistas e anotarmos os acontecimentos. Basta, neste século de ódios políticos, ter em conta os livros de sucesso, o "Zero e o Infinito" de Koesteler que significa a experiência de um ex-comunista e a "Vigésima quinta hora", de Giorgi, que traduz a experiência de um ex-nazista. Ambos, sob pontos de vista diferentes, apontam o mesmo mal, o homem máquina, o homem reduzido à peça de máquina, ou produzido em série como se fosse mero produto industrial, o homem que conheceu os campos de concentração, nazistas, comunistas e anti-nazistas e anti-comunistas, e que enxergam, no panorama trágico do mundo contemporâneo, o crescer, devido às junções impostas pela massa, da "política concentracionária".

Isto quer dizer, apenas, que a massa é uma realidade de tal modo poderosa, que os regimes, os sistemas, os programas, as convicções e as leis a ela se submetem e diante dela se comportam de acordo com suas exigências. O campo de concentração surgiu, como uma vegetação propiciada pelo clima da vida moderna, onde a massa adquiriu força e situação própria; e os que o conheceram, com suas misérias, torpezas, desesperos, brutalidades e aviltamentos, o enxergam por toda parte, onde as aglomerações se repetem, nas pequenas e grandes cidades, no critério dos racionamentos, nas filas para obtenção de cartões de alimento ou mesmo na fila para os ônibus, para as estradas de ferro, para os guichês das repartições públicas, dos teatros, dos cinemas e das praças de desporto.

Esse homem que está na fila é o mesmo homem predisposto às filas trágicas dos campos de prisioneiros ou de populações evadidas, ou perseguidas por ódios raciais ou religiosos.

Não há como fugir a essa realidade tormentosa. Não há, com ela, senão uma pressão que nos obriga a uma existência de renúncias cotidianas, a dizer o que não queremos dizer, porque a velha liberdade do homem está se desfazendo a olhos vistos, à medida que cresce o poder do Estado, à medida que avulta o interesse grupal, à medida que todas as indiscrições, todas as exigências, todas as intromissões, todas as ambições, destroem a vida privada, e fazem a vida no lar idêntica à da praça pública.

Para que essa destruição não se consume, precisamos pôr e repor, nos seus devidos termos, a missão da escola em sua missão política.

Não podemos separá-la e colocá-la num plano cético e indiferente aos tormentos desta época, de afrontosas destruições, apenas com a função de educar para o imprevisível.

A concepção de uma escola indiferente à ordem política seria não só uma utopia, como seria uma negação de si mesma. Seria entregar o homem submisso às ambições do poder, seria portanto o mesmo que enquadrá-la nas exigências da massa.

Estamos, mais do que nunca, vivendo numa época de exaltação política. Coube à nossa geração assistir a queda de impérios, de nações e de regimes. Viu o maquiavelismo subir e descer, nos lances teatrais de líderes sombrios e alucinados. E sabe, por sentir as conseqüências na própria carne, que todas as tipologias políticas são envolventes e conquistadoras e que todas elas, e notadamente aquelas de maiores ambições revolucionárias, querem, antes de tudo e acima de tudo, conquistar a infância e a juventude.

Mais do que nunca, portanto, para a vitória da liberdade, se faz mister a conquista da escola, porque a escola prepara o homem do povo e prepara as classes dirigentes. Não há, por isso, pensador algum, pedagogo de autoridade e renome, que não veja, com nitidez, esse quadro. E se de um lado alguns sustentam que a educação visa integrar o homem nos interesses do Estado, o que redundaria numa anulação das virtudes criadoras da liberdade; por outro lado, outros sustentam, cheios de razão, que a educação, como uma preparação para a vida, visa aperfeiçoar-lhe a personalidade e, com isso, dotá-la de elementos para mantê-la, dentro dos poderes do Estado, como um poder autônomo, como um elemento de participação, decisão e ação, nos quadros políticos em que vive.

Não sabemos se foi realmente o professor primário que venceu em Sedan, nem sabemos, como proferiu Renan, se foram as Universidades alemãs que conseguiram essa vitória.

Podemos dizer contudo que, efetivamente, as escolas alemãs influíram decisivamente para essa vitória. Se a atualidade é eminentemente política, acresce que a sua política é, por sua vez, inovadora, quando não revolucionária. As transformações do poder, visíveis e sensíveis, não possuem ainda caráter definitivo e se mostram assim inquietas e inseguras. Há o esquecimento do passado, a descrença no presente e a incerteza no futuro.

E como se trata de um fenômeno universal, êle alcança o nosso país e as condições normais de seu povo. Desde 1930 que vivemos sob o signo da revolução e, portanto, dos descomedimentos. Chegamos até, como diz Pousin, a "sofrer o enjôo de alto mar". Não assistimos senão a essa procura de novos ru-

mos, em contradição acentuada com velhos hábitos. A transformação institucional que as constituições acusam, que as leis ordinárias assinalam, que os novos órgãos do poder público denunciam, que o eleitorado, os partidos e a prática do regime representativo oferecem — as dificuldades administrativas, as prolongadas crises econômicas, as novas ambições de grupos ou classes — situam bem as contradições da vida política do país cujo processo evolutivo foi envolvido pelo dilúvio da crise universal.

A acentuada descontinuidade de critério político nestes últimos trinta anos, que nos dá a impressão de que vivemos numa revolução à procura de princípios, ou numa república sem republicanos, numa federação sem federalismo; numa descentralização sem municipalismo, leva-nos a sentir que as sucessivas levas de crianças e de jovens que procuram as escolas, — são atingidas pelas conseqüências desse estado de coisas e envolvidas pelas seduções da rebeldia e do negativismo.

Pensamos que a política, como ciência do Estado, visa justamente impedir tudo isso, porque ela, quer no seu aspecto social, quer no seu aspecto histórico, quer no seu aspecto cultural — é uma atividade criadora da ordem, como o direito é a atividade conservadora da ordem.

A concepção dos maquiavélicos, de que a política é a luta pelo poder, por ser destituída de sentido, confunde a ambição pelo poder com as diretrizes do poder.

A luta pelo poder só se explica em nome de uma convicção. De uma concepção do mundo ou de uma concepção do bem comum que é o fundamento de toda ordem coletiva.

No entanto, de há muito que se explica a política como uma atividade eficaz na vida emocional. Ela é assim eficaz pela sua irracionalidade, capaz de despertar no humano a fúria instintiva, e por isso escolhe seu campo de ação na massa humana primitiva e emotiva.

Depois da guerra de 1914, não foram poucas as obras mostrando o perigo desse estado de coisas e as tristes conseqüências da traição das classes dirigentes. Em 1927, Julien Benda escrevia "La trahison des clereos", quando denunciava o predomínio bárbaro do ódio político. "O nosso século, escreveu êle, — antecipando a tragédia política da última guerra — seria exatamente o da organização intelectual do ódio político". Esse seria um de seus grandes títulos na história moral da humanidade.

Seria então, com isso, a descida da noite do obscurantismo, em cujas sombras se movimentariam animais de presa a que

se refere Spengler, ao anunciar, neste palco propício às ambições do dinheiro, o surdo rumor das sandálias de César.

Posteriormente, com a última guerra, além dos tormentos aviltantes dos campos de concentração, surgiu nas cinzas da guerra, ainda mais apurado, o ódio político na empresa dos tribunais de exceção, julgando sob a pressão das multidões enlouquecidas e no complexo da traição que levou ao abismo de todas as injustiças o próprio sentido da dignidade humana.

Para que o poder não seja a força irracional, a arbitrariedade e a violência, a escola se propõe a reabastecer os homens de seus privilégios humanos, do direito de ser homem em toda sua plenitude.

A escola tem sido, porém, envolvida, a partir do século dezoito, por numerosos conceitos, que a levaram para rumos, não raro contraditórios e estéreis.

Em 1888. Guilherme Dilthey estudando a possibilidade de uma ciência pedagógica de caráter universal afirmava o estado de atraso em que se achava a ciência pedagógica, dominada pela casuística e pelo psicologismo, com Herbart ou Spencer.

O mesmo mal, denunciou-o Ortega y Gasset, em nossos dias, quando viu o problema educacional entregue a uma pedagogia em atraso.

Parece-nos, contudo, que a tormentosa experiência de um mundo em mudança exige visão mais ampla e mais profunda da solução do problema, não se restringindo ao psicologismo, ao historicismo, ao sociologismo, mas colocando a escola em termos universais, e, ao mesmo tempo, de sua época, de forma que a antropologia platônica reviva na de Comenius, de Rousseau e Pestalozzi, de Herbart e Froebel, para ser também a de Dilthey, de Max Scheller, de Hartman e de Husserl.

Só nesse aspecto global, pode a escola reencontrar-se, e realizar aquilo que dela mais necessitamos: — a conceituação do homem, como existência livre, dentro de uma coexistência propícia à liberdade.

Há, desse modo, uma estrutura global, em todo o edifício educativo. A educação forma o homem, através de seu período evolutivo, e o coloca em condições de decidir, nos múltiplos caminhos que a vida lhe oferece.

A escola primária cuida da educação da criança, isto é, do ser em crescimento, daquele que se prepara para tomar, na vida, decisões livres. A criança não tem outro título e outro privilégio, senão o de ser criança. Não participa ainda das responsabilidades sociais. Alguém fala sempre em seu nome. Na sua alma predisposta e desinteressada, estão todas as possibilidades para que as fundamentais reservas da personalidade

humana se mantenham vivas e intactas. O que se procura incutir na criança é a predisposição para que viva, sem os males que a sociedade propicia. "A educação, ensina Rousseau, no seu livro "Emile", deve conservar a criança como criança e o adolescente como adolescente".

Por isso, a escola primária não distingue nenhum valor diferente que a criança traga consigo. Ela visa tão só aquele que deve um dia ingressar na sociedade, com responsabilidade própria. Mas, se a educação, pelo ensino, visa completar a educação do homem, temos que a considerar sem quebra de sua unidade fundamental.

A educação primária visa à criança, ao passo que a média e a superior, à juventude. Todas elas expressam a mesma coisa e obedecem a um mesmo fim. Não podemos mutilá-lo. Não há, realmente, uma educação que procure, como no romance de Giorghiu, a formação mecânica de seres privilegiados. A educação é um direito de todos, que faz com que o homem comum e o homem de elite sejam explicáveis e visíveis numa sociedade onde haja, realmente, essa unidade básica que a educação estimula e preserva.

Sem discutirmos aqui as várias doutrinas sobre as elites, podemos, contudo, dizer que todas as capacidades políticas decorrem da existência de um povo capaz de formá-las ou abastecê-las.

Sem a existência de um povo, não existe realmente uma elite, porque a elite expressa a sublimação de uma realidade e não um artifício ou uma imposição. Rousseau, que deu novos fundamentos ao contrato social soube distinguir: "reger" um povo ou "submeter" um povo. Para regê-lo e não submetê-lo, é preciso que a classe dirigente dele brote, como de uma árvore brotam suas flores e seus frutos.

A unidade educacional impõe-se, conseqüentemente, porque toda escola superior será artificial e todo ensino médio ilusório, se não houver ensino primário.

É comum dizer-se que a missão das universidades é a formação das elites. Mas, tal afirmativa será verdadeira, se os outros graus de ensino lhes fornecerem o material humano adequado.

Se a falha começa na educação primária e se desdobra na educação secundária, a vida universitária não terá forças de operar o milagre de transformar em cultura, o que se granjeou, no enganoso artifício das preparações apressadas para exames e conquista de títulos.

O bacharelismo de hoje não é um mal peculiar às escolas de direito; mas, um mal comum a todas as escolas superiores,

inclusive às técnicas que aderiram a essa corrida insensata para conquista do cartucho de formatura.

Se a crise, que hoje faz estremecer as bases políticas dos povos, — aumentou, transfiguradoramente, a confusão dos valores e comprometeu o sentido das avaliações sociais; se hoje se fala na traição das elites ou na omissão das elites — é porque não se considerou, em seus devidos termos, a missão da escola, não foi vista nem orientada, no sentido de, sem fazer distinções, nem separações, incorporar todos os valores e grupos nos interesses harmônicos da comunidade, pela preparação do homem para ser realmente um homem.

Se continuarmos a olhar no estudante, o qualificado num grupo social, o que provém de uma família de políticos, de operários, de militares ou de religiosos; se continuarmos a ver o ensino, nos seus graus, como departamentos estanques, — não poderemos esperar a formação espontânea e saudável das classes dirigentes.

Só um povo preparado e reanimado pela educação do homem comum é que formará um governo democrático. Só pelo reconhecimento real, efetivo, sem temer sacrifícios, do princípio de que a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, — é que uma sociedade poderá restabelecer-se da moléstia que a vem debilitando, desde o começo do século.

Não há homem livre, sem consciência da liberdade; não há democracia, sem consciência da democracia; não há ordem consentida, se não houver a compreensão dos deveres e dos direitos do comportamento humano.

Todos os programas serão inúteis, todas as medidas estereis, todas as críticas infecundas, se não houver essa filosofia na base das instituições e essa compreensão política da escola.

Cabe ao Paraná, no esplendor de sua mocidade social, na energia de seus propósitos e na certeza de seus altos destinos, abrir caminho nesse terreno, que uma longa incompreensão tornou quase intransponível.

SÔBRE A APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES TÉCNICAS REFERENTES À PRECISÃO E À VALIDADE DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA PSICOLÓGICA (*)

OCTAVIO MARTINS

Do I. N. E. P.

INTRODUÇÃO

O título escolhido pela comissão organizadora para o segundo tema das sessões plenárias do Seminário Latino-Americano de Psicotécnica não se refere, como poderia parecer, aos requisitos mínimos de precisão (ou fidedignidade) e de validade exigíveis dos instrumentos de medida psicológica para que seu emprego seja considerado satisfatório. Este problema não comportaria, com efeito, solução geral capaz de ser traduzida em normas cuja finalidade seria a de aceitar como bons, ou rejeitar como maus, determinados testes, questionários ou técnicas de diagnóstico. Tal decisão deve caber ao profissional que, em face da situação a resolver, deve estar habilitado a escolher os instrumentos mais adequados às finalidades que tem em vista.

É evidente que essa escolha não deve ser feita ao acaso ou em função da maior ou menor voga de que este ou aquele teste possa gozar na ocasião; deve ser determinada primordialmente por uma apreciação criteriosa das qualidades dos instrumentos de que possa lançar mão, donde a importância capital da facilidade de obtenção de informações exatas sobre essas qualidades.

Muito freqüentemente, entretanto, são escassas as informações técnicas sobre muitos dos testes correntemente empregados entre nós e, quando elas existem, nem sempre se apresentam sob a forma mais conveniente para a formação de julgamentos adequados.

É portanto perfeitamente justificada a discussão do assunto por ocasião do Seminário Latino-Americano de Psicotécnica que

(*) Trabalho apresentado no Seminário Latino-Americano de Psicotécnica, realizado no Rio de Janeiro, no corrente ano.

deverá, se possível, fixar normas para a apresentação das informações técnicas mais importantes para solução dos problemas que se apresentam ao especialista.

Entre as qualidades a apreciar, são de especial importância a precisão e validade, especificadas como assunto do tema.

O problema da escala em que são expressos os resultados das medidas e das normas correspondentes constitui também assunto importante, sob vários aspectos ligados aos anteriores, tendo sido por isto incluído nesta discussão.

Além desta introdução, o presente trabalho compreende uma exposição geral sobre alguns pontos essenciais das medidas psicológicas, um projeto de normas de apresentação de informações técnicas referentes aos instrumentos de medida psicológica e uma indicação de fontes bibliográficas sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE MEDIDAS PSICOLÓGICAS

Se um indivíduo medir um objeto e declarar que o resultado dessa medida foi 3,27 (por exemplo), essa informação de nada adiantará enquanto não se souber se o que se mediu foi o peso, o comprimento, a densidade ou a carga elétrica; enquanto não se souber, além disso (no caso de se tratar de um comprimento), se o número 3,27 representa metros, polegadas, anos-luz ou angströms; e mesmo com tais conhecimentos, a informação será de natureza precária enquanto não se souber se o erro provável da medida foi de ordem de 5%, 50% ou 0,1%.

Essas considerações referentes a medidas físicas são igualmente aplicáveis às medidas psicológicas. A natureza da grandeza medida corresponde ao problema da validade dos testes; a unidade em que é expressa a medida corresponde ao problema das normas e da escala de escores empregada; a amplitude do erro experimental é traduzida pela precisão do teste.

Antes de definir de modo mais adequado esses elementos, cabe levantar uma objeção que muitas vezes é apresentada quanto à legitimidade do emprego da palavra *medida* em relação aos resultados dos testes. O que define na realidade o significado de uma palavra é o uso que dela se faz. Nas ciências físico-matemáticas a palavra é em geral empregada num sentido restrito, só aplicável a grandezas que admitem um zero absoluto e para as quais se possa definir a operação soma. Nesta acepção, a densidade de uma substância poderia ser objeto de medida, mas sua dureza não o seria.

Mas essa definição não corresponde à única acepção legítima da palavra medida, que é aqui empregada em sentido amplo

e se refere a qualquer sistema de correspondência entre uma série de números e a série de intensidades de um fenômeno qualquer, o que compreende praticamente todas as aplicações correntes dos números, salvo dos que servem apenas de identificação, como os números de telefone ou de um catálogo comercial.

Dentro da acepção aqui adotada para as medidas, estas podem ser classificadas nas três categorias abaixo descritas.

Uma escala de medidas pode representar apenas uma *ordenação*. É o que acontece com a escala de durezas de Mohs, usada há mais de um século pelos mineralogistas. Nessa escala, as durezas da fluorita, da apatita, da safira e do diamante são respectivamente 4, 5, 9 e 10, o que permite dizer que o diamante é a mais dura substância do grupo, ou que a fluorita é menos dura que a apatita, mas não se pode dizer que o diamante seja duas vezes mais duro que a apatita, nem que a diferença entre as durezas da fluorita e da apatita seja igual à diferença entre as da safira e do diamante. As escalas em que se exprimem os resultados de muitos dos instrumentos psicológicos correspondem a meras ordenações, do mesmo modo que a escala de Mohs.

Há outras escalas numéricas que não possuem zero absoluto, mas cujas unidades são iguais. É o que acontece com a escala termométrica centígrada (ou a Fahrenheit) ou com as datas. Não será legítimo dizer que uma temperatura de 60.º é três vezes maior que uma de 20.º (como não tem sentido dizer que a data 975 é a metade da data 1950), mas é permitido dizer que a diferença entre as temperaturas de 80.º e 60.º é igual à diferença entre as temperaturas de 50.º e de 30.º, ou o duplo da diferença entre as temperaturas de 25.º e 15.º, podendo-se também fazer afirmações análogas quanto às datas. As escalas de muitos dos testes convenientemente padronizados constituem boas aproximações dessa categoria de medidas.

Finalmente, há as medidas como tal definidas pelos físicos, que se referem a grandezas (como o comprimento, a velocidade, a intensidade do campo elétrico, etc.) que admitem um zero absoluto e para as quais é definida a operação soma. Para qualquer delas é possível fazer comparações como a que resulta na afirmação de que um comprimento é cinco vezes maior que outro. Têm sido feitas certas tentativas para estabelecer escalas absolutas para algumas variáveis psicológicas, entre as quais a de uma escala absoluta de inteligência estudada em 1925 por Thurstone. Embora de grande interesse teórico, essas tentativas não têm tido repercussão na prática, fugindo portanto o assunto ao âmbito do presente seminário.

A afirmação de que os escores de certos testes correspondem a escalas de unidades iguais é baseada na hipótese (aceitável em face de considerações teóricas e de observações concretas) de que a distribuição da maioria das variáveis psicológicas, se medidas em unidades idealmente perfeitas e referentes a grupos homogêneos não selecionados, apresentariam distribuições normais.

Quando tais hipóteses são verificadas, a verificação da normalidade de uma distribuição de escores constitui indício de que as unidades da escala podem ser consideradas iguais e, caso isso não se verifique, os escores brutos (ou diretamente obtidos) podem ser transformados em outros que apresentem distribuição normal.

Não basta, porém, que uma escala apresente essa propriedade para que seu uso seja adequado (nem é ela de importância capital, a menos que se verifique uma distorção muito acentuada). A escala deve permitir uma interpretação conveniente dos resultados, o que se pode obter pela organização de normas referentes a grupos suficientemente estáveis que sirvam de termo de comparação para as pessoas às quais o teste é aplicado.

Se um aluno da 3.^a série ginásial obteve o escore 42 num teste de geografia, esse resultado adquire significação quando se sabe que as médias obtidas no teste por uma amostra representativa dos alunos das diversas séries do curso ginásial na país são respectivamente 27, 33, 38 e 43, ou que 59% dos alunos da 3.^a série têm escores inferiores a 42.

Não seria possível entrar aqui em detalhes sobre os diversos sistemas de escores cujo uso merece recomendação. O que é importante assinalar é que a pessoa a quem cabe interpretar os resultados do teste deve dispor de normas adequadas, isto é, de termos de comparação referentes a grupos de natureza análoga àqueles aos quais pertencem as pessoas examinadas.

PRECISÃO

Toda medida é sujeita a *erros acidentais*, a menos que se trate apenas da contagem de unidades discretas. Esses erros, que decorrem de uma multiplicidade de pequenas causas cuja influência não pode ser avaliada, devem ser cuidadosamente distinguidos dos *enganos* e dos *erros sistemáticos*. Os enganos resultam de descuidos (como quando se lê numa escala o número 137 em vez de 157) e podem ser eliminados desde que as operações sejam feitas com o devido cuidado. Os erros sistemáticos são aqueles que afetam de modo análogo todos os resultados, como por exemplo quando se utiliza uma balança cujos braços

sejam desiguais. Quando conhecidos, os erros sistemáticos podem ser eliminados, mas muitas vezes não são sequer suspeitados, o que constitui um grave problema para certos tipos de medidas. (Nas medidas psicológicas não têm muitas vezes a mínima importância, desde que se trate de erros constantes, pois as unidades psicológicas não admitem em geral um zero absoluto. Em certos casos, porém, podem afetar a validade dos testes, como quando se procura medir a inteligência inata de uma pessoa com um instrumento muito influenciado pelos antecedentes culturais).

Supondo eliminados os enganos e os erros sistemáticos, há entretanto outros erros que não podem ser evitados, por mais cuidadoso que seja o observador e por melhores que sejam seus instrumentos de medida. Com uma régua graduada em milímetros poder-se-á procurar avaliar, com uma lente ou a olho nu, os décimos de milímetro, mas essa avaliação será precária e certamente não seria possível levar a estimativa a centésimos de milímetros. Com instrumentos de maior precisão poderiam ser obtidas outras casas decimais na medida dos comprimentos, mas haveria sempre um limite que o observador não poderia transpor.

É a amplitude (absoluta ou relativa) desses erros acidentais que determina a precisão dos instrumentos de medida física. É exatamente este o problema em jogo quando se procura determinar a precisão de um teste ou de outro qualquer instrumento de medida psicológica (donde minha preferência pela palavra *precisão* sobre *fidedignidade* para traduzir o conceito de *reliability*).

Cabe desde já assinalar que, por uma análise elementar dos erros que afetam em geral os resultados dos testes, estes podem ser classificados em três categorias: (a) os erros que dependem do sujeito, como os devidos à inatenção, variações de interesse de um momento para outro, da fadiga, das disposições gerais, de saúde, bem como os que resultam da instabilidade ou da evolução da própria variável medida (*); (b) os erros que dependem do instrumento de medida, que são os que mais interessam quando o que se tem em vista é avaliar as qualidades desse instrumento; finalmente, (c) os erros devidos às condições de aplicação, como as influências da personalidade do examinador, das condições gerais de iluminação, da situação global em que se encontram os sujeitos, etc. Para certos tipos de testes, como os testes coletivos de inteligência ou os de conhecimentos escolares, consegue-se reduzir estes últimos ao mínimo

(*) Muitas vezes, à proporção que o indivíduo executa um teste (como por exemplo um teste de habilidade manual) ele está sendo treinado na própria função que o teste se propõe a medir.

pela conveniente padronização da técnica de aplicação, mas nos questionários de personalidade, por exemplo, a situação global de aplicação do teste tem muitas vezes influência capital. Não se deve esperar que uma pessoa responda da mesma maneira a uma pergunta como "Você tem freqüentes atritos com seus companheiros de trabalho?" independentemente de estar sendo examinada num laboratório de psicologia para fins de orientação profissional ou numa prova de seleção para obtenção de um emprego.

A estimativa da amplitude dos erros acidentais dá lugar a uma indicação sobre a precisão dos testes traduzida pelo *erro -padrão de medida* ou *erro padrão dos escores*, o que será estudado mais adiante. Outra maneira de encarar o problema consiste na aplicação do teste a um grupo de pessoas — o que dá lugar a uma série de valores — seguida de uma outra aplicação do mesmo teste (ou de uma forma equivalente do mesmo teste) ao mesmo grupo de pessoas — o que dá lugar a uma segunda série de valores. Em consequência dos erros de medidas, as duas séries não coincidem exatamente e a amplitude das discrepâncias entre elas também constitui uma indicação da precisão do teste nas condições em que foi aplicado.

Se as duas séries de escores coincidissem perfeitamente, o respectivo coeficiente de correlação seria igual à unidade e seria igual à unidade e seria perfeita a precisão do teste. Quanto mais importantes forem as discrepâncias verificadas, mais baixo será o valor numérico do coeficiente de correlação e menor a precisão do teste. É portanto perfeitamente legítimo encarar esse coeficiente de correlação como uma medida da precisão do teste e é ele de fato denominado o *coeficiente de precisão* (reliability coefficient) do instrumento. (*)

Cabem entretanto algumas observações sobre esse coeficiente. Em primeiro lugar os valores numéricos dos coeficientes de correlação são, de modo geral, tanto mais elevados quanto maior fôr a heterogeneidade do grupo em que tiver sido obtido, de modo que o coeficiente de precisão de um teste de inteligência será, por exemplo, maior para um grupo de crianças de 5 a 10 anos que para um grupo de crianças de 8 anos, não constituindo portanto uma característica intrínseca do teste. (Há fórmulas que permitem estimar o coeficiente de precisão de um teste para determinado grupo quando seu valor é conhecido para outro grupo semelhante e quando são conhecidos os desvios padrão dos escores

(*) A estimativa da correlação entre os escores obtidos com a aplicação de um teste e os escores teóricos que seriam obtidos se os mesmos fossem isentos de erros de medida ("escores verdadeiros") constitui o que se chama *índice de precisão* (index of reliability) do teste. Esse índice tem certas vantagens teóricas sobre o coeficiente de precisão, mas seu uso não é muito vulgarizado.

nos dois grupos. É portanto essencial, para interpretar convenientemente o valor numérico de um coeficiente de precisão, ter-se informações tão amplas quanto possível sobre o grupo em que foi obtido, especialmente quanto à sua heterogeneidade, quanto ao fato de se tratar ou não de grupo selecionado e, quando a seleção tiver sido feita em função de uma segunda variável, convém ter-se informações sobre essa variável e sua correlação com o teste.)

Em segundo lugar, o valor numérico do coeficiente de precisão obtido em determinado grupo varia conforme o processo para isso usado, o que merece alguma atenção. Os processos usuais são os seguintes: (a) aplicação imediata ou depois de curto intervalo (digamos, de uma hora a um dia) de duas formas equivalentes do mesmo teste ao mesmo grupo; (b) aplicação sucessiva da mesma forma do teste ao mesmo grupo, com intervalo mais ou menos longo (digamos, de uma semana a um mês); (c) aplicação única do teste ao grupo e comparação dos escores obtidos em duas metades do teste, como por exemplo nos itens pares e nos itens ímpares (processo do seccionamento ou *split-half-method*); (d) aplicação única do teste ao grupo e avaliação da precisão por meio de uma das fórmulas de Kuder-Richardson ou análogas, baseadas na análise da variância entre os itens.

Para determinados tipos de testes, alguns desses processos não podem ser aplicados. O primeiro processo depende da existência de pelo menos duas formas equivalentes do teste, o que nem sempre acontece. O processo (b), do reteste, não é adequado quando as respostas aos itens do teste podem ser facilmente memorizadas ou quando o que se pretende verificar é essencialmente o comportamento do sujeito perante uma situação nova para ele. O processo do seccionamento não se aplica quando o teste não é facilmente seccionável segundo duas metades equivalentes ou quando se trata essencialmente de um teste de rapidez (isto é, cujo escore depende da rapidez, com que o sujeito consegue realizar, em tempo determinado, uma série de tarefas análogas relativamente fáceis) ou mesmo quando se trata de teste formado de itens de dificuldade progressiva, desde que o tempo seja limitado de modo que muitos dos sujeitos não consigam atingir os itens finais.

Os processos baseados na análise da variância dos itens merecem atenção especial. Em primeiro lugar, apresentam todas as limitações existentes para o processo de seccionamento e mais ainda pressupõem a hipótese de que todos os sujeitos tentaram a solução de todos os itens. Em segundo lugar, as fórmulas não constituem propriamente avaliações do coeficiente de precisão dos testes, e sim estimativas de um limite inferior desse coeficiente, que tanto depende da precisão do teste quanto da homogeneidade

de seus itens. Em terceiro lugar, a "fórmula 20" de Kuder-Ri-chardson, em geral apontada como preferível às demais, é de emprego bastante trabalhoso, enquanto que a "fórmula 21", de cálculo muito fácil, só se aplica aos casos excepcionais em que todos os itens sejam do mesmo grau de dificuldade.

(Tendo em vista essas considerações, são para mim bastante misteriosos os motivos determinantes da voga que tais processos estão obtendo nos Estados Unidos. Como tentativa de explicação, acredito que os principais motivos são tratar-se de processos baseados na análise da variância — técnica geral estatística prestigiada pela autoridade de Fisher que a introduziu em problemas de experimentação agrícola — e de serem traduzidos por fórmulas cuja dedução não é compreendida pela maioria das pessoas que as empregam, o que faz com que tais pessoas se considerem grandes técnicos por manipularem fórmulas baseadas em conceitos tão complicados.)

Mesmo quando não existam as limitações acima apontadas em relação aos diversos processos citados, verificam-se muitas vezes diferenças não desprezíveis entre os valores dos coeficientes de precisão (do mesmo teste para o mesmo grupo) conforme os processos pelos quais foram eles obtidos. Isto decorre, aliás, de que varia para cada caso a influência dos tipos de erro anteriormente referidos. No processo do seccionamento ou nos processos baseados na análise da variância, em que só há uma aplicação do teste, os erros devidos às variações das condições de aplicação e muitos dos erros devidos aos sujeitos não se manifestam, de modo que as discrepâncias observadas são devidas quase unicamente aos defeitos inerentes ao próprio instrumento de medida. No processo de reteste, pelo contrário, as diferenças devidas ao sujeito e às condições de aplicação podem assumir importância preponderante. Na maioria dos casos, o processo mais recomendável é o da aplicação sucessiva de duas formas paralelas do teste, que, aliás, é o que mais se aproxima da definição original do coeficiente de precisão, devida a Spearman. Depende, porém, da existência de duas formas equivalentes do teste e o valor do coeficiente pode ser um pouco diminuído se as duas formas não forem realmente equivalentes.

Já se tem proposto dar nomes diferentes aos coeficientes de precisão, conforme o processo empregado para obtê-los. As *Technical Recommendations* de 1954 da American Psychological Association sugerem as expressões *coeficiente de equivalência* quando o processo é o da aplicação praticamente simultânea de duas formas equivalentes do teste; *coeficiente de estabilidade* quando a mesma forma do teste é empregada duas vezes com intervalo de tempo entre as aplicações (já tendo sido por outros sugerida a designação *coeficiente de reteste* para este caso); e

coeficiente de coerência interna (coefficient of internal consistency) quando se trata de uma única aplicação do teste, seja o coeficiente obtido pelo processo do seccionamento, seja pelas fórmulas baseadas na análise da variância (o que constitui equiparação de dois casos bastante diferentes). De qualquer modo, sejam ou não usadas essas designações, o que é essencial é indicar sempre o processo pelo qual foi obtido o coeficiente de precisão.

•
j

Já foi dito acima que a precisão do teste pode ser indicada pelo erro padrão dos escores. Supondo-se conhecido o escore verdadeiro de um indivíduo num teste, a aplicação sucessiva do mesmo teste ao mesmo indivíduo daria uma série de valores experimentais cujas diferenças em relação ao escore verdadeiro seriam os erros acidentais em cada aplicação, e o desvio padrão dessa série de erros de medida é o que constitui o erro padrão dos escores. O processo indicado para sua obtenção é puramente hipotético e irrealizável na prática, mas o valor procurado pode ser estimado por meio de fórmulas que exprimem o erro padrão dos escores em função do coeficiente de precisão do teste e do desvio padrão da distribuição dos escores ou por meio de outras relações estatísticas.

O conhecimento do erro padrão dos escores, bem como do escore de um indivíduo, permite a estimativa dos limites entre os quais deve estar compreendido seu escore verdadeiro, ou, por outras palavras, dá diretamente idéia do erro a temer no valor numérico de um escore obtido, o que constitui muitas vezes uma informação mais importante que a traduzida pelo valor do coeficiente de precisão.

O erro padrão dos escores tem uma outra vantagem sobre o coeficiente de precisão: seu valor numérico é aproximadamente independente do grupo em que foi obtido (mas, como o coeficiente de precisão, varia conforme o processo empregado para obtê-lo).

Muitas vezes o valor numérico do erro padrão não é o mesmo em todos os níveis do teste, o que pode ser uma vantagem em determinadas circunstâncias, quando o que se procura é discriminar com a máxima exatidão em determinado nível, como é o caso nas aprovações escolares ou nas habilitações em concursos.

Um inconveniente do erro padrão dos escores é que êle é expresso na mesma unidade em que são expressos os escores, de modo que não são em geral diretamente comparáveis seus valores numéricos em dois testes diferentes para comparação das precisões dos dois testes. Tal inconveniente pode ser contornado pelo uso de um sistema uniforme de escores padronizados em ambos os testes.

VALIDADE

A validade de um teste pode ser definida como a exatidão com que êle mede aquilo que pretendemos medir. Como um teste pode em geral ser empregado com diversas finalidades, a validade não constitui uma qualidade invariável do teste, pois depende da finalidade para a qual êle seja usado. Não é, pois, legítimo falar da validade de um teste sem referência a um determinado objetivo.

Além disso, a validade pode ser apreciada de diversas maneiras. Em particular, pode ser considerada sob ponto de vista subjetivo ou objetivo. Em certos casos a apreciação subjetiva (pelo menos por parte de um especialista) pode fornecer uma primeira aproximação razoável da validade de um teste, sobretudo quando se trata de testes de conhecimentos escolares, ou quando o campo a examinar já é bastante trabalhado, como no caso da inteligência. As apreciações subjetivas podem ser alicerçadas em dados objetivos, mas não são estes que constituem o elemento final das decisões. O julgamento pode ter em vista o conteúdo propriamente dito (como na apreciação dos itens de uma medida de história para formar uma idéia de sua validade como medida do aproveitamento de alunos de determinada série escolar) ou pode se referir a uma teoria psicológica (como por exemplo à significação das respostas de claro-escuro no psicodiagnóstico de Rorschach). Em casos desta última natureza, muitas vezes o que se procura estabelecer é ao mesmo tempo a validade do instrumento e a validade da teoria em causa, concentrando-se o interesse em certos casos apenas no último aspecto. (*)

Quanto à determinação objetiva da validade, esta depende essencialmente da existência do que se denomina um *critério*, isto é, um processo independente e adequado de medir aquilo que o teste pretende verificar. Muitas vezes o critério é muito difícil de estabelecer. Se um teste se destina a predizer o sucesso futuro em determinada profissão, como medir de modo adequado esse sucesso? Se o teste se destina a avaliar a emotividade do sujeito, como medir de modo adequado essa emotividade? Outras vezes, porém, sua obtenção é de uma extrema simplicidade, como na validação do teste de masculinidade-feminilidade de Terman e Miles (o critério é a identificação do sexo do sujeito) ou na predição do sucesso em determinado curso (desde que esse sucesso seja avaliado pelas notas obtidas no curso).

(*) As *Technical Recommendations* de 1954 da APA denominam respectivamente *content validity* e *construct validity* esses dois aspectos da validade subjetiva. As expressões poderiam ser traduzidas por *validade de conteúdo* e *validade estrutural*.

A obtenção de critérios adequados para validação dos testes constitui problema de grande relevância que entretanto escapa aos objetivos do presente trabalho. Deve-se, porém, observar que não é necessário que o critério seja muito preciso; o que é essencial é que ele seja fundamentalmente válido, isto é, que meça de fato aquilo que desejamos medir, não importando muito que o erro acidental da medida seja bastante elevado. Por outro lado, é de absoluta importância que o critério não seja contaminado pelo teste, isto é, que a determinação de seus valores não seja influenciada, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, pelos resultados obtidos no teste que se pretende validar.

Suposto encontrado um critério adequado, a determinação da validade consiste simplesmente na verificação do coeficiente de correlação entre as notas obtidas no teste e nas notas obtidas no critério em determinado grupo. Este coeficiente é correntemente denominado *coeficiente de validade* (*) do teste (para o objetivo visado).

No que diz respeito à influência dos grupos de validação sobre os valores numéricos do coeficiente de validade, cabem as mesmas observações anteriormente feitas no tópico referente ao coeficiente de precisão, sendo ocioso repeti-las aqui.

Na interpretação numérica de um coeficiente de validade, deve-se ter em vista uma circunstância especial. Um valor baixo desse coeficiente depende de três fatores: dos erros de medida (ou imprecisão) do teste, do fato de este não medir exatamente a mesma coisa que o critério, e dos erros de medida (ou imprecisão) do critério. Supondo-se que o critério seja uma medida fundamentalmente válida (embora imprecisa), os dois primeiros fatores constituem defeitos intrínsecos do teste para o fim em vista. O terceiro, porém, é um defeito do critério, nada tendo a ver com as qualidades do teste, não devendo portanto influenciar a estimativa de sua validade. Para eliminar essa influência, basta substituir a correlação entre os escores obtidos no teste e os obtidos no critério pela estimativa da correlação entre os escores obtidos no teste e os escores verdadeiros no critério (isto é,

(*) Cureton, no capítulo de sua autoria sobre validade que se encontra em *Educational Measurement*, dá-lhe entretanto a denominação de *index of prediction*, usando a expressão *validity coefficient* para designar outra estatística que não é usada na prática nem corresponde a conceito importante. (A inovação não parece ter ganho adeptos.) As *Technical Recommendations* de 1954 distinguem entre *validade concomitante* (concurrent validity) e *validade preditiva* (predictive validity), conforme o teste seja empregado para avaliar uma situação atual ou predizer um resultado futuro. A distinção não parece merecer atenção especial, pois em ambos os casos se pretende apreciar o valor do teste para a finalidade que se tem em vista, sendo em ambos os casos usada a mesma técnica estatística.

os escores que seriam obtidos no critério se este fosse isento de erros acidentais). Este conceito, cuja relevância foi assinalada por Fessard e Piéron em 1930 (*Année Psychologique*, vol. XXXI, p. 221) (e por eles impropriamente designado por *validade semi-atenuada*) foi por mim chamado de índice de validade em 1940 e, por uma curiosa coincidência, o mesmo conceito aparece sob a mesma designação (*index of validity*) na página 680 de *Educational Measurement*, embora Cureton na sua nomenclatura se tenha orientado por princípios completamente diversos. Muito embora seja evidente a superioridade teórica e prática do índice de validade para caracterização das qualidades intrínsecas de um teste, é êle muito menos empregado que o coeficiente de validade.

Conquanto já tenham sido propostas medidas de validade análogas ao erro padrão dos escores (muito usados para o caso da precisão) estas não vieram a ser adotadas na prática para o caso da validade.

* * *

As considerações aqui feitas sobre normas e escalas e sobre a precisão e validade dos testes não pretendem de modo algum esgotar o assunto nem mesmo constituir um resumo do que de essencial se poderia dizer sobre a matéria. Sua finalidade é apenas a de chamar atenção para certos pontos que constituem justificativa do projeto de normas apresentado em apêndice. É para os defeitos dessas normas, mais que para os defeitos da presente exposição, que se deve voltar a atenção dos participantes do seminário, de modo a se chegar a uma redação final satisfatória que possa concorrer para o progresso da psicometria nos países latino-americanos.

ANEXO I

PROJETO DE NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES TÉCNICAS SOBRE TESTES E OUTROS INSTRUMENTOS DE MEDIDA PSICOLÓGICA.

I. *Generalidades*

1. Os testes, escalas, questionários, ou outros instrumentos de medida psicológica (*) apresentados ao público, às escolas ou a instituições especializadas para uso corrente deverão

(*) Por abreviação, a palavra *teste* é freqüentemente empregada nas presentes normas no sentido geral de quaisquer instrumentos de medida psicológica aos quais sejam cabíveis as considerações apresentadas.

ser acompanhados de manuais contendo, além das instruções necessárias à aplicação do instrumento e interpretação dos resultados, as informações técnicas mencionadas nas presentes normas (ou, pelo menos, referência às publicações onde elas poderão ser encontradas).

Nota: As presentes normas correspondem às exigências mínimas para o emprego adequado dos instrumentos de medida psicológica. Requisitos mais amplos e detalhados são encontrados nas *Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques*, organizadas por uma comissão conjunta da American Psychological Association, da American Educational Research Association e do National Council on Measurements Used in Education (publicadas como suplemento de março de 1954 do n.º 2, vol. 51 do *Psychological Bulletin*). O Seminário Latino-Americano de Psicotécnica (reunido no Rio de Janeiro em abril de 1955) homologa as recomendações americanas como desejáveis, sempre que as possibilidades técnicas da pessoa ou instituição autora do instrumento permitam sua observância.

2. Quando o teste constituir tradução, adaptação ou modificação de outro teste existente, o fato deve ser mencionado, não sendo legítimo apresentar como referentes ao novo teste as normas nem as indicações sobre precisão e validade correspondentes ao teste original.

3. O manual (ou a publicação que divulgar as informações mencionadas no item 1) deverá indicar claramente sua autoria (individual ou coletiva), a data de sua organização, a data de sua publicação, e a instituição editora ou responsável pela publicação.

II. Normas e Escalas

4. O manual deverá registrar às normas referentes aos escores obtidos por grupos suficientemente estáveis e adequados como termos de comparação para as pessoas às quais o instrumento se destina. Estes grupos poderão ser grupos de idade, séries escolares, grupos profissionais, etc, de âmbito nacional ou local, conforme a natureza do teste e as finalidades a que se destina, sendo em geral recomendável a apresentação de normas referentes a grupos de diversas categorias.

5. A apresentação das normas deve fornecer pelo menos informações sobre um valor central e sobre a dispersão da distribuição dos escores obtidos pelos grupos de referência e (quando necessário) sobre sua assimetria. As estatísticas para isso escolhidas devem ser de preferência a média aritmética, o desvio padrão e (quando necessário) o terceiro momento da distribuição (*). As normas também poderão ser apresentadas sob a forma de uma escala de centis de uso conveniente quando os resultados devam ser interpretados pelos leigos. É conveniente a apresentação das próprias distribuições de frequências dos escores referentes aos grupos que serviram para obtenção das normas.

6. Quando forem usados escores transformados, estes devem ser obtidos (salvo razões ponderáveis em contrário) de modo que sua distribuição seja normal, sua média igual a 50 e seu desvio padrão igual a 10 para o principal grupo de referência. (Tais escores receberão a designação de *escores padronizados*.) Quando cabível, o grupo principal de referência deverá ser o conjunto dos indivíduos de 12 anos em toda a população. (Neste último caso, os escores transformados receberão a denominação de *escores normalizados*.)

7. Os grupos que tenham servido para obtenção das normas devem ser descritos com precisão e, quando constituírem amostra de determinada população, deverá ser descrito o processo empregado para obtenção da amostra.

III. *Precisão*

8. O manual deve fornecer, como requisito essencial, informações exatas sobre a precisão do teste, bem como de suas partes, quando estas forem suscetíveis de interpretação independente.

9. A precisão deve ser expressa por meio de coeficiente de precisão (*reliability coefficient*) ou do erro padrão dos escores, sendo desejável a apresentação de ambos. Quando as indicações forem dadas sob forma diferente, a definição dos índices usados e suas relações com o coeficiente de precisão ou com o erro padrão dos escores devem ser especificadas.

(*) Este índice de assimetria (que deve ser expresso em função do desvio padrão como unidade) é recomendável, além de outros motivos, pelo fato de ser da mesma natureza que a média aritmética (primeiro momento em relação à origem) e que o desvio padrão (cujo quadrado, a variância, é o segundo momento em relação à média).

10. A apresentação do coeficiente de precisão deve ser acompanhada de indicações exatas sobre a caracterização do grupo ou grupos em que tiverem sido obtidos seus valores numéricos, especialmente quanto à maior ou menor heterogeneidade desses grupos (expressa pelo desvio padrão dos escores) e quanto ao fato de se tratar ou não de grupos selecionados. Quando os grupos tiverem sido truncados ou selecionados segundo uma outra variável (como por exemplo o grupo de indivíduos aprovados num concurso ou admitidos em determinada instituição), essa segunda variável deve ser especificada e, se possível, deve ser dada sua correlação com o teste em causa.

11. Deve ser indicado o processo de obtenção do coeficiente de precisão: aplicação de duas formas equivalentes do teste, aplicação da mesma forma do teste com intervalo entre as aplicações, ou processo do seccionamento (split-half method). Em casos especiais podem ser usados processos baseados na análise da variância dos itens (fórmulas de Kuder-Richardson, Hoyt). O primeiro processo descrito é recomendável sempre que possível, não devendo ser apresentados coeficientes obtidos por processo inadequado à natureza do teste (aplicação da mesma forma do teste quando suas respostas forem facilmente memorizáveis; aplicação do processo do seccionamento quando se tratar de teste de rapidez; aplicação das fórmulas baseadas na análise da variância quando todos os itens não tiverem sido respondidos ou quando não constituírem uma série homogênea, ou, de modo geral, quando não se verificarem as hipóteses em que se baseia a fórmula empregada).

12. Na apresentação do erro padrão dos escores, deve-se indicar o processo pelo qual foi obtido. No caso de ter sido calculado a partir do coeficiente de precisão, devem ser observadas as recomendações referentes a esse coeficiente.

13. Devem ser dadas indicações que permitam formar idéias sobre a legitimidade de ser o erro padrão dos escores considerado uniforme para todos os níveis abrangidos pelo teste. Caso haja motivos para duvidar dessa uniformidade, o fato deve ser indicado, e, se possível, devem ser dados seus valores numéricos relativos a escores altos, médios e baixos.

14. O erro padrão dos escores deve ser apresentado na mesma unidade (escores) usada para apresentação dos resultados do teste. Sempre que possível, é também conveniente apresentar uma estimativa de seu valor em unidades correspondentes a escores padronizados ou normalizados, para facilitar a comparação entre as precisões intrínsecas de dois testes diferentes.

IV. Validade

Nota: A validade de um instrumento de medida psicológica é aqui entendida em sentido restrito, como a exatidão (estatisticamente determinada) com o que o teste mede a variável ou variáveis sobre as quais desejamos informações (como o sucesso futuro em determinados estudos ou atividades profissionais, comportamento psicológico, etc), em relação às quais existem avaliações independentes denominadas *critérios*. Outros aspectos legítimos do problema da validade podem ser referidos no manual, mas não serão considerados pelas presentes normas.

15. O manual deve fornecer informações minuciosas que permitam julgar da validade do teste em relação a todas as finalidades para as quais seu uso é recomendado. Caso essas informações não possam ser apresentadas nos termos das presentes normas, o fato deve ser registrado, indicando-se os motivos pelos quais não foi possível atendê-las.

16. A validade do teste (em relação a determinado objetivo) deve ser expressa pelo *coeficiente de validade*, que é o coeficiente de correlação entre os escores do teste e os de um (ou mais) critérios que serviram para avaliação independente da variável que o teste se propõe a medir ou predizer. É também recomendável a apresentação concomitante do *índice de validade*, que constitui uma estimativa do coeficiente de correlação entre os escores obtidos no teste e os "escores verdadeiros" (teóricos) obtidos no critério. Quando as indicações sobre a validade estatística do teste forem dadas sob forma diferente, a definição dos índices usados e suas relações com o coeficiente de validade devem ser especificadas.

17. O critério ou critérios usados para avaliação de cada uma das variáveis consideradas na validação do teste devem ser justificados, e o processo usado para obtenção de seus valores numéricos deve ser descrito com exatidão. Salvo impossível por algum motivo ponderável, devem ser dados os coeficientes de precisão dos critérios.

18. A apresentação dos coeficientes de validade deve ser acompanhada de indicações exatas sobre a caracterização do grupo ou grupos em que tiverem sido obtidos seus valores numéricos, especialmente quanto à maior ou menor heterogeneidade desses grupos (expressa pelos desvios padrão dos escores no teste

e no critério) e quanto ao fato de se tratar ou não de grupos selecionados. Quando os grupos tiverem sido truncados ou selecionados segundo uma terceira variável que não o teste ou o -critério (como por exemplo o grupo de indivíduos aprovados num concurso ou admitidos em determinada instituição), a variável em questão deve ser especificada e, se possível, devem ser dadas suas correlações com o teste e com o critério.

19. Quando os grupos que serviram para obtenção do coeficiente de validade não tiverem sido os mesmos empregados para obtenção do coeficiente de precisão do teste, é conveniente dar indicação desse coeficiente para os grupos de validação.

ANEXO II INDICAÇÕES

BIBLIOGRÁFICAS

A bibliografia técnica sobre medidas psicológicas é tão extensa que sua apresentação não poderia ser sequer tentada aqui, mesmo restrita aos trabalhos mais importantes que marcaram a evolução do assunto. Limito-me apenas a dar adiante indicação de algumas publicações americanas recentes de importância excepcional para o problema, cabendo notar que a bibliografia de duas delas permitirá acesso à literatura essencial sobre a questão. Para certos detalhes ou para os trabalhos mais recentes publicados em revistas especializadas, poder-se-á consultar como fontes bibliográficas o *Education Index* ou os índices anuais de periódicos, como o *Journal of Educational Psychology*, o *Educational and Psychological Measurement* e *Psychometrika*. A *Review of Educational Research* publica periodicamente números dedicados à *mise au point* de determinados assuntos, entre os quais os testes usados em educação e psicologia.

As obras acima referidas são:

GULLIKSEN, HAROLD. *Theory of Mental Tests*. New York:

John Willey & Sons, 1950. XIX + 486 p.

Apresentação técnica dos problemas referentes aos erros de medida, precisão e validade dos testes, análise de itens, etc. Pode ser considerado uma atualização e considerável ampliação da obra (esgotada) de Thurstone publicada em 1931 com o título de *The Reliability and Validity of Tests*. A bibliografia compreende 533 itens sobre a teoria dos testes e assuntos correlatos.

LINDQUIST, E. F. (Coordenador). *Educational Measurement*.

Washington: American Council on Education, 1951. XIX + 819 p.

Obra fundamental sobre construção e interpretação dos instrumentos de medida psicológica usados em educação, escrita com a colaboração de 71 especialistas de renome. A terceira parte (p. 531 a 819) trata da teoria das medidas e compreende os seguintes capítulos: *The Fundamental Nature of Measurement*, por Irving Lorge, com a colaboração de L.J. Cronbach, D.E. Scates e L. Tucker; *Reliability*, por Robert L. Thorndike, com a colaboração de L.J. Cronbach, E.E. Cureton, T.L. Kelley, A.K. Kurtz, M.W. Richardson e L.L. Thurstone; *Validity* (*), por Edward E. Cureton, com a colaboração de R.E. Eckert, CL. Shartle e P.J. Rulon; *Units, Scores and Norms*, por John C. Flanagan, com a colaboração de R.E. Cureton, W.N. Durost, E. Gardner, H.A. Greene, H.O. Gulliksen, P. Horst, T.L. Kelley e L.L. Thurstone; e *Batteries and Pro-files*, por Charles I. Mosier, com a colaboração de J.C. Flanagan, A.E. Traxler e A.G. Wesman. Cada capítulo é acompanhado de uma lista de referências selecionadas.

Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques. Washington: American Psychological Association, 1954. 38 p.

Organizadas por uma comissão conjunta da American Psychological Association, da American Educational Research Association e do National Council on Measurements Used in Education e publicadas como suplemento ao vol. 51, n.º 2, do *Psychological Bulletin* (março de 1954). Sua finalidade é a de formular recomendações aos autores de testes

(*) No capítulo sobre validade, Cureton propõe alterações da nomenclatura corrente. Entre outras, define como *index of prediction* o coeficiente de correlação entre os escores obtidos no teste e no critério; como *index of validity* o coeficiente de correlação (estimado) entre os escores obtidos no teste e os "escores verdadeiros" (teóricos) no critério; como *validity coefficient* o quadrado do *index of validity*. Vê-se portanto que o que êle chama índice de predição é o que correntemente é chamado coeficiente de validade e — o que é pior pelas confusões a que pode dar lugar — emprega esta última denominação para designar um conceito que não é atualmente usado.

sobre as informações que os respectivos manuais devem conter, de modo a permitir aos que os utilizam a formação de julgamentos adequados sobre sua utilidade e interpretação dos resultados. Além de uma introdução geral, trata dos seguintes tópicos: Divulgação das informações, interpretação, validade, precisão, aplicação e marcação de pontos, e escalas e normas. Cada uma dessas partes compreende uma discussão preliminar e as recomendações propriamente ditas (classificadas como essenciais, muito desejáveis e desejáveis), freqüentemente seguidas de comentários elucidativos.

A literatura em língua inglesa domina o assunto, sendo seu conhecimento suficiente para a grande maioria dos especialistas. Para a literatura em francês, os volumes da *Année Psychologique* constituem boa fonte bibliográfica além de conterem material importante. A literatura técnica em português é muito restrita, podendo ser citados:

BRAGA (DE CARVALHO), MURILO. *Validade e Fidedignidade nos Testes Coletivos de Inteligência*. Rio de Janeiro, 1938. 42 p.

MARTINS, OCTAVIO A.L. Medidas de Precisão e de Validade dos Testes. *Revista do Serviço Público*, ano III, vol. IV, n.º 3 (dez 1940), p. 42-54.

Sou muito pouco familiarizado com a literatura em espanhol para poder dar qualquer indicação bibliográfica sobre o assunto.

E. ROQUETTE PINTO — ANTROPÓLOGO E
EDUCADOR (*)

PEDRO GOUVÊA FILHO
Diretor do Instituto Nacional de
Cinema Educativo

No dia de hoje se completam seis meses que o Brasil surpreso assistiu à perda irreparável de um de seus filhos mais diletos — Edgard Roquette-Pinto.

A Associação Brasileira de Educação, por isso, escolheu esta data para prestar a homenagem de saudade dos educadores, ao sábio mestre, que, pela cultura, pela fé, pela ação e pelo trabalho, muito contribuiu para elevação educacional e moral do povo brasileiro.

Se bem avisada andou a A.B.E. na escolha da efeméride, não sei se o mesmo acontece com o seu orador, porque, quem medita sobre a obra gigantesca desse sábio, que o tempo ainda não deixou cristalizar, sente, como eu estou sentindo, que difícil seria traçar-lhe, através dos aspectos multiformes do conhecimento em que exerceu a sua influência, o verdadeiro perfil de sua personalidade.

É verdade que possuo credenciais para dele falar. Com êle convivi durante os últimos quinze anos de sua existência, e dele recebi a prova que mais alto poderia dignificar um homem de seu tempo, — a sua confiança — entregando-me, por sua escolha, a direção do Instituto Nacional de Cinema Educativo, depois de oito anos de trabalho, como seu assistente, e mais ainda, fazendo-me compartilhar da intimidade de sua casa, inclusive nas horas em que sua preciosa saúde, já abalada há cerca de 30 anos, procurava no amigo e no médico o conselho terapêutico, que êle, mais que nenhum outro, conhecia qual fosse o melhor, com aquela exemplar exatidão, com que tratava os problemas merecedores de sua atenção e de seu estudo.

Se se disser que isto que vos digo é vaidade minha, eu me sinto feliz de poder confessá-la, por julgar que foram as mais altas distinções que recebi em minha vida — a confiança do meu

(*) Conferência pronunciada na Associação Brasileira de Educação, **no corrente ano.**

sábio amigo Roquette-Pinto, nos meus conhecimentos de educação e medicina e na firmeza com que o seu discípulo, sabia compartilhar da nobreza da sua amizade.

Eis porque agradeço ao Sr. Presidente da A.B.E., meu prezado amigo Marcos Almir Madeira, a distinção que recebi com o seu convite honroso, dando-me a oportunidade de falar aos educadores de minha terra com a singeleza com que fala um filho espiritual. Como me recordo da conversa que Roquette-Pinto teve comigo, quando chegara de São Paulo, sobre nosso querido Venâncio Filho: — "Gouvêa, sinto que perdi um filho" — e depois de comprimir os lábios, como fazia nos grandes momentos emocionais, ainda ajuntou — Você, Mauro, Roberto, Tude, Maciel, Edgard, Paschoal, vocês todos são meus filhos.

* * *

Quando medito sobre a personalidade de Roquette-Pinto, do sábio de que a pátria há de glorificar sempre a memória, não posso deixar de pôr em relevo, como um dos traços mais empolgantes de sua contribuição à cultura e à educação de seu povo, aquele que tenho a impressão de ter sido o pensamento condutor em todos os momentos de sua vida: a reabilitação biológica e a significação do *homem brasileiro*.

Acima de tudo era ele um panteísta. Amava a natureza, não com a atitude contemplativa dos que procuram encher os olhos, usufruindo seus encantos.

Dotado de sólidos conhecimentos científicos, principalmente nos campos da física, da química, da história natural e das ciências biológicas, e de uma grande sagacidade perquiridora, sabia formular as experiências para penetrar as causas mais profundas dos fenômenos naturais, a fim de poder amar, mais conscientemente, a própria natureza.

Por isso, acreditava na ciência, e na contribuição que ela tem dado ao homem para a conquista do meio cósmico e também para melhorá-lo, do ponto de vista humano, fazendo-a, na vida social e política, o instrumento do esclarecimento, com que haveria de pautar a sua conduta, para exaltação do seu semelhante.

Bem me recordo do dia em que os jornais publicaram a derrota dos exércitos italianos pelos gregos, na guerra de 1939, em que exclamara com alegria: "Que povo admirável é o italiano, que já não sabe mais brigar".

Amava a liberdade, conseguida pelo esclarecimento, submetendo as opiniões, mesmo as que vinham retemperadas pelo pensamento filosófico ou político, ao cadinho dos englomerados humanos, para dele retirar as diretrizes supremas que haveriam de orientar os destinos da nacionalidade.

Daí o seu trabalho infatigável, na ânsia de conhecer os potenciais biológicos do homem brasileiro, para dar à sua terra, **que** êle tanto amou, as verdadeiras diretrizes políticas de seu povoamento.

Não foram as desilusões da idade amadurecida que lhe traçaram a conduta. Quem percorrer as obras que êle publicou, os Arquivos do Museu Nacional, sentirá que nele existia desde a mocidade, esta luz que os gênios projetam na humanidade, para iluminar o seu destino.

Em *Seixos Rolados*, livro que publicara em 1927, lá se encontra uma conferência que fizera em 25 de setembro de 1912. Nessa data, em que completava seus 28 anos, bem nascidos, dizia aos moços: "Ora, o que venho pregando, desde que iniciei a minha vida pública, já vão quase 12 anos, é a individualização das pesquisas, a objetivação brasileira das observações". E depois, em grifo, — "*É preciso estudar o Brasil, com os seus encantos e as suas tristezas, para amá-lo conscientemente: estudar a terra, as plantas, os animais, a gente do Brasil.*"

"Terra de tão forte ascendente sobre os homens deve ter influído de um modo próprio o povo que a habita; qual foi essa influência?"

"O povo" laborioso e manso, tal como pintou Rio Branco, deve ter transformado esse torrão americano; qual foi a transformação?"

Eis o que a antropogeografia, aplicada ao Brasil, procura deslindar". (*Seixos Rolados*, págs. 49 e 50).

E como, em todos os momentos de sua vida, era sempre o professor de seu povo, depois de explicar, naquela linguagem admirável de precisão e singeleza, de que o belo nunca se afastava, as conceituações de antropogeografia e etnologia, de meio cósmico e meio social, para localizar as zonas de influência do caboclo, do africano e do europeu, e caracterizá-las do ponto de vista cultural e econômico, numa verdadeira página de antologia analisa a situação social da raça negra, que se fixara preferentemente nos Estados de Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas, Sul de Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Norte de São Paulo.

"Grupados assim — dizia Roquette — entre os maiores núcleos de população, os descendentes da raça negra — sem a qual não haveria hoje, aqui, nem união e nem progresso — são absorvidos e transformados rapidamente, porque não foram insulados por nenhum preconceito. Essa distribuição geográfica é, pois, um dos fatores mais importantes no desaparecimento dos negros, desaparecimento esse que se vai apressando, por outro lado, por causas puramente sociais, estranhas à geografia.

"Em 1872 formavam cerca de 16% da nossa população global; em 1890 já desciam a 12%; em 1912 deveriam andar por 9%. Enquanto os brancos subiam de 38% em 1872, a 44% em 1890 e 50%, em 1912.

"Aquela distribuição nasceu de determinantes geológicas e agrícolas particulares; foi a terra que impôs a repartição dos negros pelo Brasil.

"A cultura da cana, ao Norte, reclamou-os desde os meados do século XVI; o ouro e o diamante fizeram levar os africanos, no século XVIII, até o interior de Minas e Goiás. São Paulo recebeu-os, em maior número, quando, ainda no século XVIII, a cultura do café precisou de braços. Já os adquiria, porém muito antes, quando os jesuítas começaram a entrar a escravização do índio. O Brasil que produzia, as únicas regiões onde a agricultura e a indústria durante muitos anos foram praticadas; o Brasil que armazenava riquezas para custear, mais tarde, o progresso de seu organismo inteiro, foi essa porção de terra que bebeu o suor do negro. É uma justiça que lhe devem as gerações que o não conheceram trabalhando e sofrendo.

"Como um ator, cujo papel findou na peça do nosso caminhar histórico, êle se recolhe aos bastidores, vindo morrer nas cidades, onde a concorrência o esmaga."

Para concluir depois: "A poucos quilômetros desta sala suntuosa, — referia-se à Biblioteca Nacional — treme de impaludismo, devorado pela febre, que um farrapo de instrução permitiria evitar, uma população que é só pequena amostra de um grande povo à espera de um mínimo de educação.

"Quantos são os negros brasileiros que se casam regularmente, constituem família, têm filhos e netos e se mantêm durante toda a vida num ambiente verdadeiramente doméstico? Quantos são capazes, por essas roças afora, de declinar o nome dos pro-genitores com segurança?

Nas classes populares, mesmo na maior das nossas cidades as pobres mulheres nacionais são "Maria da Conceição", sem mais nada... porque a ignorância da sua origem não lhes diz mais...

"Não exagero, nem invento. Repito apenas o que se vê nas classes populares da Capital da República. Perto do Serviço Médico Legal, em 1908, médico da "Sala do Banco", na Santa Casa, há 8 anos, diariamente sofre o atrito do meu pobre povo. É nesse contacto, que angario os meus elementos de estudo. E nem quero me valer de documentos colhidos no interior do país.

"É preciso, pois, meus amigos, ensinar ao nosso povo, primeiro, a produzir riquezas para sair de sua miséria, e comprar as balas de que precisar, ou aprender a torneá-las pelas próprias

mãos, quando a fatalidade assim o exigir — se é verdade que necessitamos de armas, como dizem alguns".

Clamava nestas palavras, sem se referir a fatos, também contra a política armamentista do Governo de Afonso Pena, que depois de ter dotado o exército de armamento bélico "o fuzil Mauser — modelo brasileiro 1908", enviou missões militares à Alemanha para renovação da instrução e fazia a aquisição na Grã-Bretanha dos cruzadores *Bahia* e *Rio Grande do Sul*, e dos couraçados *São Paulo*, *Minas Gerais* e *Rio de Janeiro*, o último dos quais cedido à Turquia, porque já não tínhamos mais recursos para custear a sua construção, em detrimento do aperfeiçoamento da produção agrícola e da educação do povo.

Mais ao lado do fenômeno biológico do cruzamento das raças, à luz das melhores técnicas de indagação científica, pondo em evidência, que do cruzamento de um indivíduo da raça branca, com um outro de raça negra, obedecendo as predominâncias ora de um, ora de outra raça, quando os mulatos se cruzavam entre si, as suas gerações posteriores, através dos anos, repetiriam as leis da genética, verificadas pelo abade Mendel, hoje tão bem estudadas para os vegetais e para animais de prole numerosa em cada gestação, em que os descendentes não são todos mulatos, guardando uns os caracteres da raça negra e outros os da raça branca, e a tal ponto de confundirem-se com elas.

"Espontaneamente, porém, o Brasil está sendo um imenso laboratório de antropologia; e os casos de herança mendelina que pessoalmente tenho observado nas famílias populares, aqui são já numerosos e documentados. Mostram que, mesmo sem intervenção de outro elemento branco, o cruzamento de mestiço fornece prole branca, que a antropologia é incapaz de separar de tipos europeus. Todavia, não esqueçamos, por amor ao preconceito disfarçado ou manifesto, que o problema nacional não é transformar os mestiços do Brasil em gente branca. O nosso problema é a educação dos que aí se acham, claros ou escuros..."

A época em que Roquette pronunciou essa conferência, deveria ter sido após a sua chegada da Rondônia, trazendo um material precioso de estudo dos índios da Serra do Norte no Estado de Mato Grosso, que pelos seus caracteres antropológicos, étnicos e sociais, representavam tribos que ainda não tinham tido contacto com a civilização.

Tudo nos induz que não foi no ano de 1912, como se diz no rodapé da página 47, que Roquette-Pinto pronunciou essa conferência sobre "O Brasil e a antropogeografia" em "A Colmeia", Sociedade de Estudantes Universitários, que se constituíra para propaganda nacionalista, e da qual faziam parte Edgard Teixeira Leite e os irmãos Carlos e Edgard Sussekind de Mendonça.

Em setembro de 1912, Roquette estava ainda na Rondônia, o que se verifica pela seguinte frase com que inicia o capítulo X do seu diário magistral — "De outubro em diante começaram as chuvas" — "Os muares abatidos sofriam grandemente — Mau sinal. Resolvemos despachar as coleções para Tapirapuan."

Tudo me leva a crer que ela foi pronunciada em setembro de 1914, devido a uma entrevista concedida a Haroldo Mauro, para *O Jornal* — publicada em 1936, rememorando algumas ocorrências inclusive da sua infância e adolescência.

Depois de lembrar os homens que concorreram de maneira decisiva para sua formação espiritual, referindo-se então a seu avô João Roquette Carneiro de Mendonça, e a seu primeiro preceptor Levindo Castro de La Fayette, que com êle e seu irmão conviveu, durante três anos, na Fazenda da Bela Fama, em Minas Gerais, e a quem chamou de mestre incomparável, conta que pelos 15 anos, quando terminava o seu curso secundário "o demônio das viagens começou a lhe tentar." E o meio de conseguir realizar o seu desejo era matricular-se na Escola Naval.

Mas um dia, viajando para "Bela Fama", num trem da Central do Brasil, acompanhando o encantador Francisco de Castro, o grande professor de Clínica Médica, à cabeceira de uma pessoa querida de sua família, mantivera com êle tal conversa, sobre conhecimentos gerais, que o próprio Francisco de Castro não se conformou com a sua resolução de ser oficial de Marinha. Na volta para o Rio não foi difícil convencê-lo do contrário.

Achava Francisco de Castro que sendo êle dotado de um espírito curioso, precisava seguir uma carreira que lhe desse oportunidade para pesquisa científica, e que assim deveria entrar para a Escola de Medicina, onde poderia estudar preferentemente a biologia, mesmo que não desejasse exercer a clínica.

Ora, esse adolescente, que aos 11 anos já se extasiava com a teoria cosmogônica de Kepler, a quem considerava, mais tarde, o maior cérebro da humanidade, e que "tinha grande prazer no movimento, no trabalho manual e uma grande curiosidade pela natureza", aceitando o conselho de Francisco de Castro, entrava para a Faculdade com 16 anos, não com o desejo de ser médico, mas para dedicar-se às ciências biológicas a fim de conhecer os seres vivos, e principalmente o homem.

Daí explicar-se a sua confissão de ter sido o Professor Paes Leme, mestre de anatomia, que lhe abrira os horizontes da antropologia, mostrando-lhe como era interessante o estudo das raças humanas, e também a sua confissão, quando na conferência citada, se referia aos doze anos de sua vida consagrada à pesquisa do homem brasileiro, que afinal de contas deveria coincidir com os anos de 1913 ou 1914.

Sua viagem a Mato Grosso, para estudar os índios da Serra Norte, parece-me que se prendia a diversas influências, oriundas de sua formação científica, umas, e outras, de certos fatos ocorridos no cenário das letras e da cultura nacional.

Sem dúvida a influência decisiva para esse empreendimento foi a deste varão ilustre — Cândido Mariano da Silva Rondon — de quem êle dizia, no seu grande livro *Rondônia* — "Ouvir o mestre, era escutar a voz chamadora do Sertão; sentir o rumorejo das florestas distantes."

Tinha Roquette pelo grande desbravador, uma admiração imensa, que ao mesmo tempo define a sua própria grandeza, quando à pág. 108 da 3.^a edição da *Rondônia* a êle destinava a seguinte meditação: "Há homens que diminuem à medida que deles nos aproximamos; outros, de longe, brilham como estrelas e quando nos chegamos, vemos que são mundos, ainda maiores, de sentimento e de caráter".

Eram dois homens da mesma estirpe que se encontravam, se interinfluenciaram a tal ponto que, tendo Roquette de seguir para a Europa em 1911, assumia o compromisso de, no ano seguinte, ir encontrar-se com Rondon na Serra Norte.

"A nossa vida é mesmo assim. . . dizia êle — "Crescemos uns, qual árvore indivisa, levados pela força de um destino reti-línio, como as palmeiras crescem; outros, com a vida ramificada pelos empuchos. Pretendemos. Tentamos. Retrocedemos. Afinal caminhamos na diretriz primitivamente escolhida, quando o tempo nos concede alcançar; crescemos como as lianas."

Mas, essa influência sedutora do grande sertanista Cândido Rondon, foi encontrar alicerces mais profundos na curiosidade do cientista e do pesquisador do "homem brasileiro", que já vivia impressionado com a influência de certas teorias raciais, que estavam deformando sua conceituação entre os espíritos de elite das letras nacionais.

Com uma grande capacidade de estudo, Roquette esquadrinha as obras clássicas publicadas sobre a flora, a fauna e a etnografia do Brasil por estrangeiros ilustres que palmilharam o sertão.

Por isso mesmo, no dizer de Gastão Cruels, foi êle o maior divulgador em nosso meio científico das obras de Martius *A Flora Brasileira*, Viagem no Brasil, *Contribuições para etnografia* etc; Charles Frederic Hart, de quem êle dizia: "Quando a Sociedade Brasil-Estados Unidos possuir a sua galeria de notáveis, o retrato do sábio norte-americano deverá figurar entre os primeiros, mas oferecido por sócios brasileiros", porque foi o etnógrafo que iniciou os estudos científicos das jazidas arqueológicas da Amazônia.

Agassiz, a quem fazia as maiores restrições, por ser um adepto do conceito da "hierarquia das raças" um dos temas prediletos do dilettantismo científico" e "quem saiu do Brasil deixando atrás de si a tradição de três erros colossais: os blocos erráticos da Tijuca, as espécies ictiológicas individuais da Amazônia e a mestiçagem da população do país", mas que, ao mesmo tempo, o perdoava por haver incluído em suas expedições o grande Hart.

E, por fim, entre outros, o maior dos etnógrafos estrangeiros, que nos visitou, Karl von den Steinen, o explorador do Vale do Xingu, o reformador dos métodos científicos empregados no estudo dos índios sul-americanos, e que se surpreendera em 1884, quando tivera a notícia de que ainda viviam homens na América do Sul, na idade da pedra, "nas mesmas condições em que foram encontrados os índios pelos descobridores da América".

Ora, em 1910, trazia Rondon, ao Museu Nacional, o primeiro material procedente dos índios da Serra Norte. "Tudo aquilo atestava cultura elementar"... "Era gente estranha, envolta em lendas misteriosas", mas eram também documentos decisivos, para continuação dos estudos de Von den Steinen, não somente à luz da etnografia, para fazê-lo sobretudo do ponto de vista antropológico, a fim de caracterizar o homem de uma "civilização fóssil" enquistada no *hinterland*, ainda na idade da pedra lascada, que viria a dar os meios de compreender as transformações que se processaram, para as definições das etnias resultantes da mestiçagem com os homens branco e negro: o sertanejo, de cujo tipo, Euclides da Cunha surpreendera os caracteres, descritos no grande livro *Os Sertões*.

Publicara Euclides *Os Sertões* por volta de 1901 — Roquette teria nesta época 17 anos, já no 2.º ano de medicina, portanto estudando anatomia, com o Professor Paes Leme...

É possível que esse grande livro o tenha influenciado fortemente na mocidade e para toda vida, em face de dois trabalhos publicados, um, a notável conferência pronunciada no Rio de Janeiro e repetida depois em São Paulo, e que se encontra nos *Seixos Rolados*, Rio de Janeiro, 1927 — e outro, o capítulo XV dos *Ensaio Brasileiro*, São Paulo, 1942 — pequeno capítulo que é uma jóia de clareza e de síntese.

"Percorro, dizia êle, toda a nossa história literária e penso que *Os Sertões* será no futuro, para o Brasil, o grande livro nacional; o que *D. Quixote* é para a Espanha ou *Os Lusíadas* para Portugal; o livro em que a raça encontra a floração das suas qualidades, o espinheiral dos seus defeitos, tudo o que, em suma, é sombra ou luz na vida do povo."

Nos *Seixos Rolados* êle faz um estudo total da obra de Euclides, para considerá-lo sobretudo um ecclogo, não lhe negando todavia as qualidades de etnólogo e historiador, pela segurança científica com que investigava e descrevia os cenários que contemplou — "A natureza compunha o ambiente para os dramas históricos a que assistiu e que documentou; e nela êle via, individualizado, o homem."

Mas justamente por causa da força que *Os Sertões* vinham exercendo, e exercerão sempre, sobre as elites culturais do Brasil, dada a circunstância "de indicar a seus compatriotas, com a verdade de uma fórmula imponente, as feições mais características do país", assaltava-lhe o espírito, que se viesse a fixar, nessas mesmas elites, a conceituação de descrença sobre o valor negativo dos mestiços.

"Tudo em *Os Sertões*, é grandioso; mas nem tudo porém é certo. Já tive ocasião de mostrar quanto me pareceram precárias três afirmativas de Euclides da Cunha: sobre a questão do cruzamento, a fatalidade da luta das raças, o autoctonismo do homem americano". Referia-se Roquette à conferência de São Paulo, quando após citar o trecho de *Os Sertões*, que também transcrevo — acompanhado do comentário do grande antropólogo :

"A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. O mestiço é quase sempre um desequilibrado: os nossos, em particular, mulato, cafuz ou mameluco, são decaídos, sem a energia dos ascendentes selvagens, sem a atitude intelectual dos ascendentes europeus. Espíritos fulgurantes, às vezes, mas frágeis, irrequietos, inconstantes, deslumbrando um momento e extinguindo-se prestes, esmagados pela fatalidade das leis biológicas, chumbados ao plano inferior da raça menos favorecida; quando são capazes de grandes generalizações ou de associar as mais complexas relações abstratas, todo esse valor mental repousa (salvo exceções) sobre uma moralidade rudimentar, em que se pressente o automatismo impulsivo das raças inferiores". Comenta então Roquette-Pinto: "Ao escritor fulgurante dessas heresias antropológicas, que atualmente nem mesmo os mais ferrenhos darwinistas aceitam integralmente, coube a glória imorredoura de demonstrar, no mesmo livro-monumento, onde se encontram tais reminiscências de entusiásticas leituras de Agassiz, o valor insofismável, esmagador, dos mestiços que o solo do Brasil permitiu se gerassem, cobertos pelo céu dos trópicos. Porque Euclides mostrou que o jagunço é mestiço; e da maneira porque provou o seu valor moral e prático, não é preciso dizer, tão brilhantemente ainda perdura na consciência dos que lêem no Brasil.

Ora, aquele pessimismo injustificável numa testemunha ocular da tragédia de Canudos é repetição do conceito errado de Agassiz".

Esses três fatores (Rondon, a revelação; a condição de civilização rudimentar dos índios de Serra Norte; e a influência maléfica das obras de Agassiz sobre os homens mais cultos de sua terra) o levaram à Rondônia, para prosseguir, no campo da antropologia, os estudos que Von den Steinen havia realizado na etnografia, sobre as tribos que habitavam as margens do Rio Xingu. Em síntese, o seu internamento em Mato Grosso era o desejo de conhecer o índio que ainda não havia tido contato com o homem da raça negra ou de raça branca, para surpreender os fenômenos que pudessem servir de termo comparativo para interpretar no mestiço o valor de seus traços somáticos, em face dos mais primitivos ascendentes que lhes deram origem.

Queria ter em mãos, cientificamente, todos os dados, que lhe pudessem dar a chave para compreender o sertanejo.

E' o que penso querer êle dizer com estas palavras nas primeiras páginas da *Rondônia* — "Em 1912 realizei, portanto, um sonho de estudioso; não me propus executar nenhuma exploração."

Rondônia é o livro companheiro de *Os Sertões* — São os dois, os monólitos fundamentais da cultura nacional.

Escreveu-o Roquette sob a forma de um diário de viagem, anotando observações sobre a flora, a fauna, a etnografia do sertanejo, a vida em pequenos lugarejos, caracterizando as belezas da natureza e a vida difícil do homem inculto, colado à terra, mostrando a tempera e as suas mazelas, identificando até as suas doenças, para chamar a atenção dos estudiosos e dos educadores para os problemas que estão reclamando o seu estudo; tudo isto descrito com aquela graça e leveza do artista, do romântico e do sábio, encantado com as exuberâncias agrestes da natureza. Quanta pesquisa deixou êle interrogada no campo das ciências naturais, da sociologia, da lingüística, do folclore, da música e até da medicina, sem se deixar prender por esse emaranhado de problemas, que certamente deveriam ter aguçado a sua curiosidade.

Ê que o objetivo principal era o índio, eram os parecis, e mais restritamente os nambiquaras.

Mas como tudo está impregnado do seu temperamento e do seu saber — há passagens em que me parece estar vendo-o, com aquela ansiedade de resolver dificuldades para chegar ao fim — "Ansioso por chegar a Juruena, onde contava encontrar, com certeza, os primeiros nambiquaras, submeti-me às justas determinações do tenente Pirineus. sobre as marchas diárias — Eu

desejava "bruler les étapes"; e êle, pensando no regresso da expedição "poupava a tropa" — que é bem o modo erudito de dizer a expressão que vinha aos lábios, quando as coisas marchavam devagar: — "Vamos ligeiro com isto". Marca de seu espírito irrequieto, movimentado por uma curiosidade, que não admitia delongas nas realizações.

Os primeiros contatos com os índios nambiquaras. no pouso do Rio Primavera, descreve-os Roquette como se fosse uma criança deslumbrada pelo seu brinquedo ambicionado: "Armamos, ao relento, nossas redes... para não dormir"...

"Dormir; excitado por aquele quadro de mágica, desenrolado à meia-noite? Dormir, naquela noite inesquecível, em que a sorte me tinha feito surpreender, vivo e altivo, *o homem da idade da pedra?*, recluso no coração do Brasil, a mim, que acabava de chegar da Europa e estava ainda com o cérebro cheio do que a terra possui de requintado, na diferenciação evolutiva da humanidade!"

Assim são os homens de ciência, na sua alegria pura como a da alma cristalina das crianças, se extasiam e se interrogam, naqueles diálogos monologados, em que estabelecem todo um plano de pesquisas:

"Que gente é essa, que fala idioma tão diferente das línguas conhecidas, tão diferente da língua de seus mais próximos vizinhos; que têm costumes tão estranhos aos que vivem perto, que não conhece os objetos essenciais da vida dos seus companheiros do sertão? De onde veio? Por onde passou, que não deixou rastro? Quando chegou àquelas matas, onde vive há tanto tempo? Que ligação têm com os outros filhos do Brasil?"

Filmes, chapas, notas, vocabulários; iniciava-se a realização da parte essencial do seu programa.

•Recolhe cerca de uma tonelada e meia de documentos, entregues depois ao Museu Nacional, juntamente com clichês etnográficos, filmes cinematográficos, fichas antropométricas e até fono-gramas, contendo gravações de músicas dos índios e canções sertanejas.

Esse livro admirável, pela justeza da observação documentada, escrito em linguagem simples e fácil à compreensão de todos os brasileiros, versando os mais complexos problemas da etno-grafia e da antropologia, tem três conclusões significativas para nosso povo:

A primeira educativa, demonstrando como Roquette encarava com devotamento a educação de seu povo.

"Há índios perfeitamente assimilados pela nossa modesta cultura brasileira do interior; estes estão fora de questão. São de fato sertanejos. Trabalham, produzem, querem aprender. Não são mais índios.

Quanto aos índios:

"Nosso papel social deve ser simplesmente proteger, sem procurar dirigir, nem aproveitar essa gente. Não há dois caminhos a seguir. Não devemos ter preocupação de fazê-los cidadãos do Brasil. Todos sabem que índio é índio, brasileiro é brasileiro.

"A nação deve ampará-los e mesmo sustentá-los, assim como aceita, sem relutância, o ônus de manutenção dos menores abandonados ou indigentes e de enfermos.

"Além disso, temos, para com o índio, a *grande dívida*, contraída desde os tempos dos nossos maiores, que foram invadindo seu território, devastando a sua caça e furtando o mel das suas matas, como ainda agora nós mesmos fazemos.

"O direito é um só. Quem, a pretexto de civilizar, esmaga tribos e nações, que sempre viveram independentes, pratica política perigosa para si mesmo, porque a moral dos conquistadores nunca teve outra razão. E o dominador de hoje poderá ser abatido amanhã, por um terceiro, que invoque os mesmos princípios.

"Ainda mais. Quem pretende governá-los cairá no erro funesto e secular; na melhor das intenções, deturpará o índio. O programa será - *proteger sem dirigir*, para não perturbar sua evolução espontânea.

"O sertanejo, continua, encontra, nos documentos de que procurei recheiar este trabalho, simples e sincero, a sua melhor defesa.

"A conquista da Rondônia foi obra de sua abnegação, de seu talento, e de sua resistência. Os milheiros de quilômetros de estrada que lá se estendem, hão de figurar, nos mapas do Brasil, em traço largo, afirmando ao mundo o valor de seus filhos."

A *segunda conclusão* era conferida à Expedição Rondon, à descoberta do índio da Serra Norte, a partir de 1907, no vale do Juruena e depois em toda a Cordilheira.

A *terceira* é a de ordem científica. São os nambiquaras, índios que ainda vivem em plena idade da pedra, usando machado de pedra mal polida, facas de madeira, ignorando a navegação, dormindo diretamente no chão, ignorando a fabricação da cerâmica e das redes de dormir, que permaneceram em segregação, sem ter visto até aquela data o homem de raça branca ou negra. Sua cultura, portanto, é bem aproximada daquela que é peculiar ao paleozóico. Sua antigüidade na região deve ser muito grande.

"Do ponto de vista antropológico, os índios da Serra Norte são absolutamente inconfundíveis com os seus vizinhos. Dos índios americanos, os que mais se aproximam deles, pelos caracteres anatômicos, são os nu-aruaks,

"Além da afinidade lingüística os índios da Serra Norte apresentam características etnográficas peculiares às tribos gê-botocudas, raramente encontradas em índios de outro grupo: ignorância da rede e da navegação, ausência de cerâmica, toldos de folha seca, etc.

"Sendo assim, os índios da Serra Norte (nambiquaras) continuam para o oeste a cadeia dos povos gês, cujos representantes mais ocidentais até agora conhecidos eram os suíás — do alto Xingu.

E por isso concluía — "Qualquer que seja a situação em que os estudos posteriores possam colocar os índios da Serra Norte, seu encontro naquela região e naquele estado de cultura vem alterar profundamente o que se admitia como certo na etno-grafia indígena do Brasil."

"Se fossem definitivamente incluídos entre os gê, tornar-se-á difícil admitir, por mais tempo, a origem oriental ou litorânea desse grupo." É que os nambiquaras assim como os carajás sofreram influências das culturas subandinas do nordeste da Bolívia, pelas vertentes amazônica e platina.

"Se porém colocados no grupo aruak, mais importantes ainda serão as conseqüências de sua descoberta, visto como, pela teoria de Von den Steinen, a região de origem de um povo é aquela em que se encontram seus representantes em cultura mais atrasada."

"A imigração do nu-aruaqs, neste caso, deve ter sido realizada de sul para norte — ao inverso do que pretende a etnologia clássica da Sul América.

"Possuindo os característicos antropológicos próximos dos aruaqs, falando idioma isolado, tendo traços etnográficos apresentados pelos gê, os índios da Serra Norte documentam a realidade de um fato antropográfico importante, já suspeitado desde a exploração do Xingu.

"Foi no grande planalto do Brasil que se iniciou o trabalho de diferenciação étnica sul-americana."

* * *

Publicada a *Rondônia*, em 1917, sua repercussão foi tão grande quanto a de *Os Sertões*, e não tendo, quanto este, o caráter épico da "Luta", nem os motivos místicos que empolgaram a opinião pública do país, a ponto de promover a mobilização de vários exércitos para a dominação de Antônio Conselheiro e seu heróico bando de jagunços.

É que as páginas de *Rondônia* revelavam, não somente o etnólogo e o antropólogo, mas, também o sociólogo, o educador, o escritor que sabia dizer com elegância de linguagem, em fraseado

ameno e singelo as suas observações, dando ao livro, no conjunto, a feição de um retrato do ambiente em que vivia o "Homem brasileiro", o mestiço, o sertanejo, e o índio, para mostrar, tal como é, o nosso Brasil, à luz dos mais modernos métodos de estudo e deixar firmadas as novas diretrizes da compreensão de sua etnografia.

Foi assim que, de volta ao Museu Nacional, vinha êle, esclarecido, a continuar as suas pesquisas para a caracterização dos tipos antropológicos, hoje existentes no Brasil, resultantes do cruzamento do europeu com o africano e o índio.

Muito de propósito digo europeu, em vez de branco, porque a antropologia já comprovou exaustivamente que em nenhum povo se encontram indivíduos brancos puros; mesmo no povo alemão os tipos étnicos são uma resultante de cruzamento de brancos dolicocefalos, com algumas gotas de sangue do negro bra-quicefalo.

É ainda na Conferência sobre Euclides, que Roquette adverte: "É que as noções de raça e de povo baralham-se muito freqüentemente, mesmo na linguagem dos cientistas.

"As raças distinguem-se por caracteres somáticos; são unidades biológicas. Os povos, ao contrário, caracterizam-se por elementos sociológicos. E, por isso, um mesmo povo pode ser formado de raças mui diversas, sem maior perigo para o seu futuro, desde que os fundamentos de sua sociedade (língua, forma de governo, história, etc) foram mantidas no ambiente comum."

Em 1932, publica Roquette um livro, que considero o fundamental de sua contribuição científica, social e política, para compreensão do povo e do homem brasileiro, porque é o livro de elaboração total de sua opulenta obra de pensador, onde traça o sentido da mais sábia política de povoamento, à luz da antropologia e da sociologia, para que seja o país reabilitado economicamente, na base da confiança étnica de seu próprio povo.

Começa o capítulo I dos *Ensaio de Antropologia Brasileira*, com esta advertência: "Para as nações modernas não há problema tão importante quanto o da população. Tudo depende da gente; do número e da qualidade."

"*Riqueza natural* — é água parada que não move os moinhos. Nesse terreno, o *trabalho* vale muito mais do que o *capital*. E o trabalho — é o homem. Só êle, pela inteligência ou pelos músculos, empresta valor às coisas. Os brasileiros devem pensar nisso, antes de entoar os louvores habituais às maravilhas da terra de que são donos"; para atingir a mais alta expressão, na monografia que, no seu conjunto constitui o capítulo XV, e em que define biologicamente os quatro principais tipos étnicos

do homem brasileiro, mostrando à luz da biologia, que não são eles inferiores aos de outros povos, que pelo estado de cultura, civilização e saneamento, ocupam a vanguarda na orientação dos futuros destinos da humanidade.

Seria obra de educação e de civismo, para preparação de uma consciência nacional esclarecida, se se imprimisse uma separata, dessa monografia, para distribuição aos universitários de todo país, a fim de que as novas gerações, que são as próximas dirigentes, saíssem da mediocridade em que vivemos, para preocuparem-se, melhor esclarecidas, com os grandes problemas da imigração e do povoamento, não colocando em plano secundário a capacidade realizadora deste nosso empobrecido povo.

"Dizer que o Brasil precisa de braços, — é afirmar a irremediável insuficiência de sua gente. Chega-se ao seguinte irrisório absurdo: é preciso que o Brasil tenha muitos milhões de habitantes para realizar o que outro qualquer país consegue com poucos milhões.

"Falhas da terra? Da gente?"

"A terra, de fato, não é aquele lugar vizinho do paraíso, de que falou Américo Vespúcio — Mas é "generosa e boa"...

"E a gente?"

"A gente vai resolvendo os seus casos políticos, vencendo galhardamente a conquista das suas riquezas territoriais, com uma valentia e com uma tenacidade únicas nos fastos universais. Repito sempre os mesmos exemplos: o movimento dos bandeirantes, a ocupação da Amazônia e a Conquista da Rondônia. Repito porque desejaria que todos os "brasileiros pudessem recordar esses episódios quando, em hora de desânimo, perguntassem : que tem feito a minha gente de realmente grandioso, para que volte a ter confiança nela."

É aqui que se apresenta o antropólogo, como sociólogo e estadista, ao comentar a política de povoamento até agora seguida no Brasil, para provar que o erro fundamental reside no desconhecimento biológico do homem.

"A política de povoamento do Brasil, desde o início, foi sempre baseada em maus expedientes:

- a) Trucidou os índios.
- b) Importou negros escravos — o que foi uma necessidade — *mas os deixou absolutamente embrutecidos*. Não deu um passo para elevá-los e prepará-los para liberdade.
- c) Mandou buscar, a peso de ouro, gente branca, *sem escolha, nem fiscalização*, entregando-lhe, desde logo, um capital apreciável, terra, casa, ferramentas, assistência...
- d) Abandonou à triste sorte de sua indigência os melhores elementos nacionais."

A sua obra é um revide constante à influência nefasta de Agassiz, sobre a mentalidade dos governantes do país, e por isso, consagrou vinte anos de sua vida a coligir dados antroponômicos, para verificar as características da população do país.

Em vez de se servir das fichas antroponômicas para determinar as diferentes médias aritméticas, preferiu fazer a análise dos tipos, realizando a seriação dos caracteres, de acordo com a frequência, conforme hoje se pratica em toda a biologia. Tomou para base desses estudos "rapazes de todos estados, filhos e netos de brasileiros, de 20 a 22 anos, todos sadios, e sujeitos às mesmas condições de vida", obtendo cerca de 2.000 fichas.

Os tipos que numericamente são insignificantes — como cafuzos, xibaras, caborés — êle desprezou, para estudar somente os quatro grupos principais, que denominou:

- 1 — Leucodermos — (Branços).
- 2 — Faiodermos — (Branços x Negros).
- 3 — Xantodermos — (Branços x índios).
- 4 — Melanodermos — (Negros).

e chegar a conclusões que vieram a elaborar a sua fé consciente na capacidade empreendedora de sua gente.

"Do ponto de vista fisiológico as pesquisas provaram que os cruzamentos entre brancos x negros e brancos x índios dão sempre tipos normais, a menos que os progenitores não sejam portadores de heranças mórbidas."

"Em geral, tem-se o hábito de considerar degenerados, mestiços que são apenas doentes ou disgenéticos. Não é o cruzamento; é a doença a causa do aspecto débil de muitos deles."

"A mestiçagem do branco x negro dá, em geral, famílias pouco numerosas. Não por causa da infertilidade; a razão é outra, prende-se sobretudo a causas sociais. É que a família, condição essencial para proteção da criança, é muito precária entre os mestiços, por causa da falta de educação.

"Do ponto de vista intelectual os mestiços não se mostram, em coisa alguma inferior aos brancos. Os mestiços que recebem instrução técnica (mecânicos, operários especializados, etc.) são tão bons quanto os europeus".

"Do ponto de vista moral, entretanto, é preciso reconhecer que os mestiços manifestam acentuada fraqueza: a emotividade é exagerada, ótima condição para o surto dos estados passionais."

"É preocupação ociosa e anticientífica pretender que o Brasil seja um dia habitado por um (só) tipo antropológico. Só os que, erradamente, confundem raça e povo, desejam para este país aquela unidade utópica."

"Aos responsáveis pelo destino deste país presta, assim a antropologia, um enorme serviço, emprestando-lhes os documentos que não devem ser desprezados em benefício de fantasias retóricas desanimadoras".

"A antropologia prova que o homem no Brasil precisa ser assistido e educado e não substituído."

* * *

São com essas credenciais, que chega Roquette-Pinto ao ano de 1923, para enfrentar o grande problema da educação nacional.

Cientificamente, isto é, biologicamente estava reabilitado o homem brasileiro. Era necessário continuar então a luta pela sua dignificação.

Dignificá-lo era ampará-lo e educá-lo.

* * *

Não quero dizer que foi por esse modo que Roquette se houvesse incorporado aos que lideravam o movimento educacional do país.

Professor, por concurso, em 1906, do Museu Nacional, apenas saído dos bancos acadêmicos, aceitou o exercício da cadeira de História Natural, no Colégio Aquino, onde Francisco Venâncio Filho e Fernando Raja Gabaglia, foram seus discípulos.

Quando o Departamento Administrativo do Serviço Público substituiu o título de "Professor do Museu Nacional", pela denominação de "naturalista", como é hoje, êle sentiu uma tristeza imensa, porque tirava aos naturalistas do Museu o seu maior título de dignidade: que era o de ser também professor.

No seu discurso de posse, na Academia Brasileira de Letras, em 3 de março de 1928, fazendo o elogio dos que o antecederam, na cadeira n.º 17, êle sintetiza a nobreza da profissão que abraçara :

"Esta é a cadeira dos Professores; foi professor Hipólito da Costa e disso viveu a maior parte do tempo; também o foi, e dos maiores, Sílvio Romero; Osório Duque-Estrada não fugiu a tal destino. O vosso companheiro não tem podido, nem querido ser outra coisa.

"O professor é o homem que renuncia o mando, para se exercitar no Conselho. É o que não pode, o que não governa, o que não guarda, nem acumula. Tal qual mineiros que descem penosamente ao fundo da terra, e, a custa da saúde e do conforto, vão arancar o ouro e a gema, que outros aproveitam, êle mergulha, pela noite alta, no que a Humanidade a juntou, e arran-

ca de lá a opulência que há de repartir com os moços, bisonhos concededores dos meandros em que a verdade se disfarça.

"Que recompensa vale o recordar, nas horas de tristeza, os alunos em flor que fêz palpitar, a visão dos encantos que com eles repartiu?"

Quando Afrânio Peixoto foi diretor de Instrução Pública, no Distrito Federal, por volta de 1919, convidou alguns professores de renomado saber para exercerem a docência na Escola Normal; lá estava Roquette-Pinto, que, já professor do Museu Nacional, se submeteu, como os outros, à prova de aula, para a Cadeira de História Natural, que exerceu por vários anos.

Companheiro de pesquisas dos irmãos Osório, desde os tempos de estudante, Roquette-Pinto familiarizou-se com a fisiologia experimental, o que lhe valeu em 1920, o ser designado pelo Professor Aluísio de Castro para criar a cadeira de Fisiologia Experimental na Faculdade de Medicina na Universidade de Assunção. Sua aula inaugural, sobre o "Conceito atual da vida", publicada, em 1922, pela Livraria Científica Brasileira, Rio de Janeiro, no Vol. I da série "Cultura Contemporânea", tem como prefácio, palavras do Professor Modesto Guggiari, Ex-Ministro da República do Paraguai no Brasil, que são da mais plena consagração aos dotes então revelados de professor, cientista, homem de letras e diplomata: "A impressão, que nunca mais se apagará de nosso espírito, que então nos deu, foi de que tínhamos diante de nós um eminente humanista, um daqueles deliciosos humanistas — mescla inteligente de cientista, e homem de letras — que constituíram o encanto do Renascimento e a glória do século XVIII".

"Que outros mais autorizados que nós digam de seu saber como fisiólogo, de sua habilidade como expositor, de seu domínio das disciplinas que constituem, em síntese, o estudo da medicina, de todo o qual, além do mais, é um exemplo palpitante, a classe modelo cuja segunda edição fomos amavelmente convidados para prosseguir; nós só devemos e queremos consignar aqui que o jovem mestre brasileiro desenvolveu, durante sua curtíssima atuação entre nós, como nenhum outro, entre a classe numerosa de universitários que açodem às Faculdades só pelo interesse do título ou do instrumento para a luta da vida, a vocação para as altas especulações do espírito e o amor da ciência pelo puro, nobre e exclusivo afã de aprender."

"Já dono de nossa simpatia, amado por seus discípulos, senhor de redutos raramente acessíveis, no vasto entrincheirado do sentimento nacional, dedica-se a intensificar nossas relações guiando, em pessoa, a campanha de conagração internacional, a qual êle próprio batizaria com o nome pitoresco de Diplomacia ofensiva.

"Coroava por essa forma, o Dr. Roquette-Pinto, sua missão-puramente docente no Paraguai, completando-a com a ação do homem de Estado, sua brilhante personalidade de intelectual e de representante da Universidade do Rio de Janeiro, com as de Embaixador Extraordinário das idéias e sentimentos do povo brasileiro."

Agora se compreende, a êle de quem nunca ouvira uma palavra de amargura, dizer nos últimos dias de sua vida: "Eu que nasci para general, nunca passei de capitão."

— Mas que capitão!

Em 1927, fazia a livre docência na Escola de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, hoje do Brasil, para a cadeira de História Natural, com uma tese sobre a "Dinoponera grandis" a terrível formiga da Amazônia, conhecida vulgarmente com o nome de "Tocandira."

Professor sim, foi êle em toda a sua vida, de rapazes e moças, no nível médio e universitário, revelando-se tanto na cátedra, como fora dela, o dominador de um conhecimento invul-gar, sempre voltado para uma orientação total da vida, a fim de transmitir também o seu amor pelos sentimentos nobres e bons, que criam o encantamento de viver.

Professor sim, mas não somente professor de escolas e cursos, professor que deixa escola por todos os lugares por onde passou, na etnografia, na antropologia, na fisiologia, aplicadas ou não, mas do alto de sua cultura e sabedoria, não esquece a criança, para quem escreveu um capítulo delicioso nos *Seixos Rolados*: "A História Natural dos pequeninos", dedicado às professoras da Escola Regional de Miriti, para inocular-lhes no espírito que "o saber que se adquire no direto contato com a natureza tem um valor inestimável. "Lições de cousas, não servem". "A noção elementar da Lei Natural, deve e pode ser logo apresentada. Nada custa mostrar que, em a natureza, encontramos seres, e assistimos a fenômenos ou acontecimentos." "A semente é um ser, a germinação um acontecimento."

"No grão de milho não há caule, nem raiz, nem folhas verdejantes; no ôvo não se vê nada daquilo que forma depois a ave: ossos, penas, bico, etc. Mas quando percebe que o ôvo vira pinto, aos poucos, por diferenciação, a criança penetra no conhecimento de uma das mais grandiosas leis naturais: ela compreende, por si, que os seres vivos evoluem".

Não foi somente o professor de todas as idades, foi também o de todos os níveis de cultura, e ainda continuará sendo, até que se destrua no país a última antena de rádio.

Êle é o professor de todos os brasileiros, ricos e pobres, mas principalmente daqueles que andam esquecidos pelos rincões brasileiros, tendo como único amparo cultural e educativo, o que

lhe entra no recesso do lar, quando, após um dia de trabalho, liga o botão, do seu rádio receptor.

Para educação de seu povo o laboratório foi para êle um instrumento de verificação, a sala de aula o laboratório onde se preparavam as elites culturais, *mas o povo*, como educar, como esclarecer, como torná-lo um potencial social e político capaz de unir pelo trabalho e pelo pensamento todos os brasileiros?

"Nós que assistimos à aurora do rádio, sentimos o que deveriam ter sentido alguns dos que conseguiram possuir e ler os primeiros livros" (*Seixos Rolados*).

"Um dia, em 1922, conta-nos no capítulo V, dos *Ensaioes Brasileiros*, fui levado a estudar um pouco de rádio-eletricidade, tratando de certas pesquisas fisiológicas, que não vêm a pêlo recordar. O meio mais simples de obter no laboratório uma pequena fonte de ondas contínuas era construir um elementar ete-ródino, cousa fácil que na época era difícil, porque as válvulas de três electródios constituíam raridade no Rio de Janeiro. Procurei no Observatório o meu velho e querido mestre Dr. Morize e dele recebi as lições de que precisava. Entrei assim na T.S.F. de laboratório. Coincidiu com estes estudos a inauguração das estações radiotelefônicas do Corcovado (S.P.C.) e Praia Vermelha (S.P.E.). O Corcovado irradiava diariamente. Cada vez que tomava os fones vinham-me ao pensamento *o que o Brasil poderia ganhar com aquele meio formidável de expansão da cultura*. Levei as idéias que me ocorreram para a Academia de Ciências."

E daí põe em ação a imprensa, onde teve desde logo o apoio de Amadeu Amaral, que narrou no jornal *O Estado de S. Paulo*, às vésperas da inauguração da P.R.A.-2, Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, esta cousa maravilhosa. "Quando vi a antena plantada a um canto do jardim — uma simples vara de bambu, com uns fios ligeiramente instalados, e sobretudo quando penetrei no quarto das operações e pude examinar os toscos objetos que completavam o dispositivo, não pude deixar de sorrir por dentro. Não era possível que aquela caranguejola, feita com bambu, alguns metros de fio de cobre, uma bobina de papelão e um fone de aparelho comum, desse resultado sério. Quem sabe, se aquilo que pregavam ouvir, por intermédio desse aparelho, não seriam quaisquer vibrações ordinárias, confusamente conduzidas pelos tais fios expostos!

Dentro em pouco, porém, colocando o fone ao ouvido, pude escutar versos declamados na Praia Vermelha e entremeados de música, tudo tão perceptível como se o som se originasse a dois passos. Aquela caranguejola ridícula, funcionava maravilhosamente". ...

Em 20 de abril de 1923, cruzavam os ares brasileiros, as emissões do primeiro programa cultural da PRA-2, Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

Três anos depois dos Estados Unidos, criava Roquette-Pinto, no Brasil, o *broadcasting* educativo, com a fundação de uma Sociedade, que êle inaugurou com o concurso da Academia de Ciências escolhidas para berço de seu novo empreendimento e onde foi buscar alguns dos companheiros que êle próprio orientava ensinando-lhes os segredos da radiodifusão.

Transformou, pela ação junto ao Governo Arthur Bernardes, a legislação medieval que considerava crime político a existência, em casas particulares, de rádios receptores, e encheu os céus do Brasil de emanações culturais, artísticas e informativas, sendo êle próprio o *speaker* do excelente "Jornal da Manhã", através do qual, com sua magnífica voz, que para felicidade nossa está gravada, em centenas de discos e de filmes educativos, que sempre serão reproduzidos com a emoção de uma nota de confiança, para os que tiveram a felicidade de conhecê-lo e estimá-lo e para as gerações que virão depois escutar os seus conselhos.

Hoje, a PRA-2, é a Rádio Ministério da Educação. Por quê? Seria por deserção que êle resolvesse entregar ao Governo a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro?

Não. Fora modificada a legislação do Rádio, para exigir-se das emissoras em funcionamento, uma potência mínima de 6 Kws na antena.

A PRA-2 tinha apenas 1 Kw e não tinha dinheiro para elevar o seu potencial. Roquette-Pinto não admitia anúncios, porque seria desvirtuar a ação educativa do rádio, desde que, para sobreviver, fosse necessário comercializar os seus programas.

A PRA-2 que tinha nascido para educação de seu povo, não se deveria abastardar, pelas contingências de ordem financeira. E assim êle convocou os associados, propondo-lhes oferecer ao governo — todo o patrimônio da PRA-2 — a fim de que ela se pudesse manter, no ar, sem renunciar às puras diretrizes e às nobres esperanças, de um agente de educação e de cultura. Exigiu apenas do Governo que não a transformasse em um instrumento de política partidária.

Foi a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a pioneira da radiodifusão, que traçou em todos os setores, das ciências, das letras e das artes, as diretrizes da divulgação cultural em nosso país, com tal segurança e encantamento, que inspirou ao Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, Professor Anísio Teixeira, a criar, sob a orientação de Roquette-Pinto, a pequena estação PRD-5 a cujos programas o sábio mestre im-

primiu a orientação da Rádio-Escola, a que no seu sonho de educador e patriota, sempre alimentou a esperança de que ela dele não se desviasse para que o sistema escolar dispusesse de uma rádio-escola, que poderia ser útil também para os que não tiveram escola.

Era o seu lema: "O cinema e o rádio no Brasil são a escola dos que não tiveram escola."

Em 1936, fora êle convidado pelo Ministro Gustavo Capanema, por indicação do Professor Lourenço Filho, a quem chamou "o pai putativo" do Instituto Nacional de Cinema Educativo", para organizar esse Instituto.

Nessa época já êle pretendia aposentar-se, em virtude de uma fibrose da coluna vertebral, a spondilose rizomérica, que o crivava de dores o dia todo, dores mitigadas apenas por três aspirinas, que de oito em oito horas, lhe proporcionavam três horas de descanso. "A síntese da aspirina, dizia, é uma descoberta tão grande quanto a da penicilina".

O Ministro Capanema já havia consultado o Professor Jônatas Serrano, mas, depois de conversar com Roquette-Pinto, ficara vivamente interessado em que êle aceitasse essa nova incumbência, seduzido pelo modo amplo com que lhe havia traçado a função que o cinema educativo deveria desempenhar em nosso meio.

Roquette, por fim, aceitou, com uma condição: êle teria carta branca, mas quando o Ministro discordasse da sua orientação, ficaria à vontade para substituí-lo.

Duas foram as grandes diretrizes que êle traçou para o cinema educativo: a primeira — era o seu lema — "O cinema tem que ser no Brasil a escola dos que não tiveram escolas; e a segunda: "O cinema no Brasil, tem que informar cada vez mais o Brasil aos brasileiros."

Território tão vasto, o cinema realizaria a obra complementar de revelar aos homens, do norte, do centro e do sul os aspectos de que amassem cada vez mais a sua terra, por encontrar nela os incentivos que estimulariam a sua confiança no futuro de seu povo.

O filme, de preferência, seria o documentário: visando sobretudo a educação popular, e depois o filme aprendizagem e o filme de documentação científica.

No trabalho, êle constantemente advertia, "É preciso fazer sempre melhor", a conquista progressiva da técnica exemplar, que seria conseguida, de um lado pela aplicação e de outro pela elevação natural dos recursos técnicos, que dia a dia se aprimoram, dando a esta arte, o encantamento de reproduzir com a maior fidelidade as realidades das cousas, dos fatos e da própria vida.

Recebeu o Instituto, já o disse eu, no meu discurso de posse, como se fosse uma página de papel em branco, e onze anos

depois, ao aposentar-se, deixava uma enciclopédia animada do Brasil.

Não sei, meus senhores, se em algum outro país do mundo, tenha um educador realizado obra tão completa, a tal ponto que, ao retirar-se do palco da vida, deixa todos os instrumentos modernos de educação, impregnados das suas diretrizes, dos seus conselhos, da sua cultura, do seu amor à terra e à gente, "a terra é áspera — mas a gente é forte e teimosa."

Ele, que se deu, com todo o seu coração de patriota, ainda continua a dar-se pelos ouvidos e pela visão, aos brasileiros que não terão mais a ventura de conhecê-lo.

Foi o maior educador do Brasil, de todos os tempos, porque estudou exaustivamente o "homem brasileiro", e deixou-lhe como dádiva sublime da sua dedicação e do seu amor, no rádio, que continua a falar como se fosse a sua própria língua, e no cinema, a ver com as imagens que encheram os seus olhos das belezas de sua terra, os patrimônios indestrutíveis da cultura nacional, da qual ele jamais estará ausente, pela força renovada de suas puras intenções.

* * *

Se Anchieta foi o primeiro mestre do Brasil, que ensinava latim ao bugre, para atraí-lo para o reino de Deus, Roquette, pela ciência, pelo trabalho, pela fé e pela sabedoria, reabilitou biologicamente o *homem brasileiro*, e o armou, através dos meios modernos de educação, para usufruir, independentemente da escola, a cultura e o esclarecimento necessários, para se tornarem seres pensantes, embora ainda continuassem analfabetos.

Quando, no seu leito de morte, eu o fitei, torturado pela dor da perda do amigo, que teve uma influência na minha vida tão grande quanto a de meu Pai, a sua cabeça, para mim, era como se fosse um monumento erigido à cultura universal, e seu coração, que tantas vezes estreitei sobre os meus ouvidos, tive a impressão, que continuava a pulsar, com aquele ritmo sempre síncrono com os mais puros ideais da nobreza da vida.

Ele, se não foi o patriarca, porque não foi o mais antigo, é, por justiça, o patrono dos professores brasileiros, porque foi o que sentiu mais intensamente a necessidade do amparo e educação de seu povo, cujo homem foi necessário reabilitar, para que as gerações presentes e futuras não mais o pudessem difamar, em nome da ciência, como biologicamente inferior aos dos países mais cultos, em qualquer outro quadrante do planeta.

* * *

Roquette-Pinto não era exclusivamente cerebral, pelo contrário, era um romântico, que punha sempre o sentimento à disposição da inteligência.

No seu discurso de posse na Academia de Letras, ao agradecer a investidura, referindo-se a seu coração, queria dizer em alta voz: — "Ele é um tirano que me leva sempre para onde quer, com a segurança de quem governa, senhor de todos os segredos do governado. — Ah, bem o conheço, esse teimoso.

Possuía o espírito do universal, complacente com as contingências humanas e que se extasiava com as belezas das letras e das artes, porque se as suas mãos eram dotadas da instabilidade criadora dos músculos em movimento, o espírito, voltado para estesia, compunha partituras musicais, como a romanza *Canção de Romeu*, e cantava para os íntimos as árias das óperas com sua bem empostada voz de barítono, ou recitava versos dos seus poetas queridos: Shakespeare, Dante, Goethe e Vicente de Carvalho, o poeta do mar.

Tinha, entretanto, reserva invencível, para seus próprios versos, escondidos, avaramente, como que fugindo de aparecer nas letras, também como poeta.

Devo a Beatriz, sua filha, — vejam bem como em tudo Roquette era sentimento, Beatriz: quer dizer Felicidade, — a delicadeza de vos poder revelar umas quadras inéditas de sua musa, onde ainda o romântico vai buscar na natureza, o simbolismo para expressar as imagens do sentimento:

RESSURREIÇÃO

Se ela morresse — uma treva imensa
Para meus olhos tudo cobriria... O sonho, o amor,
a esperança, a crença No mesmo instante —
tudo morreria.

Mas pouco a pouco, pelo mundo afora, Na
estrela do céu, na pedra solta, Eu a veria, como
a vejo agora No véu do meu amor serena
envolta.

Ouvi-la-ia cantar na voz do rio, No sol — os
seus cabelos acharia, E nos raios do luar, tão
meigo e frio, O seu olhar tão triste
encontraria...

Sentiria no vento os dedos dela Por meus
cabelos, meigos, passeando; Na murta em flor,
que pende da janela, Eu iria seu hábito
aspirando.

No perfume das flores, o seu cheiro, Por
toda a parte me perseguiria... Se ela morresse,
para o mundo inteiro, No mundo, para
mim, ressurgiria."

Êle que fora um estóico, triunfador das suas dores físicas, sublimadas em alegrias, na hora de convívio com os amigos, não podia permitir que olhares profanos devassassem a sua musa, onde recolhera os romances íntimos de seu coração.

Logo após ter recebido a "Legião de Honra", a França o convidava para fazer na Sorbonne, uma série de conferências. Eu vi, no convite, a oportunidade para melhora da sua saúde, se recorresse aos conselhos da esclarecida medicina francesa; mas êle repeliu, incontinenti, a sugestão: "Então você acha, que eu deva passear na Europa, a minha decadência física!"

Parecia que lhe havia dito uma heresia.

Era um espírito forte!

A morte, ferindo-nos a nós sem piedade, prestou-lhe a maior homenagem que a vida podia reservar aos homens de sabedoria.

Fulminou-o, na sua mesa de trabalho, arrancando-o do palco da vida como o mais forte dos brasileiros do século XX, preocupado com o complexo problema da educação nacional, redigindo, para seu povo a última mensagem de esperança.

Êle não era somente um sábio, era também um homem de fé; tinha fé no trabalho, fé nas realizações, fé no homem brasileiro, fé na educação, fé no futuro de sua terra e de sua gente.

Afonso de Taunay, o seu amigo mais dileto, porque Roquette o considerava como irmão, na bela e sentida evocação de sua vida, publicada no *Estado de S. Paulo*, no dia 29 de outubro, que teve a carinhosa delicadeza de m'a enviar, ao saber da notícia de sua morte, confessa que lhe ocorreram à lembrança as palavras de Eliseu Reclus, quando do passamento de outro brasileiro ilustre: "Tenho a impressão de que, lá longe, naquele distante Brasil, tão belo e tão luminoso, apagou-se um dos mais poderosos focos promotores de tão alta luminosidade."

* * *

Meu querido mestre Roquette-Pinto, assim como disseste para Euclides, possa eu hoje te dizer também, repete, não como um novo Fausto, que tinha a alma decrépita, porque tu acompa-nhaste sempre a estrela da esperança, grita, maravilhado, para que possas ser ouvido por todo o teu povo, as palavras proféticas de Goethe:

"Espírito Sublime! Fizeste-me rei da Natureza. Deste-me forças para senti-la e para gozá-la.

Permitiste que eu lesse no seio profundo da Terra, como no peito de um amigo. Ensinaste-me a conhecer os meus irmãos, que vivem nos bosques silenciosos, no ar e nas águas. E quando

a tempestade se desata e ronca na floresta, rolando as árvores em fragor, levas-me ao asilo das cavernas, e colocas-me diante de mim mesmo... para a revelação das maravilhas secretas da minha própria consciência."

BIBLIOGRAFIA DE EDGARD ROQUETTE-PINTO

- 1 — *Exercício da Medicina entre os indígenas da América* — Tese de doutoramento na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1906.
- 2 — *Excursão à região dos lagos do Rio Grande do Sul*, Rio de Janeiro, 1911.
- 3 — *Fauna cadavérica na cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 1911.
- 4 — *Antropologia* — Guia das coleções, Ed. do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1915.
- 5 — *Rondônia* (Antropologia-Etnografia) — Vol. XX dos "Arquivos do Museu Nacional", Imprensa Nacional, 1917.
Rondônia, 2.^a edição, Vol. XX (2.^a tiragem) "Arquivos do Museu Nacional". Imprensa Nacional, 1918.
Rondônia, 3.^a edição, Coleção Brasiliana, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1945.
Rondônia, 5.^a edição — Coleção Brasiliana, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1950.
Rondônia, Edição em língua alemã (com o subtítulo: "Eine Reise in das Herzstück Sudamerika"), Tradutora: Dra. Etta Becker, Editor Wilhelm Braumuller, Viena, 1954.
- 6 — *Elementos de Mineralogia*, Edição Livraria Francisco Alves, Rio, 1916.
- 7 — *Conceito atual da vida* (aula inaugural na Faculdade de Fisiologia de Assunção, Paraguai), Edição da Livraria Científica Brasileira, de Sussekind de Mendonça & Cia., Rio de Janeiro, 1920.
- 8 — *Euclides da Cunha, naturalista* (conferência no Grêmio Euclides da Cunha) em *In Memoriam de Euclides da Cunha* e separata, Tipografia Aurora, Rio de Janeiro, 1920.
- 9 — *Um manto real do Havai* — em Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1923.
- 10 — *Nota sobre a ação fisiológica da fava tonka* — apartado de las Actas del Congreso Internacional de Biología de Montevideo, Uruguai, 1925.
- 11 — *Nota sobre o material antropológico de Sambaqui de Guaratiba*, Rio de Janeiro, 1925.
- 12 — "Contribution à l'anatomie comparée des races humaines" (dissection d'une indienne du Brésil — em colaboração com Benjamim Baptista — em *Arquivos do Museu Nacional* — desenhos de Alberto Childe, Rio de Janeiro, 1926.
- 13 — *Dinoponera grandis (Tocandira)* — memória apresentada à Congregação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, para livre docência da cadeira de História Natural, Livraria Científica Brasileira, Rio de Janeiro, 1927.
- 14 — "Nota sobre o nhanduti do Paraguai" — em *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 1927.
- 15 — *Seixos Rolados* — Edição de Mendonça, Machado & Cia., Rio de Janeiro, 1927. 16 — "Nota sobre os tipos Antropológicos do Brasil" — em *Arquivos do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 1928.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

- 17 — "Discurso de recepção na Academia Brasileira de Letras", em *Discursos Acadêmicos*, Rio de Janeiro, 1928.
- 18 — "Memórias de Antônio Ipiranga" (1862 a 1866) — *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, 1928.
- 19 — *Glória sem rumor*, (no centenário de Fritz Müller), Rio de Janeiro, 1929.
- 20 — *Tatiana* — colaboração no trabalho coletivo da série "Segredo Conjugal", novelas, Rio de Janeiro, 1932.
- 21 — *Ensaio de Antropologia Brasileira* — "Coleção Brasileira", Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1933.
- 22 — *Samambaia* — contos — Editora Amiel, Rio de Janeiro, 1934.
- 23 — "Dez sonetos" — em *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, 1935.
- 24 — "Discurso de recepção de Miguel Osório de Almeida" (na Academia Brasileira de Letras) — *Discursos Acadêmicos*, Rio de Janeiro, 1935.
- 25 — *Ode Bárbara* — dedicada à Nação Paraguaia, Rio de Janeiro, 1935.
- 26 — "Contribuição à fonética experimental do português falado no Brasil" — em *Anais do V Congresso da Língua Nacional Cantada*, Edição do Departamento de Cultura, São Paulo, 1938.
- 27 — *Ensaio Brasileiro*, "Coleção Brasileira", Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1940.
- 28 — *Nota sobre algumas vitaminas*, separata de *Resenha Médica*, Rio de Janeiro, 1942.
- 29 — *Guerra a vitaminas*, separata de *Resenha Médica*, Rio de Janeiro, 1942.
- 30 — "Conferência sobre Leopardi", (na Casa da Itália), Rio de Janeiro, 1942.
- 31 — *Discurso na inauguração do Palácio do Ministério da Educação*, separata da *Revista do D. A. S. P.*, Rio de Janeiro, 1945.

A PUBLICAR:

- *Notas e Opiniões* (colaboração semanal em *Jornal do Brasil* 1952-54).
- *Rio abaixo* (incompleto) — notas autobiográficas.

ALGUNS PROBLEMAS DO ENSINO DA LINGUAGEM (*)

OFÉLIA BOISSON CARDOSO

É este um trabalho simples, sem pretensões e de pequeno porte. Ao escrevê-lo, pensamos em difundir alguns conhecimentos adquiridos através da experiência que, durante anos, realizamos em escolas brasileiras, quer de nível primário, secundário ou superior.

Foi-nos dada a excelente oportunidade de trabalhar em dois campos: o da psicotécnica e o da pedagogia, quer normal, quer patológica e, quanto a esta última, especialmente no que se refere aos problemas da linguagem.

Nossa área de observações foi, assim, extensa e rica de material humano; obtivemos grande cópia de conhecimentos, alguns dos quais, através desta monografia, levamos aos professores interessados em aperfeiçoar suas técnicas.

O tema que focalizamos — linguagem — parece-nos o de mais relevante importância, pois que, além de se achar inerente a toda e qualquer disciplina do currículo, seja qual fôr o plano de escolaridade, é, em si mesmo, instrumento máximo de organização do pensamento e de intercomunicação social.

Apresentamos algumas situações que julgamos mais freqüentes; criticamo-las, por vezes. Mas ainda fica muito por fazer; ainda há muito a criticar, com o objetivo de construir sobre experiências vividas.

Outros continuarão a tarefa; e este trabalho, por seu turno, será também criticado e expurgado das falhas que ora apresenta; o pouco que restar, no entanto, talvez contribua para novas edificações que o futuro erguerá, no sentido de obter, através da linguagem, melhor entendimento entre os homens.

I. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Não se pode compreender, na verdade, a aprendizagem de uma língua, seja qual fôr, se não se conhecem seus fundamentos psicológicos, ou, mais exatamente, o fenômeno psicológico que

(*) A parte final deste trabalho será publicada no próximo número.

representa a *linguagem*, mais ampla em seu conceito do que a *língua*, ou idioma.

Por isso, pretendendo fazer alguns comentários e críticas ao ensino da língua portuguesa, tal como se fala no Brasil, é a primeira parte deste trabalho destinada, justamente, a pôr em destaque princípios básicos da psicologia da linguagem, o que será feito num esboço muito largo, pois que minúcias não caberiam na simplicidade desta reduzida exposição. Na segunda parte serão feitas as aludidas críticas e discutidos processos usuais em escolas brasileiras, nos diferentes níveis ou graus do curso.

Antes de iniciarmos a primeira parte, firmaremos nosso ponto de vista em educação (1), para que se torne clara ao leitor a posição filosófica em que nos colocamos, ao intentar compreender os fenômenos psicológicos e sua aplicação.

Os *mecanicistas*, concebendo um *modelo*, têm fins perfeitamente determinados, o que leva a *meios* também conhecidos; a metodologia passa a ter um papel preponderante, a ser objeto de maior interesse; podem eles aceitá-la até sob a forma de "receituário", ou "formulário infalível"; e *sujeito*, o ser humano, é bem conhecido, suas reações predeterminadas; daí a importância fundamental da matéria a ensinar, da disciplina que concentra toda a atenção do mestre. Aceitando semelhante filosofia, logo se divorciam *educação* e *instrução*, como fatos isolados; aceita-se a formação moral pela ação da força exterior (disciplina externa) e tudo cabe na fórmula simplista S----> R, isto é, *estímulo* —> *resposta*; ao mesmo estímulo corresponderá sempre a mesma resposta; não se admite, assim, o *fator individual* que, em seu intenso e pessoal dinamismo, determina no homem reações diferentes, diante do mesmo estímulo.

Quanto a nós, assumimos a posição *vitalista*, que aceita a integração, porque admite no homem a existência de um fator que lhe é próprio e que lhe confere reações típicas, características de sua personalidade. Neste caso, os *fins* serão desconhecidos, pois que o objetivo está na aquisição de hábitos que possibilitem a adaptação a uma sociedade em constante mudança. Há mais humildade, quando se coloca o educador nesta posição, porque tem consciência de sua ignorância a respeito de inúmeros fatores que atuam no sujeito, condicionando-lhe as reações. O

(1) No decorrer do presente trabalho, utilizamos alguns vocábulos, acolmados de estrangeirismos e que, por isso mesmo, são condenados pelos puristas. Entre outros: *ponto de vista*, *detalhe*, *elite*, *isolado*, *evoluir*; mas eles estão já tão entranhados na língua do povo, que rejeitá-los simplesmente por sua origem, levar-nos-ia também a considerar o nosso *camisa*, velho de quatro séculos, uma desprezível francesia.

E, além do mais, todos eles satisfazem os requisitos que um vocábulo deve preencher para nacionalizar-se; sobretudo respeitam o gênio da língua.

esquema mecanicista S----- > R transforma-se, na posição vitalista, em S----- -> I ---- > R, em que surge um valor diferente, o *dinamismo individual*. Na expressão feliz de Huxley, o homem, em suas reações, nada mais é que "uma base hereditária, modificada, de acordo com o que êle próprio faz das forças do ambiente" (*El Tiempo Debe Detenerse*).

Não pode o vitalista separar educação e instrução, da mesma forma que não pode aceitar uma formação moral senão pela conquista de uma disciplina interna, que transforma o ser mais primitivo, heterônomo, em autônomo.

O mecanicismo admite que se possa aprender uma só coisa de cada vez; na concepção vitalista, isto se torna impossível, porque, sendo cada aprendiz, em si mesmo, qual um laboratório em que se processa uma constante reestruturação de experiências anteriores, cada novo estímulo determina a reorganização do campo mental, para atingir o novo conhecimento que, assim, nunca se apresentará isolado. Os *meios* tornam-se flexíveis, porque variam de acordo com a situação e a metodologia não é mais todo-poderosa, uma vez que deve ter a necessária plasticidade para atender às diferenças individuais; essas diferenças apresentam-se altamente valorizadas aos olhos do educador, cujo interesse, em última análise, deslocou-se da disciplina, ou matéria de ensino, para o educando. Já não se trata somente de "ensinar" ("fazer sinais", de acordo com a etimologia), mas de "levar a aprender", o que é diferente. *Ensinar* situa a atividade máxima no mestre, naquele que faz os sinais (sinais esses já bem determinados); *aprender* transfere a maior atividade para o aprendiz, que "trabalha com os sinais" e os apreende, ou não, de acordo, não só com a atividade que desenvolve, como também com o "material mental" de que dispõe, isto é, com a base de conhecimentos já adquiridos mais inteligência.

Quem diz *vitalismo* diz funcionamento, dinamismo, integração e, por fim, adaptação a uma nova situação, ou, em outros termos: equilíbrio em mais elevado plano de conhecimento.

Em trabalho da natureza deste, releva considerar o ponto de vista assumido, porque dele decorrem algumas e importantes conseqüências no terreno da aplicação; quando se é mecanicista, verifica-se a inutilidade da pedagogia científica, que se fundamenta na evolução psicológica da criança e do adolescente. Quando o aluno não aprende, o mecanicista o julga "anormal", obtendo, assim, um falso conceito de normalidade. Já o vitalista, que valoriza altamente o sujeito, preocupa-se em conhecer, com a maior profundidade possível, os princípios básicos da psicologia evolutiva e diferencial; se a criança não aprende, pesquisa a causa em fatores endógenos e exógenos, mas, de qualquer sorte, não tem fé absoluta e indiscutível na própria ação

apenas; admite que um processo que se revelou eficiente em inúmeros casos possa mostrar-se inócuo, ou mesmo contraproducente, em outro, ou em outros.

O vitalista estuda e observa sobretudo o que se passa quanto ao comportamento da criança e do adolescente, em suas fases de evolução; verifica as modificações processadas, em virtude de novas aquisições, sobre o comportamento nativo e se esforça por compreender o ser humano em termos de *unidade funcional*. Admite, assim, que devam ser respeitados princípios gerais de aprendizagem, que focalizam a posição em que se encontra o homem ao aprender isto ou aquilo; embora não aceitando o fato de que possa ele aprender uma coisa de cada vez, reconhece a necessidade de sistematização que, se não dissocia os conhecimentos linearmente, os separa para facilidade de aquisição. Um aprendiz não adquire conhecimentos isolados, desta ou daquela matéria, ou, mais claramente, não pode aprender matemática, por exemplo, com a exclusão de todo e qualquer conhecimento outro; quando aprende matemática, aprende, entre outras coisas, linguagem, visto que aquela nada mais é de que uma forma de expressão mais exata, com terminologia mais precisa; no campo das ciências sociais, ou das ciências naturais, a par da linguagem, instrumento indispensável de comunicação social, surgem, constantemente, ao lado do conhecimento específico dessas disciplinas, noções indispensáveis de grandeza, de proporção, de formas, que interferem para determinar uma compreensão mais nítida daquilo que se estuda.

Daí os "centros de interesse" e o "método de projetos" em que se parte da globalização do ensino para a diferenciação, ou da parte para o todo, num movimento constante de "análise e síntese". Hoje não se admite mais um programa em que as matérias do ensino sejam linearmente separadas, como compartimentos estanques. A divisão existe, é certo, em razão da impossibilidade em que se encontra a inteligência humana de abranger o conhecimento total, em toda sua complexidade; daí a sistematização, que permite ao homem deter-se, a cada momento, em um aspecto, sem excluir, no entanto, os demais. É como se, observando na platina do microscópio um preparado qualquer, fixasse a atenção numa célula que, embora focalizada mais insistentemente, não deixaria de pertencer ao todo histo-lógico.

O vitalismo, finalmente, leva ainda a situar o aprendiz dentro do meio em que vive, da sociedade; o mecanicismo compreendia o binômio professor-aluno completamente separado da sociedade; a criança só aprenderia na escola; ela, porém, aprende com a própria vida, no grupo humano em que evolui (aprendizagem assistemática) e aprende na escola (aprendizagem siste-

mática), para onde leva suas experiências anteriores, a soma considerável de vivências, a equipe não menos considerável de hábitos e de preconceitos de toda a ordem; ela, em última análise, é um reflexo vivo desse microcosmo que é a família.

Daí não ser fácil educar: além de serem os indivíduos diferentes uns dos outros em suas formas de reação (psicologia diferencial), são diferentes de si próprios em cada fase da vida (psicologia evolutiva). O professor, feitas estas considerações, não pode dosar matérias de acordo com sua lógica; mas, para fazê-lo, terá que atender à lógica do aprendiz, que difere da do adulto, pois que, enquanto este já tem valores estabelecidos, pontos de vista assumidos, a criança reage mais freqüentemente sobre uma base emocional, levada por impulsos, que atendem à satisfação de interesses imediatos. Na lógica infantil há a ausência do *princípio da identidade*; a criança atende à lei da "satisfação imediata". O educador a orienta para a aquisição do princípio da identidade, no sentido de exigências e necessidades sociais, a fim de que possa atingir os *quadros lógicos* do adulto; numa segunda fase, quando seu conhecimento já atendeu às coisas isoladas em a natureza, passa às coisas coordenadas e, então, adquire o *princípio da causalidade* decorrente do da *causa suficiente*. A lógica do adulto se desenvolve de acordo com a forma por que se organizam as ciências, com suas divisões e subdivisões; a da criança, embora de natureza diferente, não é contrária, nem fora da do adulto; pode chegar a ela; trata-se, apenas, de maturação.

Quando atinge o curso secundário e o superior, a inteligência do homem, já então com certo desenvolvimento, satisfaz-se com a lógica do adulto; a criança, porém, não pode ainda acompanhar a sistematização que a ciência impõe. O vitalis-mo reconhece nela uma natureza predominantemente afetiva, menos socializada e mais egocêntrica, portanto; ela procura satisfazer, sobretudo, necessidade individuais; o reconhecimento desses fatos obriga o educador a levar em conta o *pode*, ao invés do *deve* que, no entanto, constitui o objetivo a ser atingido posteriormente. Assim, partindo de interesses presentes, em que não cabem matérias discriminadas, mas há atividades globais, levemente diferenciadas pelo interesse do momento, o educando é conduzido a interesses específicos.

Cada criança vive uma experiência diferente e, assim, sobre uma base comum de *possibilidades*, surgem situações discriminadas. A educação, que não leve o educando a fins de adaptação ao meio em que vive, terá sido inútil.

Resumindo o que foi escrito sobre nossa posição filosófica: Os *fins* não são fixados de imediato; eles são, apenas, *meios* para atingir novos fins (instrumentalismo), ou fins provisórios.

Cada estágio de desenvolvimento atingido pela criança (fim.) é um meio para atingir novo estágio (novo fim). Desta forma, a questão pode ser considerada em sua relatividade, quanto ao tempo e ao espaço. Se os valores, no entanto, são relativos, não o são mais depois de fixados e, sob este aspecto, encontram-se as correntes naturalista e idealista.

II. NOÇÕES DE PSICOLOGIA DA LINGUAGEM

1. *Caracterização*: Definida em largo esboço nossa posição filosófica, passaremos a apresentar algumas considerações sobre *psicologia da linguagem*, entendida em sua função extensa e universal de geratriz da *língua*, que pode ser conceituada como — linguagem sistematizada e codificada, forma estabelecida em determinado tempo e lugar, para atender sobretudo à comunicação social.

A linguagem, de um modo geral, revela a aquisição do princípio de identidade e, portanto, é de natureza social. Só através da linguagem a criança se socializará e atingirá os quadros lógicos do adulto, podendo por tal forma participar do pensamento coletivo. A aquisição do princípio de identidade é o começo, o primeiro passo; por si só, no entanto, não basta; ela adquire também o de causalidade, uma vez que as coisas se apresentem coordenadas em a natureza, numa *relação constante de causa e efeito*.

Os processos de evolução da linguagem não param, não se detêm; vão invadindo e enriquecendo a língua que não é, portanto, estática, petrificada, mas expressão viva e dinâmica de uma época, retratando fatos que surgiram e que a língua conserva e exprime.

Pode-se considerar a linguagem como um *conjunto de sinais* que servem à intercomunicação social; não inclui só a palavra, a mímica ou o gesto, mas também a dança, a música e o desenho.

A linguagem que interessa a este estudo, porém, é a *simbólico-verbal*, já socializada e representada em suas formas: oral e escrita. Encarada sob tal aspecto, sua função é eminentemente social, permitindo aos homens comunicar-se por meio de sinais; teria mesmo nascido da necessidade que tiveram os homens de se comunicarem; possivelmente passou por uma evolução lenta ("elaboração progressiva" de Leibnitz) ; teria sido, antes de tudo, *emocional*, com seu acervo primitivo de gestos e de gritos, tendo se organizado pouco a pouco, à medida que evoluía (2) também, na humanidade, a capacidade de pensar. Esta hipótese se mostra mais de acordo com a observação dos fatos sociais e repre-

(2) Vide anotação 1.

senta o ponto de partida de todas as teorias modernas, que se recusam a aceitar o ponto de vista estritamente idealista da "revelação sobrenatural" (De Bonald e Lammenais), da mesma forma que afastam a concepção sensualista do "instinto natural" ("à medida que o homem fosse tendo a idéia da coisa, o termo surgiria naturalmente" — Max Müller e Thomas Reid). A evolução no indivíduo, repetindo a evolução na espécie, (Stanley Hall) fala a favor da "elaboração progressiva". No homem, surgem cedo as manifestações de uma linguagem emocional, por meio de gritos inarticulados, como formas rudimentares de expressão; no plano mais elementar de vida, são simples reflexos respiratórios e, depois, expressões motrizes de necessidades, a que se denomina *balucio* (comportamento nativo, incluindo entre 200 e 400 sons que são primeiro vogais e depois consoantes, a começar pelas labiais) ; os surdos apresentam este comportamento, o que mostra não ser êle adquirido, pelo menos, através da audição. A partir do 9.º mês, aproximadamente, surge o esforço de imitação e, numa atitude *lúdica*, a criança repete sons que imita, percebe-os nas palavras dos que a rodeiam e lhe falam. Daí, passa à utilização de *esquemas verbais* que têm função representativa e, dentro do princípio mais elementar de aprendizagem "ensaio e erro", comunica-se já com os que a cercam, passando à *linguagem organizada*, embora não correta nem formada, ainda. Isso ocorre normalmente, a partir do 16.º mês. Na fase de imitação, certos sons se fixam, outros não (condicionamento), conforme satisfazem ou não às necessidades mais imediatas da criança. Desempenha papel importante na aquisição dos primeiros sons, por meio da imitação, a inibição conseqüente à ação coercitiva exercida pelo meio, ou a uma forte pressão externa.

O aprendizado do vocabulário não repousa num mecanismo puramente funcional, mas depende da capacidade da criança reproduzir sons, o que assinala sua natureza, fisiológica de uma parte e intelectual de outra. A *fala* que aparece mais tarde, já então com aspecto nitidamente social, vai depender de um certo número de órgãos que, no começo da vida, não têm nenhuma relação com a palavra. À medida que se desenvolve, a criança apresenta normalmente um rápido progresso nas espécies de sons que pode emitir por meio dos órgãos vocais; o próprio choro se modifica nas diversas idades. Os sons se vão transformando, não só de acordo com as necessidades de ordem afetiva que aparecem com as possibilidades fisiológicas no momento.

Para falar, a criança utiliza a *palavra* que é uma função motora, de origem bulbar, enquanto que a *linguagem*, muito mais ampla, é função psíquica complexa, de origem cortical. A articulação da palavra, que pode ser compreendida como uma série de movimentos coordenados, exige dois mecanismos ner-

vosos: um *central* e outro *periférico*; do primeiro fazem parte as várias fibras nervosas inervadoras dos músculos que intervêm na fonação, os núcleos motores bulbotuberanciais e suas conexões corticais com os centros superiores da linguagem; o segundo, o periférico, constitui-se do *aparelho fonador* (glote-laringéia), *fole respiratório* (pulmões) e *ressoador* (cavidades da faringe, laringe, boca e fossas nasais que modificam os sons). A linguagem, adquirida graças ao condicionamento no meio em que se vive, é convencional para o indivíduo considerado; a convenção leva a dar a cada palavra o valor de um *senal* — *símbolo*, que sugere uma situação.

O ambiente familiar influi poderosamente na aquisição da palavra; dos estímulos — sons propostos pelo meio e da forma por que são apresentados, depende a aquisição de uma palavra normal; os sons — estímulos devem ser claramente emitidos, de maneira distinta, sem exagero porém, sem escandir as sílabas; o timbre da voz é essencial; vozes estridentes podem inibir uma criança mais sensível, mais vivamente reacionável ao meio. Há mães pouco experientes que, pretendendo levar o filho a falar cedo, mantêm com êle interminas conversas, fatigando-o e determinando, muitas vezes, por um mecanismo de defesa, a inibição diante dos sons percebidos; casos há, tal seja a predisposição constitucional, de verdadeira mudez psíquica, ocasionada por essa forma. *Conversar* demais com a criança pode fatigá-la e mesmo excitá-la, sobretudo quando se trata de pequenos nervosos, hiperestésicos.

Pesquisas feitas no terreno da evolução da linguagem, têm permitido o conhecimento de certos valores, como, por exemplo, o número de palavras que constituem o vocabulário da criança em diferentes níveis de sua evolução; alguns pesquisadores encontraram 200 vocábulos ao fim do 2.º ano; 700 ao fim do 3.º; 1.400 ao fim do 4.º; 2.100 ao fim do 5.º e, finalmente, 3.000 ao fim do 7.º ano. Isso nos dá uma idéia do volume verbal que a criança adquire dos 2 aos 7 anos e, ao mesmo tempo, possibilita estabelecer uma relação, pois que o adulto mediano emprega de 8.000 a 10.000 palavras em seu vocabulário corrente e o de cultura inferior de 2.000 a 4.000.

Também se têm feito pesquisas quanto à ordem do aparecimento das categorias gramaticais, encontrando-se a seqüência seguinte: 1) substantivos conjuntamente com a interjeição; 2) verbo, no infinitivo; 3) preposição; 4) adjetivos; 5) pronome; 6) advérbio; 7) conjunção e, por fim, 8) o *porque* (causalidade). É preciso considerar, no entanto que, inicialmente, as palavras têm em potencial todas as categorias. Durante a evolução, as categorias gramaticais persistem nas proporções seguin-

tes: substantivos 62%, adjetivos 20%, verbos 14%, advérbios 3,5% e demais 0,5%.

Os estudos de Bühler e Gesell, entre outros, mostram que, dos 16 aos 22 meses, há a "palavra-frase", isto é, uma palavra que tem o valor de uma frase; de 22 a 25 meses, surge a "palavra-ação" (o verbo aparece no infinitivo, como na linguagem do primitivo, comum no africano inculto, em que o sujeito vai sempre para a terceira pessoa, ainda mesmo quando se refere a criança a si própria) ; entre 25 e 30 meses, emprega o pronome "eu" e, em seguida, usa "tu e êle", da mesma forma que emprega "meu e teu"; de 30 a 36 meses, aparecem as frases incidentes — preposição — sobretudo *de* e, dos 36 meses em diante, usa *porque, quando, se e para*; nesta fase, os verbos são ainda conjugados todos regularmente ("pudi, fazi, fazido etc").

Pode-se dizer que, a partir do 16.º mes, a linguagem é organizada.

2. *Usos*: A. Ombredane propõe 5 usos para a linguagem, os quais caracterizam bem cada fase da evolução infantil e mesmo a adulta. Transcrevemos alguns tópicos de seu trabalho, feita a tradução dos mesmos (3) :

"A. *Uso Afetivo* — é o mais primitivo e o mais consolidado dos usos da linguagem. Tem origem nas expressões espontâneas das emoções e também nos gestos, pelos quais se preparam e se esboçam as ações.

Conclui-se que a linguagem afetiva ultrapassa a atividade verbal. Dela participa a gesticulação de todo o corpo, particularmente dos membros superiores e do rosto. O punho se cerra na cólera, a cabeça se inclina no desgosto. Nota-se que no campo da linguagem oral a gesticulação não está codificada em uma língua, como está em certos meios da linguagem pelos gestos.

Os gestos não adquiriram uma significação arbitrária em relação ao significado, como há nos sinais fonéticos. O indivíduo pode usá-los mais livremente, mas sua capacidade de expressão neles é mais limitada e é no uso afetivo que eles são mais aplicados.

A reprodução artificial das gesticulações que participam dos estados afetivos e dos impulsos à ação constitui a *mímica*. Mas, como Georges Dumas frisou, há na expressão espontânea elementos que não podem voluntariamente ser postos em ação; variação de tónus, contração dos músculos lisos, reações secretoras. Quando reproduzimos pela mímica expressões afetivas, utilizamos recursos que só permitem uma reprodução aproximada da expres-

(3) OMBREDANE, André — Perception et Langage — Études de Psycho-logie Médicale — Atlântica Editora, Rio, 1943. Págs. 37 e segs.

são procurada. Um primeiro tipo de recurso é o de suscitar por uma ação qualquer o estado afetivo e de deixá-lo desenvolver seus efeitos. Um segundo tipo, aplicado "a sangue frio", sem passar pelo despertar do estado afetivo, é descrito por Georges Dumas do modo seguinte: contraímos voluntariamente os músculos es-triadados e esta contração intervém na expressão espontânea; mas, quando se trata de reproduzir fenômenos de hipotônus, de relaxamento, de parestesia muscular facial, que a vontade não pode provocar diretamente, contraímos os músculos antagonicos dos que deveriam ser relaxados.

Nota-se que o primeiro expediente que tende a provocar, de início, o despertar do estado afetivo, atinge a reproduções mais fiéis que o segundo, de nível puramente representativo. Por este último, não só se trunca o detalhe (4) de expressão, mas ainda se faz agir o esforço mímico sobre alguns traços somente da expressão global: a expressão é, ao mesmo tempo, incompleta e mutilada.

Vê-se logo a distância entre a expressão espontânea e a voluntária. Vê-se que, na passagem da expressão à mímica, não é somente o ponto de partida das ações neuro-musculares que muda, mas o próprio quadro destas ações em jogo.

Em suma, não se pode dizer que uma mesma expressão afetiva possa ser espontânea ou voluntária, mas sim que a expressão voluntária difere em seus detalhes da expressão espontânea, e que difere tanto mais quanto mais o procedimento empregado para sua produção fôr de nível evolutivo mais elevado.

O uso afetivo da linguagem oral se manifesta principalmente de dois modos: primeiro pela modulação da voz e pelo ritmo da emissão; segundo pelos usos graduados da língua e pelas modalidades do seu emprego, aos quais pode-se dar o nome de "agra-matismo".

Como George Dumas mostrou, as emoções deprimentes diminuem a intensidade da voz pela diminuição da força dos músculos expiradores e conseqüente diminuição da energia da corrente de ar expirado. Elas neutralizam o timbre pela inércia dos músculos que governam os ressoadores e as membranas vibratórias do canal vocal. Elas diminuem a altura pelo relaxamento da contração dos músculos que governam a abertura da glote e a extensão da porção vibratória das cordas vocais. Elas acarretam um alongamento da duração das emissões tônicas, um retardamento de emissão. As emoções excitantes têm um efeito contrário: aumentam a intensidade da voz, enriquecem o timbre, elevam o tom, abreviam a duração das emissões vocais, tornam a articulação mais rápida.

(4) Vide anotação 1.

A reprodução pelo comportamento das variações afetivas da voz e da emissão de sons constitui essa mímica vocal que George Dumas estudou profundamente. Achemos nesse domínio as mesmas dificuldades, os mesmos recursos, as mesmas aproximações que na mímica do gesto.

No estágio afetivo de sua evolução, a linguagem oral infantil apresenta duas características notáveis: por um lado a inde-terminação do sinal fonético que deixa aos efeitos vocais a função expressiva; por outro lado, a aplicação do mesmo sinal fonético a situações muito diversas, em virtude da analogia do tom afetivo fundamental.

No adulto, a emoção acarreta uma degradação de linguagem que tende a permanecer nas condições da linguagem infantil. As estruturas verbais se enfraquecem, deixando aparecer os lapsos, as condensações de palavras, a linguagem incompreensível (meia língua). Observa-se a repetição e a litania. Os mesmos vocábulos são aplicados para exprimir coisas diferentes. Se os termos representativos rareiam, as exclamações, as imprecisões e, até mesmo, as onomatopéias, que não pertencem à linguagem, se multiplicam. As palavras perdem seu sentido exato; há tendência a empregar termos excessivos; as precauções retóricas desaparecem; o tratamento vulgar surge. Ouvindo um dia alguém recitar versos de Victor Hugo, Flaubert, transbordante de admiração, nada mais sabia fazer que bater nas coxas, repetindo: "Ah! o porco!". As distinções de declinação e de conjugação desaparecem, a frase simplifica-se ao extremo, aproximando-se em sua estrutura da frase infantil, eminentemente elí-tica, onde a justaposição é substituída pela subordinação, onde os conectivos são omitidos e onde as palavras se seguem na ordem psicológica das noções e não na gramatical da língua. O resultado é um estilo "cassange", ao qual se aplica a denominação de "agramatismo", comumente empregada para caracterizar o falar de certos afásicos. (Exemplo: Tu, o barco, amanhã, impossível!).

Todas essas anomalias do emprego da língua podem ser pesquisadas pela conduta. A própria língua integra um bom número delas e seu conjunto constitui um aspecto da estilística. A repetição, a litania, o empobrecimento do vocabulário, a hipérbole, o uso exclusivo do presente e do infinitivo, a substituição da justaposição pela subordinação, a supressão dos conectivos, a rutura da construção reproduzem por artifício literário as degradações que o uso afetivo impõe à língua no falar do indivíduo.

B. *Uso Lúdico* — Apenas aparece cedo, desde o período do balbucio. A criança emite sons e se ouve a si própria. Sente

prazer nesse circuito entre o ato fonético e a impressão acústica que se lhe segue. Quando o balbucio começa a apresentar cristalizações e que uma estrutura se esboça nesses jogos, aparece a repetição ritmada. Observa-se a repetição palilógica de um mesmo fenômeno ou agrupamento de vários fonemas em um motivo melódico que se renova por um tempo mais ou menos longo.

Esse jogo de repetição ritmada, que é a princípio autônomo, passa ao jogo de repetição dos fonemas emitidos pelos que cercam a criança. Ela brinca de responder a um som ouvido por um som emitido, qualquer que seja um ou outro som, mas quando o som emitido é quase igual ao ouvido, o jogo de trocas fonéticas se transforma num jogo de descobertas fonéticas. É aqui que reside a origem da imitação. Um jogo mais evoluído, que serve de base ao uso representativo da linguagem, é o da pergunta e resposta. Muito antes da criança poder fixá-los e utilizá-los, ela pergunta os nomes dos objetos. Não é, porém, uma inquietação semântica que a impele a tal conduta. Ela designa objetos, um em seguida ao outro, com uma expressão oral interrogativa à qual o adulto deve responder. Mas, inicialmente, pouco importa a resposta e isso tanto é verdade que muitas vezes a criança não espera que a resposta esteja terminada para continuar seu interrogatório.

Quando a criança já se adaptou ao uso representativo da linguagem, continua a verbalizar livremente, fora das regras da língua. Ela encadeia fonemas em grupos desprovidos de significação, junta palavras que pertencem ao vocabulário da língua, formando frases absurdas e incoerentes. Mas no fundo desta verbalização desenham-se motivos regularmente renovados, que progressivamente assumem o aspecto de uma litania poética. Observamos numa pequena de 3 anos e seqüência seguinte:

"Le papo (chapeau) de papa, le papo
de maman, le papo du couteau, le
papo du papo, le tuc du tapo, le
capo du capo etc." (5)

À medida que a improvisação se tornava mais absurda e mais poética, se assim se pode dizer, a alegria da menina se acentuava. Tais jogos se iniciam com um coeficiente mínimo de

(5) Reproduzido como no original para dar idéia perfeita do mecanismo rítmico.

alegria, por combinações relativamente com sentido, mas se vão tornando estas cada vez mais desprovidas de senso, cada vez mais estereotipadas e ritmadas, à medida que o prazer se afirma e a atividade do jogo se desenvolve.

A que motivos obedecem esses jogos verbais? Percebe-se inicialmente que essa atividade produz uma satisfação devida ao estabelecimento de um ritmo e à repetição monótona de certos motivos, de onde nasce uma espécie de embalo, que adormece a inquietação muscular e dá euforia ao corpo. Mais tarde, na idade em que a criança se submete às leis da linguagem, quando as emissões verbais são cada vez mais determinadas pela significação, os jogos de linguagem, ou trocadilhos, produzem o prazer de uma atividade liberta das constrictões. Foi isso que Freud focalizou quando escreveu: "Qualquer que seja o motivo que dita à criança a iniciativa de tais jogos, êle se prende ao curso de seu desenvolvimento ulterior, em plena consciência de seu absurdo e pelo único atrativo de um fruto proibido pela razão. Ela se utiliza do jogo para sacudir o jugo da razão crítica". O prazer do "não senso" liberado torna-se caro ao adulto que o procurará em determinadas condições de coação, como reação contra as constrictões.

Como o afetivo, o uso lúdico da linguagem pode ser determinado pela situação, em busca de "um sopro de alegria" (Freud), de uma liberação psicomotora, de maior prazer. O indivíduo se abandona a uma verbalização irrefletida e fácil. Mas é necessário que o desenvolvimento desta verbalização seja determinado por algum fator. Com efeito, os momentos sucessivos da verbalização lúdica se determinam uns e outros pela virtude de automatismos constituídos no decorrer do próprio jogo. Daí a tendência que se nota nos trocadilhos para se constituírem de assimilações fonéticas e verbais, procedendo por aliterações, ano-minações, assonâncias e caindo rapidamente na repetição e na estereotipia.

Determinado pela conduta, o uso lúdico da linguagem se manifesta ordinariamente no gracejo e no dito espirituoso (piada). Sobre esta estilização Freud deu explicações bastante engenhosas. O desenvolvimento do espírito crítico impede cada vez mais o adulto de se abandonar aos jogos sem sentido. Mas como sente necessidade desse prazer que a linguagem lhe oferece, aplica-se a procurar procedimentos que o tornem independente do "sopro de alegria". O procedimento essencial consiste em dar um sentido ao conjunto absurdo de palavras. O autor pode simular não ter procurado intencionalmente o trocadilho, se a frase tiver, de alguma forma, um sentido aceitável. Tal situação deixa ao interlocutor a responsabilidade de descobrir um jogo

de palavras onde o autor talvez não tenha posto nenhuma intenção e, se aquele se aborrece, parecerá apenas ridículo. Um tal procedimento torna-se indispensável quando se trata de levar uma pessoa a compreender situações que a ferem ou a atingem de qualquer maneira. O gracejo vem em auxílio do espírito tendencioso e, sob a forma de chiste, manifestam-se tendências céticas, cínicas ou hostis, cuja expressão grave seria impossível ou mesmo perigosa.

Passando em revista as principais técnicas dos gracejos e trocadilhos, tais como Freud cuidadosamente as distinguiu, quer se trate de condensação de palavras, da substituição de uma palavra por outra, do equívoco verbal, do emprego do mesmo material verbal em uma combinação inesperada, do duplo sentido, do contrassenso irônico, da confusão dos gêneros etc, percebe-se um traço comum que é o seguinte: as técnicas do uso lúdico da linguagem, por conduta, devem ser tais que seja sempre possível supor que o trocadilho foi involuntário, que não foi determinado senão pela estrutura dos termos empregados, em razão da ignorância, da distração, da inabilidade, da tolice. O que se deve encontrar nessas técnicas são os fenômenos que o menor esforço libera, os efeitos da assimilação, de repetição, de estereotipia, análogos àqueles sobre os quais se desenvolve a litanía lúdica da criança, sem segundas intenções.

C. Uso Prático — tem êle por efeito facilitar a ação. Isso se torna evidente quando se trata de ações realizadas em situações coletivas de colaboração ou de rivalidades. Os chamados, as ordens, as interdições, as indicações, as aprovações, as censuras constituem atividade própria do chefe à qual Pierre Janet atribuiu uma grande importância na gênese da linguagem. Da mesma forma, é esta atitude do chefe que se observa em todas as formas da linguagem de ação, quer se trate de soldados em guerra, de crianças brincando, ou de operários em seu trabalho.

A cada momento da ação a linguagem prática indica a direção a tomar, a técnica a empregar; por esse aspecto, prende-se ela à linguagem representativa, mas o que a distingue desta última é a importância do que é *dado pela situação*, a importância do suposto conhecido. Neste caso, não se trata de contar, de explicar, mas trata-se de adaptar prontamente às circunstâncias uma ação em que dirigentes e subordinados estão implicados na própria ação que é imediatamente apreendida por todos. Sem dúvida a exposição de um tema ou de uma técnica pode preceder a passagem à ação, mas nessa fase preliminar, estamos em presença da linguagem representativa, destacada da ação e não da linguagem prática.

A linguagem prática é caracterizada pela redução dos elementos representativos ao mínimo e pelo desenvolvimento máximo dos elementos sugestivos, excitadores e inibidores. Na ação coletiva, os gestos devem ser coordenados e cabe ao chefe dar o sinal de partida, de parada, de mudanças, de repetições, de acelerar ou de enfrear, de encorajar ou de intimidar; daí o emprego de práticas sugestivas que se destinam a estabelecer a cadência e a determinar a intensidade dos esforços. Os gestos e os efeitos vocais são neste caso preponderantes. O representativo e o sugestivo se assimilam, então, um ao outro. Simples interjeições ou modulações da voz podem tomar um valor semântico e designar atos determinados. Inversamente, termos representativos podem ser simplificados em sua estrutura sistemática até atingir a interjeição.

Nesta linguagem elítica, vêem-se imperativos sem especificação de objeto sobre o qual a ação se deve exercer, indicações de objetos sem especificação do que deve ser feito, indicações circunstanciais sem que sejam mencionados os elementos em jogo nem o tratamento a que é preciso submetê-los, aprovações e censuras que podem, em suma, não ser mais que pontuações do ato. O sentido é garantido pela situação e isso explica o aparecimento de palavras chave: truque, coisa, troço etc. onde o equívoco é evitado pela situação. (Ex. — "Dites, donc, chose, passez moi le machin qui est là bas, sur le chose"). Tudo se passa no presente, há apenas necessidade de distinções temporais e modais.

É extraordinário que a linguagem prática se encontre na atividade do indivíduo isolado: ordens e desculpas, indicações de objetos e de gestos, aprovações e censuras de si para si, pequenas palavras obscuras que pontuam a ação, que lhe assinalam as articulações, que sublinham as surpresas, os obstáculos, os esforços, os sucessos e os fracassos. (6)

Sem dúvida, no decorrer da ação, destacam-se momentos de linguagem representativa e momentos de reflexão, mas esse fato corresponde a suspensões da ação, à descoberta de uma dificuldade, à necessidade de situar o problema em termos novos que o tornem mais fácil. O indivíduo destaca-se momentaneamente da ação e utiliza usos da linguagem de um nível mais elevado.

D. *Uso Representativo* — este uso nos leva a transpor um limiar importante. Deixamos os atos da linguagem determinados pela situação, para entrar no domínio dos processos por excelência.

A atitude representativa se desenvolve na razão inversa da atitude prática, isto é, da disposição que leva a reagir imediatamente à situação. Entre uma ação realizada quando a situação é favorável (vide anotação 1).

ção o exige e esta mesma ação representada, a diferença é tal, que a atitude representativa perturba a conclusão da ação. Se eu levar um amigo à caça, para mostrar-lhe como se mata uma lebre ou uma perdiz, eu lhe pedirei que não me interrogue e observe em silêncio, no momento em que o animal surgir em nossa frente, porque se lhe der explicações nesse momento arris-car-me-ei a falhar em meu objetivo.

A ação representada é uma ação desligada da situação e importa em que a disposição do indivíduo é diferente daquela em que ele se encontra quando realiza de fato a ação representada. Uma ação e sua representação não correspondem à mesma intenção. Desenvolvem-se em atmosferas diferentes, por vezes até mesmo contraditórias, como na mentira, esse fenômeno essencialmente psicológico, na opinião de Pierre Janet.

Ora, se a conduta representativa requer uma tal reação contra as exigências da situação, é claro que ela deve constituir, de início, para o observador, a situação fictícia onde se integram os elementos principais da representação. O que, na ação, é suposto conhecido, fornecido de imediato pelas peripécias da própria ação, deve ser, neste caso, dado pela linguagem. Donde a necessidade de caracterizar o quadro, os agonistas e os figurantes da ação representada, de exprimir relações de predicação, de atribuição e circunstâncias, de definir as ações em seus modos e seus momentos, de marcar a presença ou a ausência, de indicar o fim e o instrumento, de explicar o acontecimento não só pelo fio da seqüência dos fatos, mas ainda pelos das motivações subjetivas.

Um tal trabalho de emoldurar a cena, fundamentá-la e nivelar supõe uma grande diversidade de pontos de vista, uma multiplicidade de graus descontínuos, como o demonstram na expressão oral as fórmulas idênticas a "é preciso dizer que...", "esqueci que...", "abramos um parêntesis...", "onde estava eu..." etc. O narrador corre sempre o risco de se deixar levar por desenvolvimentos circunstanciais, de se desviar, perdendo a intenção inicial. Uma condição essencial para o progresso de semelhante discurso é a possibilidade de mudar rapidamente de ponto de vista, sem perder o fim e o fio da exposição.

A fidelidade da improvisação ao tema do discurso é uma pedra de tropeço na linguagem representativa. Esta se orienta em duas direções diferentes: de um lado, para a figuração concreta e singular, em que ela se aproxima da obra de arte, dança, pantomima, música, desenho, cuja significação é imediatamente acessível; de outro, para a alusão, fundada sobre um sistema de convenções, que é necessário adquirir inicialmente. Na verdade, as vantagens deste segundo processo são tais que ele constitui o essencial da linguagem representativa, e que os processos de

figuração, a onomatopéia, por exemplo, tendem invencivelmente, por uma estilização progressiva, a articular-se com êle.

A linguagem por gestos dos surdos-mudos mostra bem as vantagens e os limites dos processos de figuração. Indubitavelmente, o gesto de traçar galões sobre a manga para designar o diretor, o de tocar bandolim para designar um mestre amula-tado são relativamente acessíveis a indivíduos não iniciados e encerram até a expressão implícita de analogias que contêm sua sabedoria. Sem dúvida as palavras atingirão dificilmente o valor expressivo de um rítus, quando se trata de evocar um personagem casmurro e mau. Mas, salvo o emprego da datilologia, que é uma outra forma da linguagem oral, o surdo-mudo gesticulando experimenta grandes dificuldades para exprimir o abstrato e nem conseguirá nunca exprimir determinadas abstrações. Assim, para fixar uma data no passado ou no futuro, êle deve se restringir às formalidades prescritas e repetir tantas vezes quantas forem necessárias o gesto indicativo do intervalo de tempo-unidade: dia, semana, mês, ano. Se para o surdo-mudo a expressão dos conteúdos positivos é fácil, a dos conteúdos negativos o é muito menos e, em razão disso, muitos processos estilísticos, próprios da linguagem oral, lhe escapam. Ao invés de exprimir o que não é, êle exprimirá o que é. Repelirá a expressão da restrição, da concessão, do condicional, sobretudo irreal. Enquanto a linguagem oral permite dizer: "Se houvesse chovido no último domingo, eu não teria saído", o surdo-mudo, gesticulando, não chegará a dar a entender tal coisa, porque nesse dia não choveu e êle saiu. Da mesma forma, o valor concreto do sinal limita o número de noções exprimíveis, ao mesmo tempo que ele multiplica o número de sinais. Peça a um surdo-mudo que exprima, por meio de gestos, que a cotovia é um pássaro que canta, e êle exprimirá que o pássaro que sobe ao céu canta, e mesmo que canta sempre, o que é impreciso e mesmo inexato, e não corresponde em todos os casos ao que foi pedido, que incluía uma relação entre espécie e gênero.

A este uso da linguagem figurada se opõe a liberdade da linguagem alusiva, liberdade tanto maior quanto o sistema de convenções sêmicas é mais analítico, que ela pode ultrapassar o concreto, que êle reduz os objetos a um jogo de funções, de aspectos, modos, relações, que atinge, como dizem os lingüistas, a um máximo de indeterminação do sinal para um máximo de determinação do objeto. Na verdade, o que tal linguagem representa é menos a coisa nua do que a coisa integrada em um sistema de categorias, situada no fundo de um jogo de oposições de prodigiosa complexidade. Assim se explica a relação estreita que liga o uso representativo e alusivo da linguagem, ao que Goldstein

e Gelb denominaram "atitude categórica do sujeito em face do objeto".

O problema da adaptação da representação às categorias da língua é um dos mais importantes que se situam na psicopatologia da linguagem. Hughlings Jackson pensava que no processo que resulta no enunciado de uma proposição intelectual, é possível distinguir dois momentos: um subjetivo, em que as noções se apresentam espontaneamente, automaticamente, e um momento objetivo em que elas são dispostas em proposições. Acrescentava êle que a ordem do momento objetivo é inversa da do momento subjetivo. Na verdade, essa diferença entre a ordem do momento subjetivo e a do momento objetivo do discurso varia segundo a língua empregada. Se há línguas em que esse afastamento é muito acentuado, como se nota na aplicação do verbo em alemão, há outras línguas em que êle se reduz. Da mesma forma, quando se recorda que, para Jackson, o afásico não pode jamais ultrapassar a ordem do momento subjetivo da expressão, pode-se, com Arnold Pick, admitir que a gravidade da desordem afásica varia segundo a estrutura da língua em que o doente procura se exprimir.

A. Pick distinguiu o momento conceitual e o momento lingüístico da frase como dois processos em que o primeiro suscita o segundo, mas que não se superpõem. O momento conceitual comportaria uma primeira fase correspondente à "Bewusstseinslage" dos psicólogos de Wurzbourg, à "impressão global" de Gomperz, e uma segunda fase correspondente à "Bewusstheit" de Ach., onde os conteúdos de consciência seriam repartidos segundo a espécie de esquema ainda independente da forma lingüística. O momento lingüístico comportaria igualmente duas fases: a primeira seria constituída pela ativação de um esquema lingüístico que pode ser comparado a uma rede, em cujas malhas se viessem inserir as palavras; a segunda seria constituída pelo achado das palavras.

O esquema conceitual parece feito dessas imagens simbólicas plásticas e dinâmicas, cujo valor pode ser de pura analogia, dessas atitudes afetivas e lógicas que os psicólogos de Wurzbourg destacaram na elaboração da formulação verbal. O esquema lingüístico pode ser considerado como o sentimento de uma força rítmica e sintática, alinhada por essas partículas, pelas palavras vazias que se dizem a toda a hora e que contêm, por sua vez, a promessa e a garantia das construções gramaticais futuras.

De Saussure mostrou que um sistema não tem valor absoluto e que seu poder de expressão depende das diferenças que o separam dos outros sistemas. O emprego voluntário de um sistema supõe uma pesquisa mais ou menos fácil, mais ou menos rápida, ao fim da qual o sistema se destaca e se impõe. Chega-se aqui

à concepção de Goldstein, segundo a qual a função cortical consiste em assegurar a variação dos *efeitos de figura e de fundo*. Mas é evidente que só no plano ideal do uso ótimo da língua se poderá conceber que um sistema se diferencie de todos os outros. No discurso banal, o sistema das oposições percebidas pelo que fala é mais ou menos reduzido. Isso depende de sua cultura, da disposição em que êle se encontra, do grau de auto-matismo de seu propósito. Daí as inúmeras aproximações inexatas, falhas verbais etc.

Na composição gráfica, tem-se todo o tempo para escolher, para corrigir os achados espontâneos, muitas vezes inadequados, os quais brotam de formas estereotipadas, "clichês", como resultados de perseveração ou de analogia. No improvisado oral, onde é preciso submeter-se a um ritmo rápido, onde as possibilidades de se corrigir são limitadas, onde é conveniente a cada instante prestar atenção ao que se está dizendo, o estoque de palavras, de fórmulas, de estruturas verbais, se reduz consideravelmente e os ditos comuns são utilizados ao máximo. Entretanto, as hesitações, as correções, não se podem desligar da conversa. Vê-se o orador voltar atrás, hesitar entre os termos limites, estremear as palavras com expressões tais como: "por assim dizer...", "de qualquer maneira...", "de sorte que...", pontuando a imprecisão do termo com que êle se contenta. Observa-se que repete a mesma frase, depois de usar as fórmulas: "isto é...", "por outros termos...", "mais exatamente..." etc.

Nestas condições, concebe-se que um tal uso categórico da linguagem sujeito a se conformar às injunções da língua, acarrete uma derivação importante da atenção para a realização técnica, à custa do encadeamento e da sistematização dos conteúdos a representar. Há aqui uma outra pedra de tropeço da linguagem representativa.

E. *Uso Dialético* — pode ser entendido como um uso formal que não se ocupa tanto em descrever, como em fazer e desfazer combinações simbólicas. A mais bela ilustração deste uso é a álgebra. Os conteúdos aos quais os sinais combinados podem corresponder são completamente indiferentes. Acolher este uso é evidentemente não tanto perder contacto com o mundo dos fenômenos, como dar aos predicados um valor substancial. Achamos aqui o sentido crítico que Kant atribuía ao termo "dialético". Tomar por substância o motivo lógico do julgamento, tal é o exemplo célebre, mas os enganos são inúmeros e muitas obras de filosofia o mostram bem. Quantas demonstrações e refutações filosóficas são deste tipo! . . . A linguagem é o berço e o túmulo da metafísica.

Outro obstáculo está em passar de um sentido a outro do mesmo símbolo: paralogismo ou sofisma. O velho sofisma: "Tua

cadela tem crias, ela é portanto mãe, ora, ela é tua, ela é portanto tua mãe e tu és irmão das crias" põe em foco monstruosamente esse mecanismo.

Seja como fôr, o uso dialético da linguagem, eminentemente abstrato, é ao mesmo tempo particularmente difícil de conduzir e particularmente frágil, em conseqüência dessa mesma abstração. São apenas representações auxiliares que tomam parte na dialética, como certos pontos de apoio, arbitrários e pessoais, no desenvolvimento. Mas, ao contrário do que se nota no uso representativo, trata-se menos de uma representação que é necessário exprimir do que de uma expressão que é necessário representar. Não pode pois aquele que procura definir as condições de vulnerabilidade da linguagem nas lesões cerebrais, descurar ou ignorar o fato de que a obra dos grandes algebristas foi sempre uma obra de juventude e que seu fôlego esgotou-se mais depressa que o dos geômetras, mais sustentados pela natureza figurativa do objeto.

Se se pode admitir com Jackson que a doença não cria nada, mas degrada um edifício evolutivo de funções, que ela libera somente funções de nível inferior, é preciso ainda determinar a que diferenças funcionais se prende a facilidade dos usos inferiores e a dificuldade dos usos superiores da linguagem. Fomos levados a aprender e a apanhar diferenças mensuráveis de integração cronológica dos processos neuro-psíquicos, o que reduz a capacidade do afásico, quanto às ações intelectuais, às de curto circuito apenas. Por isso, então, unem-se diante da experiência o tempo homogêneo e a duração individual, num sistema de aptidões, que depende do limite de integração cronológica dos processos nervosos, segundo a lei do *tudo ou nada*".

No trabalho, do qual acabamos de transcrever alguns trechos de interesse direto para esta tese, Ombredane focaliza, com precisão, os diferentes usos da linguagem, estudando-os, não só nos diferentes planos de evolução cultural, como também em seu valor nas diversas situações de intercâmbio social em que se pode encontrar o homem.

Resumindo, pode-se encaixar esses cinco usos, em três tipos mais gerais:

- a) os determinados, mais ou menos intensamente, pela situação : afetivo, lúdico e prático;
- b) o determinado pelo processo: representativo e
- c) o formal, que não apresenta contacto com os fenômenos reais.

Quando se aprecia esses três tipos, do ponto de vista da evolução da criança, encontra-se no uso afetivo, mais elementar e também mais consistente, uma forma de expressão espontânea

e emocional, que se traduz não só em sons, mas num comportamento geral, incluindo gestos por meio dos quais se condiciona a ação. Quando predomina ainda este uso, a criança emprega uma frase elítica, com que procura atender a uma necessidade imediata; é uma linguagem egocêntrica que reflete principalmente a emoção (sinais emotivos) de um dado momento; não é forma intencionalmente social; a linguagem existe porque o homem, tendo capacidade natural para emitir sons, impellido a princípio por suas necessidades mais íntimas, serve-se dessa capacidade para satisfazê-las. Em um nível mais baixo, esse uso se resume em gesticulação apenas e, mais primariamente, num comportamento motor geral, em que há verdadeiras sincinésias.

O uso lúdico, também determinado pela situação, aparece quando já existe um certo índice de atenção dirigida: a criança presta atenção aos sons que emite e mostra sentir prazer não só em emiti-los como em percebê-los pelo ouvido; exercitando-se, chega a produzir sons mais cristalizados, estruturas mais complexas e determinadas, que repete ritmadamente (palilogia) ; esse jogo de repetir sons é, inicialmente, *autônomo*; a criança, atendendo à inquietação muscular que decorre do próprio desenvolvimento do sistema nervoso, repete os sons, cuja emissão lhe dá prazer; numa segunda fase, reage a um som que percebe no ambiente, respondendo primeiro por um som qualquer e, depois, ensaiando repetir o som-estímulo. Há então como que "uma descoberta fonética", uma espécie de ecolalia que a satisfaz. Desta, ainda em atitude lúdica, passa à "fase perguntadora" em que, de começo, não existe propriamente uma intenção semântica; o próprio comportamento interrogativo contém a repetição; a criança repete várias vezes a pergunta numa ladainha lúdica, sem estar interessada na resposta; aos poucos, porém, seu interesse se volta para a resposta e, embora ela ainda repita a pergunta que lhe é feita, antes de responder, já se detém, já existe um intervalo entre o estímulo e a reação, o que caracteriza a passagem da linguagem egocêntrica para a socializada. É certo que não há, entre uma fase e outra, uma diferença linear, uma separação apreciável, pois que elas se articulam e como que se interpenetram; há, apenas, predominância de um ou outro uso, em cada nível considerado.

Quando se observa, em crianças de menos de três anos, um comportamento muito freqüente, o chamado "monólogo a dois", vê-se que os indivíduos aparentemente conversam, na verdade cada um fala consigo mesmo, atendendo a fatores individuais do momento; não há linguagem socializada ainda, ela não funciona como meio de comunicação social, mas serve à fantasia; é linguagem inconsistente, autista; é encontrada também na poesia do adulto e na fabulação. Na infância, essa linguagem assinala

a *fase mágica*, em que um simples pedaço de pau pode ser uma boneca e ter vida (animismo) ; a criança como que fala com as coisas inanimadas, bem como com animais, representando ela própria também o papel de interlocutor.

O uso lúdico encontra-se no adulto, segundo Ombredane, mas o desenvolvimento do espírito crítico o impede de entregar-se a esses jogos, pelo menos na forma por que o faz a criança; e adulto encontra uma fórmula de conciliação no trocadilho, na piada ou no gracejo, o que lhe dá possibilidades, sem comprometê-lo socialmente. O homem não escapa à pressão social e, por isso, sua linguagem deve adaptar-se a uma forma convencional que o meio aceita e aprova. A linguagem, porém, não se dissocia da ação; ela pode ser mesmo considerada uma forma de ação; no uso prático é ela que permite e facilita a ação e, atendendo ao potencial agressivo do ser humano, resume-se fundamentalmente em *comandar* e *combater*, o que representa função mais primária, típica em determinado estágio da evolução infantil; o que fala age sobre outro ou outros, para ser obedecido, ou para mostrar que não quer ou não pode obedecer. Destacam-se, assim, formas de linguagem surgidas em situação coletiva, onde há colaboração ou rivalidade. Sobressai o *chefe*, figura a que Freud deu singular importância e aparecem as ordens, pedidos, ameaças, críticas, zombarias; as aprovações e censuras manifestam-se também e, da mesma forma, surgem perguntas e respostas e a informação adequada tem lugar. O pensamento socializado deve atender às necessidades de obtenção de eficácia *material* e *social*.

O uso prático ressalta num grupo de crianças que brincam; embora se caracterize pela redução dos elementos representativos e por uma grande valorização dos elementos que se originam da própria situação; é certo que aparecem alguns do tipo representativo, mas, nesse caso, a linguagem se desliga da situação real, embora momentaneamente.

Na atividade do indivíduo isolado, ainda mesmo que isso pareça impossível, encontra-se o uso prático, quando êle fala consigo mesmo, censura-se, desculpa-se etc. numa atitude presa à ação que está praticando.

Naturalmente esta linguagem externa, que não deve ser confundida com o fenômeno do mesmo tipo apresentado pela criança na fase egocêntrica, implica em relaxamento da censura, embora o espírito crítico esteja presente na apreciação que o indivíduo faz e exprime, da obra que realiza.

Até aqui tratamos de usos determinados pela situação; na linguagem representativa, porém, aparecem os processos que a determinam, processos de natureza mental, organizados na própria língua de acordo com a sintaxe. A atitude representativa

desenvolve-se na razão inversa da prática, mas o homem jamais a atingiria, se não tivesse passado pela fase anterior em que a linguagem como que se confunde com a ação. Os esquemas verbais se desligaram das coisas; êle adquiriu material mental com que lhe é possível pensar, isto é, ter linguagem interior (embora haja a considerar o *pensamento autista* da criança e o "pensamento sem imagens"); nesta ocasião poderá empreender a elaboração complexa e profunda de processos que o levarão a organizar o cenário, a pôr em ação os personagens, acompanhar-lhes o movimento, preparar o desenlace final, o epílogo. Na linguagem prática, o cenário e os personagens são reais, o quadro existe; a linguagem serve só para coordenar, estimular, dirigir a ação. Na representativa, tudo é fictício, alusivo; as coisas, fatos e cenas existem no pensamento que as projeta e faz viver. A linguagem, neste caso, sugere idéias e sentimentos, evoca, pela simples entonação da voz o que a palavra por si só não evocaria; isso torna a linguagem oral mais sugestiva, mais expressiva do que a escrita.

A ação representada é dissociada da situação; é como a mentira que figura sempre um fato, ou uma cena que, na realidade, não existe.

Segundo a feliz comparação de Ach, há dois momentos na linguagem representativa; no primeiro, as palavras se inserem em determinados lugares, como se o fundo em que se colocam fosse uma rede e elas se situassem nas malhas; no segundo, é preciso escolhê-las, para a "representação" que se tem em vista.

O uso dialético, por fim, em sua natureza essencialmente formal, não se pode classificar como socializado, porque implica em perda de contacto com o mundo dos fenômenos reais e se resume em fazer e desfazer combinações simbólicas. O exemplo mais característico desse uso, segundo Ombredane, é a álgebra, em que os símbolos são trabalhados quase que como num jogo superior (permutas, combinações etc).

3. *Natureza Social*: Ao educador não interessa tanto este último aspecto da linguagem que constitui já um capítulo especial, dada sua forma eminentemente abstrata, cuja fragilidade permite o paralogismo ou o sofisma. O que, porém, no capítulo da psicologia da linguagem mais valor tem para o que educa, e sobretudo para os que se dedicam ao ensino da língua, é a forma por que a criança passa de uma expressão egocêntrica (aos 3 anos apresenta 60% de coeficiente de egocentrismo, aos 4, 55%, aos 5, 50%, aos 6, 45% e aos 7, 25%) a uma linguagem socializada, adquirida a capacidade de pensar logicamente-e. fazendo-o, de participar do pensamento coletivo; e ainda, o que talvez seja mais importante, a atitude que deve assumir

o educador, no sentido de facilitar ao educando a evolução, que o fará passar de uma forma mais fisiológica a um sistema de natureza social, organizado de acordo com a lógica do adulto. Importa conhecer os mecanismos que podem ser estimulados com o objetivo de conduzir a criança ao sucesso, fazendo-a vencer determinadas etapas, passar naturalmente de um comportamento verbal enumerativo ao descritivo e deste ao interpretativo.

O problema educacional não é simples; êle se apresenta bastante extenso, profundo e complexo, embora os progressos obtidos nos estudos da linguagem nos últimos 50 anos tenham projetado alguma luz em questões que se mostravam obscuras, ou eram entendidas de forma errônea. Da concepção do "inatismo das idéias", em que se aceitava a idéia pré-existente aos contac-tos com o mundo exterior, passou-se à de *atividade*, como determinante essencial da aquisição do pensamento, com uma fase intermediária, a que podemos classificar de *passiva*. Em Sócrates, que utilizava a maiêutica ("partejamento do espírito"), encontra-se o esforço no sentido de levar o sujeito a auto descobrir-se ("Nosce te ipsum" — conhece-te a ti mesmo) ; as idéias existiam já em sua mente, a êle cumpria descobri-las para externá-las, o que poderia ser também estimulada pela *ironia*. Platão, o célebre discípulo do filósofo grego, chegara mesmo a afirmar que as idéias tinham substância, tão reais lhe pareciam elas.

Com Aristóteles, por sua vez discípulo de Platão, surge a concepção de que "nada está na inteligência que não tenha estado nos sentidos" ("Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu") ; só no século XVIII, porém, tal doutrina torna-se pacífica com Leibnitz, Condillac e outros; cria-se assim o *sensualismo*, este valoriza a observação que permite adquirir dados sensoriais e elimina a experiência interna — reflexão, segundo Locke. O sujeito é compreendido de forma passiva; é entendido como uma espécie de reservatório ou de depósito de "coisas que lhe entram pelos sentidos", A concepção ativa que aceita, por parte do sujeito, o desenvolvimento da ação na aquisição do pensamento, não despreza as "coisas" (sobre elas se aplicam essencialmente nossos conhecimentos), mas admite que as noções surgem numa sucessão lógica, segundo a evolução natural e em relação à capacidade e às possibilidades de ação da criança. *Atividade* neste caso não está na acepção apenas de movimento externo, de atitude motora visível, observável, mas também de *inibição*: levar a criança a não falar, ou melhor, a esperar em silêncio sua vez de falar, pode ser perfeitamente funcional. Deste ponto de vista, a organização do pensamento é eminentemente ativa, como linguagem interna, que teve sua gênese na externa, naquela linguagem consistente, presa às coisas e determinada pela situação.

Naturalmente a linguagem não se desenvolve da mesma forma em todos os indivíduos, porque encontra seus limites naturais não só na capacidade nativa de cada um, como na idade, desenvolvimento intelectual e na própria influência do ambiente (físico e social). Ela se organiza num sentido de adaptação, satisfazendo a necessidade e pode ser considerada como instrumento não só de comunicação entre os homens, como de organização do pensamento, o que já foi estudado.

Parece-nos, no entanto, indispensável tornar mais claro o conceito de linguagem como "instrumento de comunicação social", para evitar que o termo "comunicação" seja entendido como "transporte de idéias e sentimentos"; se isso fosse verdadeiro, mais fácil seria o entendimento entre os seres humanos: cada um receberia o conteúdo mental que o outro lhe quisesse comunicar. Quando se acreditava no "inatismo das idéias" essa concepção tinha vigor, ela podia ser admitida: apresentando todos a mesma capacidade de pensar, a linguagem poderia ser entendida apenas como veículo do pensamento coletivo ou comum. Hoje se sabe que, se não houver desenvolvimento da linguagem, o pensamento lógico não se organizará integralmente; em sua base, a linguagem serve sobretudo para organizar o pensamento e só pensamento organizado pode entrar em comunicação social; tal organização se processa lentamente, através de uma sensível graduação; a verdade, porém, é que "o que se concebe bem enuncia-se claramente".

Bobbitt escreve que os objetivos gerais da linguagem podem ser resumidos da forma seguinte: "capacidade de usar da linguagem em todas as circunstâncias da vida social", é um objetivo duplo e pode-se dizer que envolve tudo mais, atendendo ainda à compreensão da unidade funcional.

Cumpramos, nesta parte em que pretendemos traçar uma visão panorâmica da psicologia da linguagem, fazer incidir um pouco mais de luz sobre os dois princípios formadores da organização do pensamento, a que já anteriormente fizemos alusão: *identidade* e *causalidade*, pela importância que têm, não só na aprendizagem da língua, como na aquisição de qualquer conhecimento.

Do primitivo, identidade ("o que é, é; uma coisa não pode ser e deixar de ser ao mesmo tempo"), desenvolvido principalmente em sua primeira fase pela linguagem, gera-se a própria linguagem numa segunda fase, a qual dá origem à língua ou idioma; sobre esta se assenta a organização lógica do pensamento (sintaxe). O segundo, causalidade ("não há efeito sem causa"), desenvolvido pelo natural esforço de compreender, generalizar e comprovar, subjacente a todo o trabalho científico, origina a compreensão do princípio geral, da lei (experiência) que, como

resultado prepara o pensamento científico, leva portanto à ciência : esta permite a apreciação de relações, seja do ponto de vista quantitativo (matemática), seja do qualitativo (qualidades dos seres animados ou inanimados) ; Outrossim, conduz à apreciação de relações no tempo (história) e no espaço (geografia). A experiência também leva em conta o desenrolar dos fatos no tempo e no espaço; é ela que faculta a compreensão dos fenômenos, incluindo observação, comparação, discriminação, denominação, classificação, raciocínio, formulação de hipóteses e, portanto, imaginação. Ainda nesse campo, numa atitude intencional, pode o homem realizar a experimentação, que é uma experiência mais perfeita com objetivos determinados, processada cientificamente em laboratório.

Assim, os conhecimentos se vão sistematizando e o homem passa à apreensão de conhecimentos codificados, encaixados em sistemas mais rígidos; no terreno da linguagem, êle se defronta com a *gramática*.

4. *Aspecto Psicossomático*: — Até esta altura da exposição temos procurado encarar a linguagem mais do ponto de vista evolutivo, salientando as diferentes etapas e as características mais significativas em cada uma, sobretudo quanto à função e aos usos. Agora, passaremos a olhar o problema de um ângulo diferente, situando-o em termos de influências ambientais e de possibilidades psicossomáticas.

Para chegar a falar é imprescindível *ouvir e perceber* os sons ouvidos, não só como uma estrutura global, em seu aspecto fonético geral, mas discriminadamente, isto é, ser capaz de distinguir, num todo sonoro, sons entre sons. Não se trata apenas de perceber a entonação geral, o ritmo ou acento especial da palavra emitida; assim, fonética e prosódia têm singular importância no estudo da palavra oral e no conhecimento dos mecanismos que lhe permitem a aquisição. Isso leva a valorizar os dois personagens: o que fala e, portanto, emite o som, e o que ouve, percebendo o som-estímulo, de tal forma que seja capaz de reproduzi-lo, respondendo por meio de reação idêntica. É preciso considerar que o fenômeno não se resume numa simples *imitação de sons*; a criança percebe o som dentro de uma estrutura, emocional principalmente e, ao emiti-lo, tenha reproduzir a situação geral em que o percebeu.

Uma deficiência na audição, como baixa na acuidade (hipoacusia), determina logo uma interferência responsável por perturbação na palavra, perturbação que pode ser mais ou menos grave, podendo a criança exprimir-se até de forma incompreensível.

A expressão *acuidade auditiva* não deve ser tomada como sinônima de *percepção auditiva*; a primeira corresponde propriamente à capacidade de ouvir, distinguindo sons de acordo com sua vibração, numa escala de altura; a medida da capacidade auditiva de ouvir é tomada hoje em bons moldes, baseando-se os pesquisadores nos conhecimentos adquiridos no terreno da acústica física e fisiológica; quanto à percepção auditiva, define a capacidade de distinguir sons pela qualidade, isto é, de discriminar entre sons da mesma altura suas diferenças individuais; está para a audição no mesmo plano que a análise visual de uma estrutura, distinguindo minúcias, para a visão. Uma criança pode apresentar acuidade auditiva normal, no sentido que pode ouvir sons muito baixos, tendo, no entanto, uma deficiência em percepção auditiva, o que a impossibilitará de distinguir sons diferentes, mas da mesma altura, dentre os que lhe foram propostos. Quanto à palavra, tal criança poderá ouvi-la, mas será incapaz de articulá-la bem, pois que não distinguirá os elementos fonéticos que a constituem.

Há casos em que a dificuldade auditiva nada tem a ver, pelo menos diretamente, com a hipoacusia, ou com deficiências em percepção auditiva, mas está diretamente relacionada a um desequilíbrio afetivo-emocional. É o que se denomina "surdez psíquica", fato que pode ser ilustrado com o caso de T., adolescente de 14 anos, cujo estudo foi publicado na *Cultura Médica* (7). Uma constituição predisponente, dada sua forma hermética, introvertida, sobre a qual agiu a pressão inadequada do grupo familiar e escolar, produziu o quadro de desequilíbrio afetivo, no qual um dos sintomas foi a "surdez psíquica" (dissociação entre o plano real e o subjetivo, evasão de realidade a que não se podia ela adaptar).

Os estudos sobre a capacidade auditiva encontram-se hoje em franco progresso e no campo da audibilidade normal e patológica, conta o Brasil, entre outros, com o Dr. Armando Lacerda, diretor do Instituto de Surdos Mudos, autor de obra bem fundamentada e esclarecedora sobre o assunto.

A inteligência desempenha também, como é óbvio, papel importante na aquisição da linguagem. Aceitando o conceito de Claparède "inteligência é a capacidade de resolver problemas novos pelo pensamento", vemos implícita no mesmo a capacidade de *pensar* e, portanto, de elaborar mentalmente unidades de pensamento como material já adquirido; por outros termos, de ter "linguagem interna" que, nada mais é que a interiorização da "linguagem externa apenas", mais primitiva. O conceito de Cla-

(7) BOISSON CARDOSO, OFÉLIA — A Expressão Artística nas Crianças Oligofrênicas — *Cultura Médica* — n° 4 — Outubro, 1946 — págs. 9 e segs.

parede refere-se naturalmente a indivíduos em certo grau de evolução, pois que já atingiram a capacidade de pensar. Como apreciar, porém, a relação entre inteligência e linguagem em crianças que ainda não pensam? O primeiro tipo de reação infantil é o de descarga motora; os movimentos aparecem no recém-nascido indiferenciados, há grandes e pequenas sincinésias; à medida que evolui, no entanto, os movimentos se vão tornando mais específicos, vale dizer mais independentes; a criança consegue agarrar coisas que lhe são apresentadas, mover a mão ou o pé, engatinhar, pôr-se de pé e, finalmente, na postura ereta, deslocar-se no espaço; do balbúcio, passa à linguagem articulada, lúdica e desta à intencional prática que vai completando e mesmo substituindo a ação.

Desfarte, pode-se afirmar que as primeiras manifestações da inteligência são de ordem predominantemente motora, ou melhor, que ela se denuncia precocemente através da marcha e da linguagem. O deficiente mental fala tarde, ou não chega a falar nunca, tal seja o grau de atraso (o idiota, por exemplo, não chega a comunicar-se pela palavra). Pode-se afirmar que a *idade motora* normalmente acompanha a *idade mental* e que todo o retardo intelectual é, portanto, um retardo, motor. A psicotécnica dispõe, entre outras, de uma escola, que serve para a determinação da *idade motora*, e que traz o nome de seu organizador — Ozeretzki; permite apreciar, em anos e meses, o nível de evolução motora, da mesma forma que a de Binet-Simon permite a avaliação do nível intelectual.

Se é verdade, porém, que crianças de baixa inteligência falam tarde, não menos verdade é que nem toda a criança que fala tarde pode ser considerada débil mental, porque, além de lesões orgânicas que podem responder por surdez, hipoacusia ou outras deficiências que interfiram na aquisição da palavra, há causas, sobretudo de ordem afetivo-emocional, que podem agir de forma perturbadora, desequilibrando processos de organização da linguagem. Pode-se citar as inibições emocionais, as disfasias conseqüentes e traumas afetivos e, mais especificamente, as gagueiras emotivas.

É relativamente fácil ao médico diagnosticar causas de perturbações da linguagem, quando há um processo orgânico ou uma lesão: a palavra nos espásticos, nos casos de ataxia ou no mal de Little, por exemplo, propõe problemas em que o fator ou fatores determinantes ressaltam em termos de órgãos e funções; os casos, porém, em que o distúrbio não aparece relacionado a lesões tornam-se mais obscuros, mais difíceis na compreensão de seu mecanismo; o pesquisador se encontra muitas vezes diante da necessidade de proceder ao levantamento de toda a vida passada do *jjropósihts*, de examiná-lo sob vários aspectos e com múl-

tiplos tipos de provas, até pôr o dedo na mola que desencadeia a perturbação.

Há enfermidades que atingem tanto a linguagem interior (endofasia) como a exterior; outras há que atingem um dos aspectos somente, embora todo o sistema de formação do pensamento, de modo de representação mental e de meios de expressão seja atingido também, ocasionando a afasia ou anartria. Há casos, no entanto, em que o indivíduo não pode falar, procedendo como o afásico, ou articula mal à semelhança do anártrico, sem que exista nem afasia, nem anartria propriamente dita, pois que os órgãos interessados estão perfeitos; a inibição emocional fornece um bom exemplo de "falsa afasia", ou afasia sintomática.

Esta parte da patologia da linguagem põe em relevo o valor da ação do grupo sobre o indivíduo, quanto à evolução da linguagem.

Desde o primeiro período, ao qual muitos autores (Char-lotte Bühler, Descoedres, Stern e outros) têm chamado de "in-cubação" e que se estende até aproximadamente a segunda metade do segundo ano, a pressão exercida pela família pode interferir de imediato, impedindo o desenrolar normal do processo e conseqüentemente interferindo no aparecimento de quase todos os fonemas, vogais e consoantes, os quais surgem nesse período; a linguagem "in nascendo" é atingida em sua espontaneidade. Tal fato se pode dar, quando, por exemplo, a mãe angustiada, pretendendo conseguir que o filho fale cedo, põe-se a falar-lhe, junto ao berço, sem cessar; quando, inversamente, a criança não encontra no meio a assistência de que carece, é um tanto abandonada e não recebe os estímulos auditivos indispensáveis à aquisição da palavra, esta se pode revelar retardada, ou mesmo não aparecer senão depois da interferência do médico e da orientação educacional da família.

No segundo período, o da chamada "palavra-frase", pode interferir desastrosamente a atitude do adulto, empenhado em censurar a linguagem *errada* da criança; ela pode inibir-se de praticar, de vencer dificuldades pelo exercício, não conseguindo atingir um novo estágio ou plano de desenvolvimento. Tal ação negativa de pais e educadores mal avisados torna-se mais flagrante ao nível da idade maternal, quando a criança ensaia construir sua frase, agrupando os vocábulos e utilizando nessa construção elementar verbos, advérbios e adjetivos. É então que os pais se escandalizam com os erros de concordância e interferem, mais ou menos insistentemente, para apresentar a forma certa e obrigar a criança a corrigir-se; esta que se encontrava em atividade de organização do pensamento, em busca de formas de expressão, sente-se impedida de fazê-lo e, ou inibe-se, ou demonstra irritação, porque fica frustrada em seu intento. A

ação de tal ordem do adulto e mesmo do professor se torna mais incisiva quando, depois do terceiro ano, a criança já organiza a frase que aquele pretende submeter ao sistema mais rígido das regras da gramática.

Deve-se valorizar altamente a ação assistemática da família, bem como a sistemática da escola, na evolução da linguagem; a primeira propicia o ambiente favorável ou o torna desfavorável à dita evolução; a segunda leva à aquisição do hábito da linguagem, dando ao educando segurança na forma de expressão e comunicação social, e precisão na organização do pensamento, ou impede que tal objetivo seja atingido, obtendo como resultado uma palavra tortuosa e difícil, de má articulação, refletindo um pensamento pobre e sem plasticidade.

Os comentários expostos neste capítulo serviram-nos ao traçado, em linhas muito gerais, de um esquema da psicologia da linguagem, tomado de uma posição educacional. Esse esquema que permite obter uma unidade de doutrina, servirá de base e fundamentos aos comentários e críticas que constituem o tema do capítulo seguinte.

III. LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

1. *Educação Assistemática*: Para maior clareza na exposição, desdobraremos esta parte em duas; a primeira se refere à *educação assistemática*, isto é, a que se processa no lar e é exercida normalmente pela família e especialmente pela figura materna, sobretudo no período da idade pré-escolar; a segunda à *educação sistemática*, desenvolvida na escola, ação que se interessa não só pela palavra oral, como pela escrita, em suas diferentes fases por ordem de predominância de aspecto, são: aquisição inicial do mecanismo, domínio do mecanismo e domínio integral, o que inclui interpretação e aplicação.

A linguagem é, como se viu no capítulo anterior, em suas origens, um fenômeno natural, pode-se mesmo dizer fisiológico; respirando e agindo muscularmente, prepara-se a criança para falar e para atingir o plano superior de um comportamento verbal que inclui o *ato de pensar*, o que distingue o homem como ser racional. Ela parte da ação para o pensamento; esta afirmativa poderá ser discutida por indivíduos que se coloquem em posições extremas: no misticismo de Platão ou na ação de Goethe; no mecanicismo de Comte, ou no espiritualismo de Bergson. Não entraremos, aqui, em discussões de pontos de vista. De princípio, não se trata de chegar ao objetivo normal e natural da linguagem, o qual consiste sobretudo em exprimir-se e, expri-

mando-se verbalmente, adaptar-se à coletividade, ao grupo. Não; trata-se de atividade lúdica, de ação que satisfaz a uma necessidade imediata; aos poucos, a ação será substituída pela palavra com que a criança exercita sua hétero-agressividade, comandando e combatendo; assim, vai obtendo segurança e auto-afirmando-se no meio em que vive.

Que melhor auxílio pode fornecer-lhe a mãe (pessoa que com ela mantém contacto mais íntimo e persistente) do que criar a situação favorável ao desenvolvimento dessa capacidade? E qual a situação favorável senão a que permite o livre exercício do jogo (uso lúdico), oferecendo estímulos bem dosados e evitando impor moldes, ou perturbar a criança com exagero de "conversas". Os estímulos bem dosados devem ser obtidos na linguagem da própria criança; com isso, não pretendemos aconselhar que a mãe fale com seu filho, ou se dirija a êle, empregando uma palavra truncada, tati-bitati, imitação ridícula do falar infantil em certa fase do seu desenvolvimento.

Queremos significar que a mãe empregue tipos de palavras que a criança pode emitir, que estão dentro de suas possibilidades articulatórias, o que vale dizer, de seu plano de evolução neuromuscular; o falar materno deve acompanhar a marcha do falar da criança, começando por monossílabos labiais e seguindo, em extensão (número de sílabas) e tipo de articulação, a mesma marcha fisiológica que segue a criança. Há, além disso, o timbre de voz de quem fala: vozes estridentes, dissonantes ou soando num ambiente de grande tensão emocional, ao invés de estimularem o desejo de apreender os sons e emití-los, imitando-os, levam à inibição, pois que se associam ao desagradável; a criança se priva do exercício que lhe é indispensável.

Há no livro do chefe da *escola condutista* americana, J. B. Watson (8) no capítulo em que o autor se refere ao medo infantil, um comentário que, embora não sejamos "behavioristas", julgamos oportuno transcrever, pois que de certa forma pode contribuir para a compreensão de alguns comportamentos anormais que a criança desenvolve, por efeito de estímulos auditivos desagradáveis, traumatizantes, dada sua hipersensibilidade no campo da audição.

"Nossas observações demonstram que o medo no recém-nascido é mínimo, reagindo êle apenas aos ruídos e sons estridentes emitidos perto do ouvido e à perda de equilíbrio, ao puxarmos repentinamente a coberta sobre a qual se encontra". E, mais adiante, descreve a experiência seguinte:

(8) WATSON, John B. — Educação Psicológica da Infância. Emiel Editora. 2ª Edição. Trad. de Mário Braxton Lee. Págs. 33 e segs.

"Tomemos uma criança normal, sadia e bonita, de nove meses de idade, e coloquemos um coelho a seu lado. Conheço os seus antecedentes e sei que nunca viu um desses animais. Procura entretanto agarrá-lo logo que o vê. Troquemos o coelho por um cão e a conduta será a mesma. Apresentemos-lhe depois um gato, uma pomba e todos serão recebidos e tocados com contentamento. Infundiram-lhe medos tais animais felpudos? Absolutamente. Terá por acaso medo dos animais viscosos? Com certeza tê-lo-á de peixes e sapos. Mostremos-lhe um peixinho vivo, pulando, ou ponhamos diante dela um sapo. Procura agarrá-los como aos outros animais, mesmo que os veja pela primeira vez. A história antiga conta que o homem teme a serpente por instinto. Encontramos na literatura referências ao fato de que a serpente é um inimigo natural do homem. Isso não se dá com a nossa robusta criança de nove meses. Uma jibóia que lhe mostramos (quando filhotes são inofensivos) produziu-lhe um grande contentamento.

Chorará uma criança quando a deixamos a sós num quarto escuro? Não. Terá medo das chamas, um dos mais apavorantes fenômenos físicos, ao contemplá-las pela primeira vez? Verificamos isto fazendo num recipiente adequado pequeno fogo com jornais, tenho o cuidado de conservá-lo à distância para evitar acidentes. Será uma tal criança apática, ou sem vibrações? Não. Demonstrarei o contrário. Seguro uma barra de ferro e um martelo e, esperando um momento em que a criança distraída olhe para a enfermeira, sem que me veja, vibro uma pancada na barra de ferro com o martelo. O quadro se transforma imediatamente. O menino choraminga, toma fôlego, reteza os músculos, encolhe os braços, grita e depois chora. Repito a pancada e a reação é maior. Aos gritos, vira-se e procura afastar-se o mais depressa possível".

O trecho que acabamos de transcrever põe em destaque a reação da criança ao estímulo sonoro muito intenso, em relação às suas possibilidades de defesa e à resistência auditiva. Watson chega a relacionar a angústia infantil, os medos que os homens vêm a revelar mais tarde e até as crises de terror noturno, a situações que ficaram associadas a ruídos fortes e estridentes, ou à perda de equilíbrio pela retirada da base de sustentação. Embora não pretendamos generalizar, como o faz o chefe condutista, o que a experiência e a observação das diferentes fases evolutivas demonstram é que a criança é muito sensível aos estímulos auditivos e para que os mesmos lhe dêem prazer é indispensável que tenham determinadas qualidades de altura e timbre. Além disso, ela nunca fixa palavras, como formas fonéticas isoladas, em separado da situação geral em que foram percebidas; para que tal coisa acontecesse, seria necessário atribuir aos sen-

antes de tudo colocar-se, pela experiência, em contacto com as coisas".

O que Montaigne recomendava era, pois, que se abandonasse o velho hábito medieval de se apoiar no saber doutrinário dos sábios catedráticos, cuja fixidez de princípios e conseqüências resultava, não do conhecimento da natureza, mas do desejo, dêsses sábios e seus seguidores, de estabelecer "ex-cathedra" a suficiência fundamental e o valor dos princípios que utilizavam.

Eis que, portanto, o grande humanista, cuja obra teve repercussões tão imediatas que, ainda em vida, se lhe disputaram as edições (49), dentro dum ponto de vista de humanização das atividades e das realizações práticas dos homens, postulava com precisão algumas das bases fundamentais da ciência experimental e positiva, abrindo caminho à teoria da indução formulada por Francis Bacon e à filosofia crítico-racionalista de Descartes que iria propor novos fundamentos à teoria da dedução.

Resumindo as principais características da cultura humana no período renascentista, o que, até certo ponto, é caracterizar o humanismo da época, pois que se convencionou chamar o século XVI de século do ressurgimento humanista, podemos indicar as seguintes dominantes:

- a) negação da autoridade em matéria de pensamento e de expressão do pensamento;
- b) desenvolvimento das técnicas humanas de construção, referentemente a sistemas de teorias interpreta-tivas e explicativas;
- c) pesquisa e realização lítero-estética em torno de valores e situações humanas, sob a inspiração dos modelos de antigüidade clássica, greco-romana;
- d) livre iniciativa na promoção de novos conhecimentos, quer dentro, quer fora das Universidades;
- e) pluralismo inicial de idéias e orientação, sôbre um fundo comum, o naturalismo, que significava soluções-segundo princípios naturais;
- f) recurso à experiência, quer passada, quer atual, com interpretação adaptada às condições da época;
- g) recurso exclusivo às possibilidades humanas de pesquisa, inteligência e interpretação, para conhecimento do universo;
- h) primeiras proposições da dúvida como método de pesquisa;
- i) fins humanos, terrenos, em vez de fins sobrenaturais, em filosofia, moral e política;

(49) Vide a respeito a *Encyclopaedia Britannica*.

- j) interpretação naturalista da moral e das religiões ;
- l) primeiros postulados de moral individualista.

Evidentemente, na indicação acima, não queremos ter em vista dominantes caracterizadas sob a forma de traços bem definidos, mas tendências que se encontram, não em todos os homens de letras, filósofos e ensaístas, mas ora nuns, ora noutros. Como já vimos, o pluralismo foi a regra no século XVI, não o pluralismo doutrinário ou de orientação, mas o pluralismo de fatos culturais. Era como se, livres os homens das peias teo-cráticas do medievalismo, procurassem, independentemente uns dos outros, novos rumos e novos fins. Mas, se, com um espírito de síntese, olharmos em conjunto essa procura plurivalente, encontramos no seu aspecto geral o fundo comum do interesse pelo homem, pelas suas possibilidades e pela sua destinação terrena.

Negamos, assim, que a Renascença tenha sido principalmente um fenômeno de renovação estética nos setores das artes literárias e plásticas. Este foi, sem dúvida, o seu aspecto mais brilhante e, por isso, mais sedutor, capaz de interessar a príncipes e a prelados; não foi, porém, o mais profundo, nem o de mais sérias conseqüências.

9. A DETURPAÇÃO DO HUMANISMO.

Já na segunda metade do século XVI, quando a reforma protestante se tinha expandido por todo o norte da Europa, atingindo inclusive os países bálticos, distinguimos nitidamente a bifurcação do espírito renascentista, de um lado para o formalismo e de outro para a continuação renovadora.

Os que se chamavam "humanistas" se voltaram todos para o campo da educação, procurando realizar o ensino de humanidades, ao passo que os outros, que não dispunham desse apelido, isto é, os cientistas, filósofos e moralistas, continuavam preocupados com os problemas do homem, não fugiam ao humanismo que, da inquietação intelectual do século XIII, levava à brilhante renovação dos fins do século XV e princípios do século XVI.

Os primeiros eram como que os continuadores menores de Petrarca e Boccaccio, ao passo que os segundos levaram adiante, às suas conseqüências mais ousadas, a linha de pensamento de um Thomas More, de um Erasmo ou de um Pomponazzi. Era, como vimos, o momento de um Montaigne, como também o de um Giordano Bruno e um Campanella.

dia senão na "impossibilidade de articular palavras de maneira oportuna, isto é, de acordo com as exigências da situação real". Mostrou que afasia não era uma forma especial de amnésia e enunciou seu conceito, explicando-o nos termos seguintes: "Os esforços feitos pela criança para chegar a articular palavras não se justificam por uma dificuldade que ela experimenta para se lembrar dos movimentos que deve fazer, mas antes em razão dos obstáculos que lhe são impostos pela própria linguagem considerada como instrumento de comunicação social. A atenção da criança, como a do papagaio a quem ensinamos a falar, se fixa realmente nos sons que deve imitar; os movimentos, ainda que voluntários, reproduzem-se, porém, de forma um tanto automática. Nessas condições, a memória dos movimentos é quase nula, pois que logo se transformam eles em automatismos e não há memória precisa senão para fatos de que se tem perfeita consciência" (9).

Assim, a aquisição da linguagem, partindo do mais simples para o mais complexo, como aliás toda a aquisição de conhecimentos, parte também do mais automático para o mais voluntário; na linguagem corrente, há automatismos e atos de vontade; desta forma, o meio, em sua ação educacional, deve proporcionar condições favoráveis à determinação de tais automatismos (movimentos), a fim de que a atividade voluntária se exerça no ato mais nobre de pensar, empregando nessa elaboração mental dados reais.

O princípio de Baillarger se pode resumir, dizendo que êle admite, nos estados patológicos e em certas situações emocionais mais vivas, de maior intensidade portanto, uma dissociação entre os momentos voluntários e automáticos da linguagem, aparecendo a perturbação em consequência da abolição das incitações motoras voluntárias e da persistência das incitações motoras espontâneas, ou automáticas.

Ilustrando o princípio, chama a atenção para o fato de certos afásicos, apesar de todos os esforços desenvolvidos e da força de vontade, não conseguirem articular determinada palavra (incitação motora voluntária) que, no entanto, pronunciam alguns instantes depois, mesmo sem o querer (automatismo).

Esse mesmo fato é observável, não só na moléstia, mas na vida cotidiana, quando, sob a influência de forte paixão e portanto em estado de superexcitação cerebral, o homem não controla as palavras e elas saem, sem que a vontade possa agir; é quando se diz aquilo que não se desejaria dizer; nestes casos, a incitação verbal espontânea substitui em parte a voluntária.

(9) OMBREDANE, André — Ob. cit. págs. 23.

As comunicações de Baillarger, bem como as conclusões a que chegou Hughlins Jackson, que aprofundou seus estudos no terreno da patologia da linguagem, fornecem sólida base à compreensão dos fatores afetivo-emocionais que, em momentos de paixão, de grande emotividade, como na cólera ou no medo, podem intervir e desequilibrar o processo da linguagem, de forma transitória ou de caráter mais persistente.

Em clínicas de foniatria, contam-se inúmeros casos de indivíduos, cuja palavra anormal teve origem em acidente ocorrido na infância, derivado de pressões inadequadas e excessivas, exercidas pelo meio familiar, onde autoridade muito despótica agiu com força coercitiva, como que asfixiando manifestações espontâneas e normais, sem lhes dar os necessários meios de derivação.

O homem utilizará a linguagem pela existência afora, de maneira eficaz, ou será impedido de fazê-lo porque se tornou indeciso, inseguro, incapaz de lutar pelas próprias convicções, de esplanar convenientemente as idéias de que se constitui seu pensamento.

A linguagem não é apenas fenômeno motor e intelectual, mas sobretudo social; prende-se a um determinado tipo de cultura, sofre-lhe as influências e, em seu intenso dinamismo, as formas que utiliza, quer as individuais, sob o aspecto verbal, quer as de unidade de pensamento, variam no tempo e no espaço; a linguagem é fenômeno vivo, que acompanha a evolução da humanidade e lhe dá expressão e memória, já que lhe transmite os fatos e os comenta através da história. Embora em sua origem seja a linguagem dependente das possibilidades de imitação da criança (e conseqüentemente de órgãos auditivos e de fonação normais), é prudente repetir mais uma vez que aquilo que esta fixa e imita não é tanto o som, como a situação afetivo-emocional em que o mesmo foi percebido; as primeiras palavras que aprende não são neutras, têm colorido emocional, tonalidade afetiva, agradável ou desagradável.

Numa outra ordem de idéias, mas ainda focalizando a ação do grupo familiar, situa-se o problema da "linguagem-viciosa", mal articulada, em casos que não há deficiências auditivas, nem lesões em órgão da fonação. Falando na medida em que percebe o som, a criança repetirá logicamente os fonemas na forma por que o adulto os articulou; se este fala mal, se tem defeitos na palavra, a criança, imitando-o, falará mal, reproduzirá as mesmas deficiências, ou deficiências semelhantes. Zezinho, um pequeno de sete anos, gaguejava ao falar, o que o inibia de manifestar-se na escola, onde era alvo de caçoadas dos colegas;

sua forma de gagueira era imitativa, reprodução fiel da perturbação verbal apresentada pela mãe.

Dos que lidam com a criança, na fase mais primitiva de sua evolução, não se exige apenas palavra clara, pronunciada de forma audível e de maneira correta, mas também adequada mímica facial. O menino P.S., de seis anos, tinha grande dificuldade em emitir determinados sons, não chegando mesmo a articular muitos deles (r forte, c e g duros, entre outros) ; não se poderia admitir uma atitude imitativa, porque pais e familiares não apresentavam defeitos ao falar; não havia também causas orgânicas ou funcionais. O estudo do grupo que o cercava, feito em profundidade mostrou, na mãe, a quem êle era muito fixado, uma exagerada mímica facial, acompanhada de alguns tiques nervosos. O pequeno, ao esforçar-se para reproduzir sons captados pelo ouvido, teria intentado reproduzir também os movimentos faciais percebidos na figura materna, o que interferira, impedindo-o de realizar apenas aqueles interessados diretamente na emissão dos sons; daí a perturbação.

Outro fato ainda que põe em destaque a influência da família na aquisição da linguagem, é o *bilinguismo*; quando se fala em casa duas ou mais línguas, concomitantemente, pode a evolução verbal aparecer perturbada pela dificuldade em que se encontra a criança de associar símbolos verbais a coisas ou fatos, confundindo-se ao perceber que há símbolos diferentes para definir a mesma situação, ou denominar o mesmo objeto em pessoa. Há, por certo, crianças excepcionais, muito bem dotadas quanto à inteligência verbal, que podem aprender duas línguas, falando-as correntemente. Isso, no entanto, não pode ser generalizado; em uma viagem que fizemos ao sul do país, onde há cidades de colonização alemã, encontramos, em grupos escolares, crianças com sérios defeitos na palavra, resultantes do bilinguismo na família, em que as pessoas falavam alemão e português ao mesmo tempo.

J.B.W., de sete anos e meio, filho de alemães, é um caso entre outros semelhantes. Os pais, já vivendo há algum tempo no Rio de Janeiro, falavam mais comumente alemão, mas esforçavam-se por aprender nossa língua, havendo em casa uma empregada brasileira, analfabeta, do interior de Minas, que se exprimia muito mal. Vimos o menino em uma escola primária pública, em que freqüentava a primeira série e onde era conhecido pelo "mau português" que falava; em sua linguagem, por vezes incompreensível, misturavam-se vocábulos e sons alemães aos de português, tornando difícil, senão impossível ao ouvinte apreender o sentido do que tentava dizer. A atitude impiedosa e inconsciente dos companheiros, de sete anos em média, diante

dessa linguagem estranha, levou J.B.W. a inibir-se de falar, isolando-se do grupo e permanecendo, mesmo no recreio, sempre solitário e quieto, sem se comunicar. Além disso, desenvolveu êle uma acentuada hostilidade contra os pais, a quem culpava de seu fracasso; envergonhava-se deles, escondendo-se quando professores e colegas o viam na companhia dos mesmos.

Não se pode pôr em dúvida a importância que tem a família na evolução da linguagem, dados os mecanismos de cunho emocional sobre os quais esta se desenvolve. É certo que a escola, sob a forma de ação sistemática, realiza neste terreno obra educacional de grande valor; ela porém já encontra uma base, comportamentos favoráveis ou desfavoráveis já se fixaram e, por vezes, a palavra já foi atingida; a escola continua um trabalho que começou no lar, reforça a ação deste e, sob certos ângulos, a aperfeiçoa e amplia; na escola surge outra técnica, diretamente relacionada à linguagem: ler e escrever, assunto que será também tratado no item seguinte; antes, porém, de começá-lo, queremos salientar que não esgotamos o tema "influência do meio familiar na evolução da linguagem infantil"; êle é muito vasto e profundo; não poderia, evidentemente, ser abordado em sua totalidade neste item resumido. Quisemos, apenas, fazer alguns comentários sobre a ação exercida pelo grupo da família, notadamente pela mãe, no sentido de auxiliar ou dificultar a aquisição da palavra da criança.

2. *Educação Sistemática*: Agora, caminharemos em campo diferente, quer quanto aos objetivos visados, quer quanto aos meios empregados. Não se trata mais de educação assistemática, não intencional, mas de todo um sistema que se organiza para educar. Quem diz *educar*, diz *instruir* de uma parte e *levar à aquisição de hábitos* reputados bons em determinado tempo e lugar, de outra; assim, o termo engloba o aspecto informativo e o de socialização ou, mais precisamente, de adaptação ao meio.

A ação de educar deve ser tão antiga quanto o aparecimento da primeira centelha inteligente no cérebro do antropóide, humanizando-o; as formas de realizar a educação é que se têm transformado, aparecendo em cada época novas escolas, novas técnicas. As gerações adultas, amadurecidas, detentoras da bagagem cultural que os séculos acumularam, encontram-se diante do dever de transmitir às jovens, em fase dinâmica de assimilação, esses conhecimentos, entre os quais se situam a "escrita" e sua conseqüência, a "leitura". Uma longa evolução, cujas origens remontam a períodos pré-históricos (memórias gravadas na pedra) fez com que a humanidade chegasse a organizar símbolos grá-

ficos e com eles trabalhasse mentalmente, ou os fizesse funcionar, acionados por estímulos propostos pelo ambiente.

Ao ingressar na escola, numa idade que tem sido considerada boa para dar começo à aprendizagem de leitura e escrita, a criança é colocada em posição de tomar contacto com um volume apreciável de conhecimentos e técnicas que nada mais são que as resultantes de uma longa marcha milenar do homem no tempo, desenvolvendo o esforço para obter formas descobrindo e inventando. Pede-se-lhe que se assenhoreie, em tempo relativamente curto, de tais técnicas e, no afã de consegui-lo, procuram os mestres fórmulas pedagógicas que condicionem situações mais favoráveis à aprendizagem. Neste ponto, o problema da linguagem não pode mais ser enunciado em termos de evolução natural, processando-se pela só influência não intencional do meio, pelos fatos correntes da vida quotidiana. O problema se transformou em sua apresentação, e mesmo no conteúdo, pois que surgiram formas outras, codificadas, há todo um conjunto de regras a aprender. O professor mais dogmático e rígido começa a mover-se no domínio dos princípios gramaticais, dissociando-se da realidade em que vivem êle e os alunos e afastando-se, portanto, da espontaneidade que caracteriza a linguagem infantil. Nestes casos, abre-se um abismo intransponível entre linguagem naturalmente falada e adquirida no simples contacto com a família e linguagem limitada pelos princípios gramaticais, submetida às normas da sintaxe.

É frequente encontrar-se ao nível primário, e mesmo ao secundário, alunos capazes de enunciar todas as regras de concordância e de conjugar perfeitamente verbos, em todos os tempos e modos e que, no entanto, fracassam de maneira lamentável ao falar ou escrever; não conseguem aplicar a regra ao caso real; o campo da gramática como que se distancia, cada vez mais do da língua viva, falada ou escrita. A escola tem como dever primordial, o de "ensinar a linguagem", problema que assume várias feições conforme o ângulo por que é analisado; se é olhado ao nível do primeiro ano, o assunto oferece ao educador características diferentes daquelas que lhe definem o aspecto em cada uma das séries seguintes; pode-se discernir três grupos ao nível primário:

- 1) primeira série,
- 2) segunda e terceira séries,
- 3) quarta e quinta séries.

O primeiro apresenta, quer quanto ao aspecto social, quer quanto ao psico-pedagógico, algo que o especifica e o diferencia nitidamente dos outros dois; êle se distancia mais do segundo, quanto à composição humana e à situação do grupo em face

da aprendizagem, do que este do terceiro, sobretudo em razão de um fator psicológico — a posição inteiramente nova em que se encontram os componentes das turmas de primeira série e a fase de evolução que, no momento, atravessam (imediações dos sete anos). A criança começa tomando contacto com técnicas que lhe eram completamente desconhecidas até então, vendo-se a cada passo diante de novos horizontes. No segundo grupo, que engloba segunda e terceira séries, firmam-se atitudes e técnicas; o que foi ensinado e realizado em passos vacilantes é, agora, efetuado com firmeza; os assuntos, na escola, tornaram-se familiares; a criança adquiriu o domínio do mecanismo de leitura e escrita e aprendeu, simultaneamente, a trabalhar com valores numéricos, isto é, desenvolveu um outro aspecto da linguagem, que é a matemática.

Para a grande massa, para os que pertencem a um nível econômico inferior, ao fim do terceiro ano está o aluno pronto para se emancipar da escola; as famílias, nos meios menos favorecidos, não pretendem que os filhos sejam "letrados"; para o que deles pretendem, já aprenderam bastante: ler, escrever e contar; a escola, para suas possibilidades, ainda é a "escola dos 3 R" (reading, writing e arithmetic", segundo a prosódia vulgar "rídín, rítín, ritmetíc").

De posse dos conhecimentos adquiridos em três anos, ou mais quando há repetência, a quase totalidade afasta-se da escola, procurando ajudar a família que luta, em uma série de atividades domésticas, ou empregar-se, aproveitando as diferentes oportunidades que o trabalho oferece ao menor. Por isso, na passagem do terceiro ao quarto ano, nota-se sensível baixa na população escolar. Os que prosseguem pertencem a uma elite (10), originam-se de mais elevado nível econômico; os pais desejam levá-los mais longe nos estudos; alguns destinam-se a escolas técnicas, outros a cursos secundários e, posteriormente, a universitários; têm idéias mais avançadas quanto ao campo de cultura, ao esquema de conhecimentos, à profissão a que aspiram.

Como os alunos da quarta série são naturalmente selecionados, seus problemas, estímulos, experiência e observações mostram-se mais extensos e profundos e oferecem mais amplas possibilidades ao enriquecimento do espírito.

Levando em conta este fato, julgamos que a escola primária deve fornecer à criança, até o terceiro ano, uma base de conhecimentos e uma equipe de hábitos que lhe permitem mover-se acertadamente no grupo social, de modo a que as relações estabelecidas sejam eficientes, sobretudo as de ordem verbal.

(10) Vide anotação 1.

Toda a aprendizagem que esses elementos realizarão e utilizarão pela vida em diante, assentar-se-á sobre os fundamentos adquiridos nos 3 anos de freqüência à escola pública; por outros termos, seu pensamento se organizará em busca da solução dos problemas cotidianos, com material obtido durante o período de aprendizagem, de assimilação, portanto. Escrevendo "pensamento", temos em vista o conceito de "linguagem interna", reafirmando a importância do ensino da linguagem, principalmente nesses três primeiros anos em que os alicerces de um sistema são lançados. O próprio interesse pela leitura e pela ampliação de conhecimentos nasce nas experiências escolares, quando positivas. Falhas no ensino dessa disciplina assumem aspecto grave, em vista do que já foi assinalado no capítulo anterior; no entanto, tais erros existem ainda e ressaltam aos olhos do observador cuidadoso; alguns podem mesmo ser taxados de "grosseiros".

Nos parágrafos seguintes, passamos a relacionar comentários e críticas a algumas dessas falhas que, em nossa experiência, se têm mostrado mais freqüentes, com maior incidência portanto.

a) *Leitura e Escrita* (início) : Começando "do princípio", encontramos logo diante da prática, ainda aprovada e utilizada por muitos professores, de levar a criança à aquisição de um *mecanismo* em separado, dissociado completamente da *idéia*; a linguagem passa a ser entendida como *palavras*, apenas, em seu aspecto predominantemente *motor*, como um corpo sem alma, desprovido do fluido, que é o pensamento, que lhe dá vida.

Em ensino de leitura e escrita, não importa o método, ou o processo, por meio do qual se pretende conduzir o aluno; o essencial é que ele esteja interessado e isso acontece sempre que as condições de aprendizagem e, principalmente, a motivação tenham sido propícias, o que depende muito da habilidade do professor, de seus conhecimentos de pedagogia científica. O que importa, porém, é que a criança não seja levada, desde o começo de seu contacto com leitura e escrita, a considerar a linguagem aprendida na escola como coisa diferente da língua que ela e os seus falam, assumindo assim, diante das formas e princípios gramaticais que aprende, uma atitude artificial, para uso escolar, somente. Essa é a gênese de um erro que se firma e agrava pela vida afora, refletindo-se no comportamento verbal; neste caso, a língua não poderá ser utilizada como substituta da ação, como instrumento que põe os homens em sintonia pelos sentimentos e pela inteligência que ela exprime.

Quando o aprendiz de primeira série decifra a palavra *neve*, por exemplo, articula sons que nada lhe dizem, ou dizem muito pouco a crianças que vivem nestas regiões tropicais. O professor está empenhado em levá-la a fixar uma estrutura verbal e literal, a forma da palavra; em fazê-la reconhecer tal forma no meio de outras, evocando-a e reproduzindo-a graficamente; esquece, porém, que a linguagem não é um automatismo, apenas; apresenta, é certo, reações automatizáveis, o que já se viu na primeira parte deste estudo, mas é, acima de tudo, a expressão de uma idéia, de um pensamento.

Que idéia e que pensamento poderá ter o aluno diante de uma palavra que, quando muito, lhe falará de um fato distante, definirá uma paisagem longínqua, fora da experiência imediata dos sentidos? Como poderá êle, sem experiência anterior, dar colorido e vida a tal cenário?

Por que apresentar, como forma gráfica, a palavra *fê*, por exemplo, alegando que se tem por objetivos obter um vocábulo pequeno e levar a criança a aprender a articulação da consoante *F*? Trata-se de nome abstrato que só incluirá sentido real muito mais tarde, quando a criança tiver vencido os princípios fundamentais da identidade e causalidade e puder abstrair e generalizar num plano mais elevado.

A leitura, assim ensinada, transforma-se em decifração mecânica; as palavras são desenhos ou sons, mas não interessam porque não têm vida, não têm conteúdo sensível para o pensamento do pequeno iniciado.

Em um de seus ótimos estudos, não temos bem presente em qual, William S. Gray, tratando desse assunto, aponta o fato de indivíduos que jamais chegam à fase de interpretação e aplicação da leitura porque, excessivamente interessados no mecanismo, não atingem nunca o sentido da unidade de pensamento. O bom leitor é um leitor rápido. As palavras são estímulos que compõem uma estrutura e esta põe em ação o mecanismo mental, leva-o a trabalhar inteligentemente com os estímulos verbais que vai percebendo. Êle não é um provete, ou tubo de ensaio, passivo, a receber frases feitas e a fixá-las; é dotado de atividade interna que se movimenta em presença do trecho que lê. Cada leitor retira de um mesmo trecho idéias, pensamentos e filosofias diferentes.

O grande valor da sentencição, quando convenientemente aplicada a indivíduos que não apresentem deficiências em percepção visual da ordem da dislexia, consiste justamente no fato de acentuar a idéia, o pensamento, do qual a forma é uma subsidiária, se bem que indispensável.

Os temas, ou conteúdos verbais, selecionados pelo professor para suas aulas de leitura e escrita, devem ser colhidos na pró-

pria vida do grupo infantil, retirados de sua experiência de cada dia. A frase, ou palavra, que aparece escrita no quadro, na sala de aula, para ser lida e copiada, é a forma gráfica, a expressão visível do dinamismo intelectual posto em ação pela experiência realizada.

Daí não ter sentido educacional o aproveitamento de cartilhas, de livros de leitura traduzidos, focalizando vida, cenas e costumes de outros povos, expressões e motivos regionais de outra gente; são obras que, a cada momento, introduzem no vocabulário que empregam termos estranhos a nossas crianças, palavras mortas ou que não têm uso corrente. Os alunos só se poderão interessar por semelhantes assuntos muito mais tarde, quando, comparando situações vividas, fatos presenciados, fenômenos conhecidos, puderem dar vida àquilo que está distante, suprimindo com a imaginação o que a percepção imediata não pode fornecer.

Aprender a ler e escrever é tomar posse de uma conquista vagarosamente feita, durante séculos; não é fácil, como superficialmente se pode julgar. Talvez seja fácil adquirir um mecanismo, decifrar palavras, apelando principalmente para a memória e reagindo de forma simples, muscular. A reação complexa, inteligente, que se contém na atitude de ler e escrever, é difícil para a criança adquiri-la e requer, da parte do professor, uma atenção especial, um auxílio efetivo. Do contrário, o aluno será capaz de decifrar nomes e até mesmo frases de grande extensão, mas não passará disso (lembremo-nos de um menino de 10 anos, repetente de terceira série, que sabia "ler mecanicamente" qualquer coisa, sem, no entanto, compreender nada do que lia). Crianças assim conduzidas jamais interpretarão, aplicarão o que leram ou encontrarão prazer em leitura e escrita; jamais se utilizarão da linguagem aprendida na escola para sua comunicação social; jamais terão a mente enriquecida através do manancial inesgotável que são os livros e nunca verão neles os companheiros ideais de todos os momentos de solidão.

b) O *Mecanismo*: Nos primeiros contactos com o ambiente da escola, antes mesmo de lidar com lápis e papel, a criança deverá ser levada a uma situação funcional que consiste em lidar com coisas, manejá-las e, fazendo-o, exprimir-se oralmente. Isso permite ao professor orientar o aprendiz de modo que, não só ele se expresse de forma adequada, adaptada à situação, como, o que não é menos importante, pouco a pouco fale só no momento oportuno, calando, à espera de sua ocasião de tornar a falar. Parte assim do "fazer" (ação) para o "falar" e deste para o "não falar", o que se desenvolverá através do instrumento que é a linguagem escrita. Distingue-se, então, uma forma *oral*,

expressiva, de linguagem, que apresenta um tipo específico na leitura e outra forma, a *silenciosa*, que se revela principalmente na escrita.

Alguns professores preocuparam-se demasiadamente com a caligrafia, isto é, com uma "bela letra"; obrigam o aluno a escrever repetido número de vezes frases, em muitos casos completamente despidas de interesse, propondo-lhes um "modelo cali-gráfico". Visitando uma de nossas escolas públicas como chefe de distrito escolar, encontramos, numa turma de segunda série, os alunos copiando 40 vezes (!) o provérbio "Quem porfia mata caça". Diante de nossa estranheza, a professora explicou que se tratava de uma aula de caligrafia, pois a "turma estava com uma letra péssima"...

Ainda que não se critique o processo excessivamente automático de obter melhor letra, chocam o conteúdo e a forma verbal do provérbio, de pouco uso no Brasil, incluindo a palavra "porfia" muito pouco corrente entre nós. Há na verdade, alguns exercícios de caligrafia aconselháveis; mas necessário que incluam um ritmo e que estejam por tal forma motivados que o interesse da criança a impulsione a realizá-los funcionalmente. Alguns, os mais interessantes, feitos em grupo, associam-se ao canto, a dramatizações.

Em escrita, não deve importar ao professor tanto a beleza da letra, mas a legibilidade, a clareza da forma. Escreve-se para que se leia, daí o cunho mais social da escrita do que da leitura; a primeira qualidade da escrita está, portanto, em ser legível.

c) *Pedagogia e administração*: Neste item, fazemos um pequeno comentário que, embora não se relacione diretamente com o ensino da linguagem, ao mesmo se articula. Não se deve confundir a parte administrativa do ensino com a natureza intrínseca do trabalho pedagógico, erro em que incide freqüentemente o professor.

A organização dos programas, por exemplo, destina-se ao professor e não aos alunos, que deverão estar sempre em situação funcional, com grande receptividade, voltados para o exterior, de onde lhes virão os estímulos necessários à atividade mental que a aprendizagem requer. Ao professor cabe interpretar e dosar. Se êle pretende seguir rigidamente os diversos itens do programa, respeitando-lhe fielmente a ordem de sucessão dos temas e incorrendo na falta grave de truncar ou cercear um interesse vivamente manifestado para introduzir novo estímulo, corre o risco de fracassar, frustrando a criança, não satisfeita em sua necessidade vital.

Recordamos aqui uma cena que ilustra o que afirmamos: uma criança de sete anos, ao chegar à escola, numa segunda-

feira, tendo passado o fim de semana na fazenda, começou logo a falar, muito interessada sobre uma "onça" que tinha sido caçada nessas terras; a "onça" nada mais era que um gato selvagem, mas para a imaginação do pequeno apresentava-se como um animal ferocíssimo, excepcional; êle o estava descrevendo, numa linguagem rica de colorido, quando a professora interveio: "Está bem, de onças e tigres já falamos ontem; hoje vamos tratar dos répteis..."

Comentário do garoto, com a mãe, ao chegar à casa: "Detesto os répteis, não quero saber nada deles... enquanto D. Fulana deu a aula, eu desenhei todo o tempo..." e mostrou à mãe o desenho de uma "caçada de onça".

Um programa de linguagem, além disso, não pode ser arbitrariamente compreendido, como assunto separado de todas as demais disciplinas; a linguagem está subjacente como instrumento, a qualquer conhecimento; este representa o conteúdo; ela é a forma adequada de exprimi-lo, em termos socialmente compreensíveis. As atividades de auditório têm por objetivo justamente, promover uma renovação constante de experiências, articulando-as e interrelacionando-as por meios do instrumento que é a linguagem; do contrário, as diferentes matérias do ensino ficarão em compartimentos isolados, (11), como verdadeiras unidades didáticas que nada têm em comum. São atividades que assinalam o cunho social de linguagem; no auditório escreve-se para dizer, diante do público o que se escreveu (autoafirmação). Quando o ensino se desenvolve no "Plano Dalton", por exemplo, ou em outro do mesmo tipo, o auditório é fundamental; também em nosso sistema mais generalizado de ensino primário, ao nível das duas últimas séries, em que de gerais os interesses passam a especializados, as atividades do auditório são indispensáveis, da mesma forma, e com dobradas razões, que o são no secundário.

(1) Vide anotação 1.

EDUCAÇÃO POPULAR E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO (*)

CELSO KELLY

1. Crê o Ocidente na educação popular. E esta crença se generaliza e avoluma. Por nenhum outro caminho se atingiria mais depressa a libertação do homem, como ser físico, moral, social e econômico. Os esforços se vêm concentrando para transformar *povo* e *massa*, de aglomerados de paixões e impulsos, em comunidades de criaturas conscientes, com boa parcela de autodeterminação. É o processo de valorização do homem, na base da liberdade, atribuindo ao Estado deveres crescentes, que, entretanto, não conduzem, por nenhuma forma, ao aniquilamento da personalidade. Estudando as tendências atuais do Estado, pondera um teorista argentino: "a idéia da dignidade pessoal, trazida pelo cristianismo pré-medieval; o descobrimento do homem, realizado pelo Renascimento; a confiança na interpretação da consciência individual, acentuada pela Reforma; a expectativa de exclusiva auto-formação da consciência individual, imposta pelo racionalismo, e a consagração do direito de liberdade como inerente ao indivíduo, tal como preceitua o Direito Natural — formaram a convicção de que o homem é liberdade e que, ao infringir esta, se nega a própria existência do homem, sua entidade espiritual de pessoa: isso pressupõe a subordinação do Estado ao indivíduo, sua justificação personalista em última instância e a existência de uma fronteira infranqueável para o organismo político" (Jesus Reyes Héroles, "Tend. Act. del Est.", vs. 30). Experiências controvertidas, levadas a efeito no Ocidente, visando ao reajustamento das formas de governo, tiveram sempre o mesmo desfecho: o retorno ao homem. Mudam atitudes e meios; porém o fim almejado continua. E, no apuro dos meios e atitudes, toda a transformação se opera no sentido de cercar a criatura humana de melhores condições de vivência, não apenas no que toca à materialidade de recursos, mas precipuamente na preservação de sua liberdade e no enriquecimento da vida espiritual. A educação assume, nessa conjuntura de aspirações, o papel decisivo, o elemento básico de reconstrução social. Com pequenas incidências

(*) Discurso pronunciado por ocasião da instalação da sessão do C.N.E., em 17 de agosto de 1955.

ao longo dos anos, essa tem sido uma das "constantes" do Ocidente, um dos pontos essenciais de sua tumultuária filosofia política.

2. Duas razões, que o mundo moderno acentuou sobretudo, vieram robustecer e incrementar a educação do povo: a democracia e a técnica. Dependendo aquela da valorização moral e social do homem, tem na escola o instrumento da eficiência, do aperfeiçoamento, enfim, da própria realização. Não se baseia uma filosofia ou sistema político na opinião se os elementos que integram a opinião não estão, pelo menos elementarmente, esclarecidos. A pressa em tornar efetiva a educação popular reside no anseio de salvar a democracia da sua estonteante crise de crescimento: o alargamento popular, pelo sufrágio universal. Por seu turno, a técnica, em que se empenham as mesmas culturas do Ocidente, reclama igualmente a valorização do homem, já sob outro ângulo — e para outro fim, o da produção: valorização econômica e profissional do indivíduo, a serviço das indústrias, em suas aspirações e efeitos paradoxais, desde as ambições de lucro até o desdobramento de suas manufaturas em termos de crescente acessibilidade a todos. Nesse mundo político e técnico, que tanto espera do homem, não há mais lugar para a ignorância.

OS NOVOS DIREITOS

3. Só o abalo da 1.^a Grande Guerra despertou o século XX na procura de diretrizes. Singularmente coube a um país vencido a tarefa de contribuir poderosamente para a renovação das instituições públicas: a Constituição de Weimar, de curta duração para seu povo, projetou-se, além fronteiras, buscando harmonizar, em quadros de inspiração socialista, as reivindicações básicas da criatura humana. Ensaia-se, através de benefícios individualistas, uma concepção *ativa* de Estado. Repercussão incontida. Em pouco tempo, vários novos direitos conquistariam a consciência de estadistas, sociólogos, filósofos e políticos: e, ao lado do direito ao trabalho e do direito à assistência, firmava-se o direito à educação — este, alicerçado em velhos antecedentes, que já lhe davam foros de tradição no plano ideal e emotivo da velha Europa. Desses primeiros textos constitucionais, as aspirações caminharão muito; sofrerão os embates e estímulos de uma segunda Conflagração mundial. A necessidade da paz — uma paz por que se luta, incessantemente, ao longo dos programas da reconstrução — evidenciou, na mais generosa das declarações dos direitos do homem, a filosofia do Ocidente, agora transposta a plano universal. Por ela, trabalham os órgãos das Nações Unidas. A UNESCO permuta, entre os Estados-membros, o pensamento e a sensibilidade de cada povo. A Assistência Técnica leva

a todos a conquista de um. Nunca a cultura humana, no seu amplo sentido antropológico, fora objeto de tantas incursões recíprocas, em busca de um denominador comum, a tentar, entre esperanças, a linguagem do entendimento e da simpatia.

4. Serão esses direitos simplesmente "declarados", ou acionáveis e exigíveis, na cobrança do seu cumprimento? Tal a extensão e magnitude, valem, em princípio, como afirmação de uma filosofia política. Sancionados pelos Estados, incluídos parcialmente em constituições, traçam novas relações entre o indivíduo e o Poder Público, e dos indivíduos entre si. Proclamam aquilo que eles merecem, e aos Governos apontam o dever de acudi-los. Sempre ao texto de um direito positivo antecedem essas aspirações e definições de cunho filosófico e político. Por sua vigência, trabalham sôfregamente as consciências avançadas. Mal se sente a passagem do "direito declarado" à fase da exequibilidade. O direito à subsistência tem sido o inspirador de inúmeras leis e iniciativas de amparo a abandonados, inválidos, necessitados de toda ordem, e o fundamento para as normas salariais. O direito ao trabalho proporciona, de par com a valorização moral, com o reconhecimento de sua dignidade, oportunidades e garantias, de tal forma reconhecidas como necessárias que, até nos casos de desemprego, ocorre, de pronto, a assistência oficial. O direito à assistência, este se está concretizando, cada vez mais, em numerosos diplomas e realizações, sendo dos três apontados direitos sociais do homem o mais exigível, diante do aparelhamento posto a seu serviço. E outros direitos se desenham à civilização de nossos e dos futuros dias, até os de usufruir as emoções da cultura e da recreação, no uso integral das belas qualidades do espírito humano. Dentre esses direitos, que posição de relevo se deve atribuir ao direito à educação?

O DIREITO DE EDUCAÇÃO

*

5. Num relatório sobre o sistema educacional das Filipinas, de 1925, figuram estas palavras de definição e advertência: "O ideal da instrução pública moderna é o de dotar cada criança de uma escolarização básica. Este objetivo é reconhecido hoje como sendo fundamental entre as obrigações do Estado Moderno. Mas a realização de semelhante objetivo não pode ser alcançada dentro dos limites de uma só geração". Aí está a questão. O Estado moderno inclui dentre as suas funções a de prover a educação. Não estará, certo, alinhada nas funções *clássicas*: de defesa, ordenação e justiça. Mas já não mais poderemos considerá-la dentre as funções *facultativas*, de que falava Woodrow Wilson, em oposição às funções *necessárias*. Também, sobre a educação caiu a condição de imprescindibilidade. O Estado Moderno

é educador por excelência, quer pela filosofia que o informa, quer pelas liberdades que assegura, quer pelos direitos que estatui. Qualquer que seja a parcela de "empreendimentos", vale, por si, como um sistema, de decisiva influência na formação moral do povo e nos seus destinos econômicos. Nela se apura a opinião; daí a razão por que tanto cuidam dela... de sua pureza, os governos sinceros; de sua conformação, os governos ditatoriais.

Os deveres para com a educação se positivam quando o Estado proclama aquele direito. Torna-se, em maior ou menor escala, prestador dos serviços de ensino e da difusão cultural. Não pode fugir mais à obrigação. E cabe-lhe exercer esses ônus com entusiasmo e fé, porém, sem facciosismo nem monopólio.

6. A Constituição brasileira de 46 (art. 166), repetindo, aliás, a de 34 (art. 149), proclama, em capítulo especialmente consagrado à educação e cultura: "A educação é direito de todos". Tal como fizera com relação ao trabalho e à assistência, reconhece e proclama esse novo direito. A qualquer pessoa assiste a justa aspiração de educar-se. Dela, cuidarão lar e escola — a família chamada a prosseguir na sua tarefa primordial, em que deve empregar os recursos de que disponha; e a sociedade e o Estado, através da instituição especializada: — a escola, no complexo de suas virtudes e possibilidades. O direito à educação não é apenas uma faculdade: tem de ser prestado por alguém a outrem. Do caráter compulsório dessa prestação, diz outro artigo (o 168 n. I) da Constituição: o ensino primário é obrigatório. Será ministrado pelos poderes públicos e por entidades privadas, inclusive a família, pois, de um lado conta essa instituição com a "proteção especial do Estado" (art. 163), de outro lado, é "livre a iniciativa particular" (art. 168). A obrigatoriedade do ensino será cumprida com a cooperação da família, da escola oficial e das escolas particulares.

A moderna concepção do Pátrio Poder operou sensível distorção nesse instituto do jus romano: de um direito dos pais, a seu arbítrio, veio a transformar-se numa obrigação. Dentre os deveres do pai, estão o de alimentar e assistir ao filho, o de dar-lhe teto e alimento, o de educá-lo com ou sem auxílio de terceiros. Não pode omitir esse último dever. Exerce-o diretamente pelo que faz; indiretamente, pelos meios externos que lhe proporciona, seja matriculando o filho na escola pública e acompanhando a ação desta, seja preferindo instituição privada e onerosa, a que leva, em troca, a contribuição pecuniária. Terá falido no Pátrio Poder, se faltar à obrigação, por qualquer dos caminhos que a lei lhe faculta. A cassação do Pátrio Poder tem sido uma ameaça à desídia dos pais. Não será, entretanto, com relação ao pai relapso, mais um prêmio — o da desobrigação total — do que uma

penalidade? Melhor fora a ação supletiva do Estado, sem prejuízo daquele vínculo natural, que gera tantos outros deveres, além do de educar.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO

7. A obrigatoriedade do ensino restringe-se ao grau primário. Corresponde à população entre seis anos e quatorze, podendo qualquer pessoa quitar-se da obrigação antes do termo da idade. Aos adultos não escolarizados outros meios deverão ser aplicados, capazes de conduzi-los à instrução. O preceito básico, porém, diz respeito às gerações novas. Sua vigência e execução durante cinco gerações afastará, de futuro, a hipótese de adultos iletrados.

8. Tomou a si o Poder Público o encargo de ministrar ensino primário gratuito a todos. A gratuidade, que atingirá progressivamente outros graus, representa o reconhecimento de que ao direito proclamado à educação corresponde o dever de educação por parte do Estado. Para esse fim, estão previstas, nos orçamentos públicos, quotas mínimas: o dever e o recurso. Nenhuma justificativa existe para que a rede de escolas seja deficiente: se às unidades federativas cumpre organizar e manter os seus sistemas de ensino, aode à União a mais ampla ação supletiva: "cooperará com auxílio pecuniário" (art. 171), e "organizará o sistema federal de ensino", com "caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170). Somados os sistemas públicos — o da União, os dos Estados e os dos Municípios — assinalam-se ainda falta de escolas em certas regiões, falta de vagas em certas escolas, e falta de séries na maioria delas, reduzidas a apenas três anos de escolaridade.

A própria Constituição obriga empresas industriais, comerciais e agrícolas, "em que trabalhem mais de cem pessoas", "a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (art. 168 III) ; obriga as duas primeiras a "ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores" (n. III). Conhece-se, plenamente, a experiência do Senai e do Senac. Ignora-se a vigência do preceito do item III.

O atual Governo, sancionando a lei n.º 2342, de 54 e regulamentando-a de maneira mais objetiva e inteligente, assegura, agora, a colaboração da União ao ensino de grau médio em todo o país. Já o ilustre Ministro Cândido Motta Filho sugeriu mensagem ao Congresso dentro do mesmo espírito de cooperação, para os sistemas de ensino primário. O déficit da rede escolar há de ser vencido: até a promulgação da Constituição de 34, a

União podia justificar-se de seu desinteresse, alegando falta de competência legal: desde 34 nada explicaria o pouco que se permitiu fazer.

QUITAÇÃO ESCOLAR

9. A regulamentação do preceito da obrigatoriedade, objeto de leis e regulamentos em vários Estados, reclama, urgentemente, uma revisão geral, em bases realistas. Se se trata de uma obrigação, impõe-se regular o sistema de quitação, ou seja, a quitação escolar. Será *definitiva*, para os que hajam concluído o curso primário; será *provisório*, para os que tenham realizado as classes de uma escola primária não completa; será de *emergência*, para os adultos, de que se exige a condição legal de alfabetizado?. A escola fornecerá, como certificados, os dois primeiros tipos de quitação. O terceiro será objeto de um processo especial.

10. Porque o certificado de quitação de emergência? Para atender a essa mesma Constituição tão cuidadosa com o ensino: é ela que preceitua: "Não podem alistar-se eleitores os analfabetos" (art. 132). A cidadania não começa, pois, com a idade, mas, além dela, com uma presunção mínima de cultura. Não discuto, aqui, o problema da complexidade do voto, nem renovo considerações sobre as exigências da democracia. Limito-me ao terreno educativo, e estimo que, não apenas para o alistamento eleitoral, a alfabetização seja necessária em *todas* as outras oportunidades de interferência do Estado na vida do cidadão. A mesma exigência da alfabetização deverá ocorrer para a conclusão do serviço militar, para o ingresso na função pública, para os servidores das autarquias, das empresas concessionárias e das sociedades de economia mista e, assim que possível, para a sindicalização. Por esse caminho, os adultos iletrados sentiriam a urgência de se pôr em dia com o mínimo de cultura que a civilização do seu tempo requer.

11. A palavra "alfabetização", acudindo ao reajustamento de gerações a que se não proporcionaram as facilidades do ensino, representará uma educação de base, bastante modesta, compreendendo as técnicas de leitura e escrita, os rudimentos de cálculo e conhecimentos gerais, de organização política da nação e higiene. A Campanha de Educação de Adultos multiplicaria sua programação no sentido de habilitar em cursos rápidos, feitos em conjunto ou parceladamente, os desajustados. As autoridades militares trariam o precioso contingente de sua atuação, ao lado da preparação do reservista. As empresas privadas, dando cumprimento ampliativo aos dispositivos da Constituição, levariam a cabo a tarefa de exterminar o analfabetismo em seus quadros. A aprendizagem doméstica mereceria ser estimulada. A coopera-

ção do rádio, televisão e cinema teria parte relevante. Alertados esses meios, convocados esses recursos, facilitadas as oportunidades, a exigência da alfabetização se justificaria, ante a exequibilidade: não seria uma restrição, seria um presente. Juntas especiais — uma em cada município de que participassem professores, sob a presidência do juiz eleitoral, forneceriam, após as provas, o certificado de quitação escolar de emergência (alfabetização).

12. Mas, Srs. Conselheiros, os problemas que a obrigatoriedade suscita são numerosos. A seu exame o C.N.E. consagrará muitas sessões, a fim de concretizar, em programas objetivos, uma das mais belas aspirações, em proveito do próprio homem e em benefício da coletividade e da Nação.

* • *

A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO E A QUITAÇÃO ESCOLAR (Parecer pela
revisão da legislação existente)

1. A obrigatoriedade do ensino, que a Constituição Federal consagra e é objeto de alguns artigos da Lei Orgânica do Ensino Primário (dec. lei n. 8 529, de 1946 — arts. 41 a 44), encontra, na legislação estadual, uma série de dispositivos que, conforme a unidade federativa, vão de simples preceito declarado até regulamentação minuciosa. Prestou-nos, a este Conselho, o melhor serviço o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, enviando-nos, a nosso pedido, cópia dos textos das leis e regulamentos existentes na sua Seção de Documentação e Intercâmbio. Trata-se de levantamento completo, que nos autoriza, de pronto, a afirmar que os grandes deficits educativos na população brasileira em idade escolar, não decorreram da falta de lei... Sua observância rigorosa já teria levado o país a resultados francamente promissores e honrosos. O projeto de lei orgânica de Educação e Cultura, em discussão na Assembléia Legislativa da Bahia; o decreto-lei 9 255, de 38, que, no Estado do Espírito Santo, estabelece, em matéria de obrigatoriedade, o critério da "circunscrição", a matrícula *ex-officio* e as sanções; o decreto n. 3 508, de 1950, que é o Código do Ensino Primário de Minas Gerais, cuidando, em extenso capítulo, da obrigatoriedade da matrícula, da freqüência e da responsabilidade de autoridades e pais; o decreto n. 735, de 47, que, no Pará, institui um sistema amplo de recenseamento de menores em idade escolar; o decreto n. 3 735, de 1946, de Santa Catarina, cuidadoso, por todos os modos, na efetivação do preceito da obrigatoriedade — são, dentre outras leis locais, relativas ao ensino,

as experiências legislativas mais ricas de sugestões, a respeito da obrigatoriedade. Denunciam o desejo de tornar realidade a bela aspiração. Reconhecem o problema fundamental das distâncias, em nosso país, e a relativa insuficiência das escolas. Procuram vencer dificuldades materiais e psicológicas, arrastando para a iniciativa oficial as principais responsabilidades na prestação do ensino. Contudo, não deixam de aconselhar, quer pela variedade de alvitre, quer pelas lacunas, a revisão e complementação, sob ângulos cada vez mais realistas, estendendo a todos as bases do que lhes possa ser comum. Tem, pois, oportunidade, o pronunciamento deste Conselho, objetivando nas recomendações que adiante se encontram, que poderão constituir matéria de lei, ou de decreto executivo, federais ou estaduais, conforme aos Poderes Públicos pareça conveniente completar ou regulamentar, generalizar ou não, esta ou aquela medida, na conformidade das possibilidades regionais.

SUGESTÕES

Da extensão da obrigatoriedade

1. O ensino primário é obrigatório a todos em idade correspondente.
2. A idade escolar compreende o período de 7 anos a 12 anos, estendendo-se até 14 anos, na hipótese de atraso nos seus estudos.
3. A obrigatoriedade compreende a matrícula e a frequência regular às aulas e exercícios escolares.
4. Será cumprida em escola primária pública ou particular.
5. São isentas da obrigação escolar as crianças que estejam impedidas de frequentar escolas comuns: a) por incapacidade física ou mental; b) por doença repugnante ou contagiosa; c) por moradia distante mais de três quilômetros da escola, sem meios de transporte; d) por estado de indigência. As causas deverão ser comprovadas perante a autoridade, a quem assiste a obrigação de demovê-las na medida do possível.
6. São isentas, também, da obrigação escolar as crianças que recebem, no lar, instrução primária satisfatória, a juízo da autoridade escolar competente.
7. O ensino primário obrigatório não poderá exceder de sete horas diárias e de 240 dias letivos por ano.
8. A gratuidade das escolas oficiais compreende total isenção de taxas de matrícula e de frequência, para todos, e o fornecimento de material escolar, para alunos necessitados.

Progressivamente, o auxílio do Estado abrangerá alimento, transporte e roupa. 9. Nos lugares onde houver escolas supletivas noturnas, os analfabetos maiores de 14 anos e menores de 21 são obrigados a frequentá-las.

10. Cursos primários supletivos poderão ser instalados em todas as entidades sindicais que o solicitarem.
11. Os sistemas públicos de ensino colocarão professores primários à disposição das corporações encarregadas do serviço militar.

Da rede de escolas e do cadastro

12. Para o efeito de possibilitar a efetivação da obrigatoriedade, os Estados promoverão a revisão e ampliação de suas redes escolares, de modo que:
 - a) a cada concentração humana de cinquenta crianças em
 - idade de ensino corresponda uma unidade escolar;
 - b) nenhuma unidade escolar diste mais de dois quilômetro-metros (sem transporte) ou cinco quilômetros (com transporte) de núcleos residenciais, mesmo em zona rural;
 - c) as unidades escolares sejam em número proporcional à população presumida em idade escolar;
 - d) os Estados solicitem à União os recursos essenciais à ampliação de sua rede, caso não possam realizá-la por conta própria.
13. Fica atribuída a cada escola a responsabilidade de recensear as crianças entre 7 a 14 anos de idade, residentes na sua "circunscrição", ou seja num raio até 2 quilômetros de sua rede, salvo a incidência de outra escola, cabendo, então, à autoridade superior a delimitação da área a cada circunscrição.
14. O recenseamento consiste no nome do menor, idade, seus pais e residência.
15. Ficam os oficiais do registro civil, obrigados a remeter, em janeiro, ao Departamento de Educação, na Capital, e à mais alta autoridade escolar municipal, no interior, a relação das crianças de 7 anos de idade, registrados no seu cartório.
16. Os agentes municipais de estatística ficam, igualmente, obrigados a prestar todos os informes ao seu alcance, relativos à população em idade escolar.
17. Cada circunscrição manterá, em dia, o cadastro da população em idade escolar.

18. Em cada município, funcionará a Comissão local de Recenseamento Escolar, constituída do Juiz de Direito, do agente estatístico, de um Diretor de grupo e de dois professores, cabendo-lhes estimular, coordenar e aperfeiçoar os trabalhos de recenseamento de cada "circunscrição".
19. O recenseamento deverá estar concluído trinta dias antes do início do ano letivo. A autoridade escolar determinará a matrícula *ex-officio* de todos os recenseados, e promoverá a imediata comunicação do fato aos pais ou responsáveis, convidando-os a vir à escola assinar a matrícula ou alegar causas de isenção.
20. Sessenta dias antes das matrículas, as autoridades escolares distribuirão material de propaganda, alertando pais e responsáveis do dever de cooperarem com a escola, na efetivação da obrigatoriedade,
21. Os pais e responsáveis, que não acudirem ao chamado para a matrícula ou, em falta deste, não o fizeram voluntariamente, são passíveis da pena prevista no decreto-lei n. 8 529, de 1946, isto é, as constantes do artigo 246 do Código Penal (detenção de 15 dias a um mês, ou multa de duzentos a quinhentos cruzeiros), agravada em caso de reincidência.
22. Nas mesmas penalidades, incorrerão patrões, autoridades e quaisquer pessoas que oponham embaraços ao cumprimento da obrigatoriedade escolar.
23. A falta imotivada de frequência escolar por 3 dias consecutivos será comunicada ao pai ou responsável, para que a justifique. Se não for satisfatoriamente explicada, o responsável pelo menor incorrerá na multa de dez a cem cruzeiros, imposta pela autoridade escolar competente e pagável em oito dias.
24. Os proprietários agrícolas e as empresas industriais e comerciais, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes, integrando as unidades escolares que acaso venham a custear dentro do sistema educacional do respectivo Estado, e aplicando-se-lhes todas as exigências de obrigatoriedade aqui estabelecidas.
25. A aprendizagem, atribuída às empresas industriais e comerciais, em cooperação, a ser proporcionada aos seus trabalhadores menores, é compreensiva do ensino primário elementar.
26. Ninguém poderá empregar menor que não tenha cumprido a obrigação escolar ou dela esteja isento legalmente.
27. A alfabetização, considerada como educação primária elementar, consiste no domínio das técnicas de ler, de escrever

e de calcular, e em conhecimentos gerais, inclusive os de natureza moral e cívica e de higiene. A obrigatoriedade do preceito de alfabetização só estará cumprida, após prova da aquisição daqueles conhecimentos, valores e técnicas.

Da quitação da obrigação escolar

28. A quitação da obrigação escolar será de três tipos: a) *quitação definitiva*, a ser fornecida, pela escola primária pública, a quem concluiu seu curso, ou, tendo-o realizado em escola particular ou em casa, presta o exame final; b) *quitação provisória*, a ser fornecida pela escola primária pública a quem cursou as classes de uma escola não completa; c) *quitação de emergência*, a ser fornecida por junta especial aos maiores de 18 anos, de quem se exige a condição legal de alfabetização.
29. Em cada Município, funcionará uma Junta Especial de Alfabetização, constituída do Juiz de Direito, do Diretor do Grupo Escolar, do Promotor Público e dos quatro professores mais antigos, em atividade ainda, cabendo-lhes verificar, por meio de provas, a habilitação dos candidatos ao certificado de alfabetização ou quitação de emergência.

Da apresentação da quitação

30. Será exigida a apresentação da quitação definitiva, pará matrícula em qualquer curso de nível médio.
31. Será exigida, em falta daquela, a quitação de emergência para os seguintes fins: a) alistamento eleitoral (art. 132 n. I da Const. Federal) ; b) expedição da carteira de reservista; c) admissão no serviço público, no das autarquias, no de empresas concessionárias e nas sociedades de economia mista.
32. Deverá vir a ser exigido para sindicalização, após o funcionamento de cursos supletivos nas entidades sindicais.
33. Os funcionários públicos, os de autarquia, os de empresas concessionárias e os de sociedade de economia mista terão de apresentar, no primeiro mês de cada ano, prova de que seus filhos em idade escolar estão cumprindo o preceito da obrigatoriedade.
34. A declaração, a que se refere o item anterior, será dada pelo diretor da escola pública em que o menor estiver matriculado, ou pelo inspetor de ensino, no caso de freqüentar escola particular.
35. São cominadas as penas de seis meses a dois anos de prisão à autoridade que fornecer certificados ou quitação indevidamente.

A ESCOLA E AS ATIVIDADES ARTESANAIS EM ZONAS RURAIS (*)

HELENA ANTIPOFF

RESUMO E SUGESTÕES

1. O desenvolvimento econômico do meio rural dependerá, em boa parte, das oportunidades que a Escola oferecerá ao adolescente no exercício de ocupações suficientemente diferenciadas, culturais e utilitárias, de modo que, iniciadas no trabalho lucrativo e nas artes populares, possam as novas gerações contribuir ao bem-estar social e econômico da comunidade e à fixação rural no seu *habitat* melhorado.

2. Havendo compatibilidade no exercício, simultâneo ou alternado, de ocupações agrícolas, pecuárias, industriais e artísticas nas zonas rurais, é de toda conveniência introduzir na Escola Rural, ao lado de Clubes Agrícolas, já existentes em muitas localidades, Clubes ou Corporações artesanais escolares.

3. Essas Corporações terão por objetivo geral: despertar em seus associados e na comunidade o interesse pelos recursos naturais da região, o amor à terra e às tradições; e o desejo de progredir. Suscitar o amor ao trabalho construtivo, formando bons hábitos de ordem, economia, perseverança; desenvolver a inteligência prática, a habilidade manual, a precisão, o bom gosto; a iniciativa e a capacidade, dentro de uma coletividade laboriosa, leal, solidária, em que a riqueza é um fator de progresso econômico e social de todos os seus membros.

4. As corporações artesanais terão como objetivo específico: promover na localidade o interesse pelos artesanatos adequados ao meio e organizar artesanatos rurais que, partindo da Escola e se estendendo à população, possam contribuir na expansão econômica da região e conseqüentemente evitar o êxodo para cidades.

(*) N. da R. — O presente trabalho, publicado em 1954, reveste-se no entanto de atualidade. Trata-se de contribuição da prof Helena Antipoff ao Congresso de Educação de Base realizado em São Paulo.

5. Os artesanatos serão introduzidos na localidade após um estudo objetivo dos recursos regionais, com aproveitamento racional da matéria prima em artefatos de maior rendimento econômico e com a colaboração de pessoas capazes da localidade, orientadas por técnicos competentes.

6. A confecção dos artefatos obedecerá a um plano artesanal e comercial previamente traçado, sob forma de determinados projetos, e responderá às necessidades do consumo local, do mercado regional ou às encomendas de outra proveniência.

7. Inicialmente as atividades artesanais funcionarão nas próprias Escolas Rurais, em regime de atividades peri-escolares, antes ou depois do horário regulamentar; reservando-lhes de 3 a 15 horas do horário suplementar por semana, o professor terá uma gratificação especial, oportunamente fixada; os membros da corporação perceberão um pecúlio, este resultante da venda dos artefatos produzidos, cuja renda, após o desconto das despesas feitas será equitativamente distribuída entre os colaboradores, reservando-se uma parcela para o fundo financeiro da Corporação.

8. Serão membros da corporação artesanal escolar os alunos de maior idade e os que revelarem maior capacidade de trabalho e maturidade social.

9. A Corporação esforçar-se-á por interessar nas suas atividades os ex-alunos da Escola, incorporando-os ao seu seio, assim como pessoas da vizinhança, que, a critério da professora e dos associados, serão convidadas a colaborar, fazendo especial empenho em trazer para a corporação os pais e irmãos dos alunos, em vista de futuras possibilidades para o trabalho artesanal dentro de lares da família rural.

10. O trabalho artesanal escolar, tendo um duplo objetivo — a educação e o rendimento econômico — será organizado de tal forma que não seja sacrificado, por motivos lucrativos, o desenvolvimento integral da juventude rural.

11. As atividades artesanais na Escola serão acompanhadas de estudos relativos ao trabalho: a matéria prima e sua origem geográfica, sua estrutura, qualidades, valor econômico em suas diversas aplicações, abordando ainda o aspecto cultural do trabalho, sua evolução nos diversos países, no folclore, na literatura, etc.

12. Escolhidos os artefatos, cada um será objeto de minucioso estudo, em monografias e fichas artesanais, constando nelas a indicação da técnica empregada na confecção de cada um, esquemas gráficos quanto à forma, proporções, dimensões, colorido, ornamento, etc, o cálculo do material necessário à confecção de

cada exemplar, o tempo médio para sua execução, o preço de venda, a previsão do lucro, etc.

Os artefatos serão objetos de uma crítica construtiva por parte de mestres, dos associados e dos próprios autores, a fim de neles desenvolver atitudes objetivas para com seu trabalho e o desejo de melhorar sempre.

Os melhores artefatos serão reservados para a coleção de modelos no Museu Artesanal da Corporação, ou remetidos para Exposições Regionais de artesanatos rurais.

As despesas e lucros serão contabilizados em livros de escrituração comercial, simples, porém explícita, que os associados aprenderão a utilizar com segurança, compreendendo a sua importância no desenvolvimento econômico de toda empresa industrial.

13. As corporações artesanais serão levadas progressivamente à sua auto-suficiência, podendo receber auxílios financeiros ou em ferramentas em sua fase inicial. É de conveniência, no entanto, que o fundo financeiro se organize com os próprios recursos da Corporação, recomendando-se para isso que iniciem as atividades com a confecção de artefatos cuja matéria prima não exija despesas (exemplo, palha de milho, capins, taquara, argila, etc.) e cuja confecção é inteiramente manual, sem emprego de qualquer ferramenta. Apuradas as rendas desses artefatos, faz-se a aquisição dos artigos do equipamento, tais como ferramentas, tintas industriais e vernizes, móveis, etc. para artefatos de maior complexidade, progressivamente adotados.

14. As Corporações artesanais escolares devem procurar pôr-se em contacto com as outras, por meio de correspondência, de visitas mútuas, de trocas de fichas de trabalho, de artefatos para os respectivos Museus, tendendo para que dessas aproximações surjam associações inter-corporativas, no plano municipal, estadual ou para todo o país.

15. Para assegurar o bom desenvolvimento do artesanato rural escolar e atribuir-lhe uma determinada função educativa e econômica dentro de um plano nacional de ensino, sugerimos fosse estudada a possibilidade de ser criado no Ministério da Educação e Cultura, junto à Campanha Nacional de Educação Rural, Departamento Nacional de Educação, Departamento de Ensino Industrial, um Fundo Nacional pró-ensino pré-artesanal escolar e um setor de Educação artesanal rural, ao qual caberia a orientação técnica, a distribuição de auxílios, o controle de sua aplicação em material, pessoal, etc.

O Setor seria incumbido de organizar inquéritos para os estudos dos recursos naturais regionais, o aconselhamento na escolha de atividades artesanais mais indicadas para cada localidade; o estudo dos planos e da técnica do trabalho artesanal; o

treinamento do pessoal — professores, mestres, monitores, assistente (ambulantes) ; o contrato de especialistas nacionais e estrangeiros; distribuição de bolsas de estudos aos bem dotados; a divulgação dos assuntos relacionados ao artesanato, através da publicação de manuais, fichas de trabalho, boletins periódicos sobre o movimento artesanal escolar rural do país; organização de Exposições Regionais e Feiras que se realizarão periodicamente em diversos pontos do país, etc.

16. Haverá toda conveniência de interessar no desenvolvimento artesanal e de artes populares o público, as associações culturais de artistas, folcloristas, economistas, geógrafos, educadores, etc. e promover no país Centros de estudos em prol das atividades artesanais e artes populares, que possam colaborar com as Escolas no movimento pró-artesanal com sua ciência e arte apurada.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

O I. N. E. P. vem desde 1953 planejando a organização de um centro nacional de aperfeiçoamento do magistério, no Rio e de cinco centros regionais em Recife, Bahia, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

O Centro nacional será um empreendimento a ser levado a efeito com a colaboração da Unesco e, possivelmente, da Fo-reign Operation Administration dos Estados Unidos.

O documento que se segue esboça os fins e objetivos do Centro e a sua organização. Foi elaborado já com a colaboração de professores estrangeiros, notadamente o prof. Otto Kli-neberg, que deverão cooperar com, o Centro como membros do "staff" ou consultores.

I

FINS E OBJETIVOS DO CENTRO

Nesta primeira seção, procuramos indicar os principais fins e objetivos, assim como os princípios latentes, que possam servir de diretrizes para os futuros trabalhos do CENTRO NACIONAL.

O sistema educacional brasileiro, como todos os outros, tem suas qualidades e deficiências; como todos os outros, necessita também constantemente de revisão e renovação, inspiradas nos progressos da teoria e da prática educacional. Além disso e o que é mais importante talvez, deve adaptar-se especificamente à situação brasileira. Embora em alguns aspectos os problemas educacionais sejam os mesmos, em todo o mundo, é também igualmente verdade que, a fim de preencher sua função, a educação brasileira deva adaptar-se de perto e diretamente às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas.

Um mapa cultural

Propõe-se, para atingir este fim, que se colha material para "um mapa cultural do Brasil". A expressão "mapa

cultural" está naturalmente sendo usada como um símbolo, para representar um conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo. Existe já uma literatura variada na qual se encontra a descrição de muitos aspectos da vida brasileira, inclusive variações locais e regionais, baseadas em estudos elaborados por antropologistas culturais, sociólogos, psicólogos, demógrafos, historiadores e outros. Este material deve ser organizado e classificado de maneira a permitir uso imediato, principalmente pelos educadores, cuja tarefa será a de fazer as modificações necessárias na estrutura educacional, a fim de amoldá-la às necessidades que os levantamentos revelarem.

As informações disponíveis para o "mapa cultural", apesar de extensas, estão ainda incompletas. Há regiões inteiras no país nas quais nenhum estudo de comunidades foi ainda feito. Há também lacunas nos nossos conhecimentos quanto às características de muitos grupos de imigrantes em processo de integração na vida brasileira, diferenças de classe e de ocupações, a influência da raça e da origem étnica, contrastes da vida urbana e rural etc... Há lacunas, apesar de um trabalho importante já ter sido feito, na compreensão dos problemas que surgem em relação aos variados grupos de índios esparsos pelo país.

Essas lacunas precisam ser suprimidas. Depois que sua natureza e extensão tiverem sido reveladas pelo resultado de cuidadosa coletânea do material disponível, deverão ser dadas providências para se iniciarem as pesquisas complementares necessárias. Isto terá que tornar-se uma atividade contínua, primeiramente porque as lacunas são, sem dúvida alguma, profundas, e será preciso bastante tempo para suprimi-las; depois, motivo ainda mais importante, porque estão se processando mudanças rápidas no Brasil — econômicas, sociais, culturais e educacionais — o que implica em que certas informações tornar-se-ão obsoletas se não forem mantidas em dia. Em outras palavras, o "mapa cultural" necessitará de revisão constante. Não é um mapa estático que se requer, mas sim um mapa que represente o processo dinâmico da evolução social brasileira.

Um mapa educacional

Também será necessária uma outra espécie de mapa, isto é, que apresente quadro completo e satisfatório do estado atual da educação brasileira, em todos os níveis e em todas as regiões. Em alguns aspectos, por exemplo no que diz respeito aos currículos, esta tarefa é facilitada pelo fato de que, em grande parte, o sistema educacional brasileiro é organizado numa rede nacional, pelo Ministério da Educação e seus órgãos auxiliares, havendo currículos comuns tanto para as escolas secundárias como Universidades. Um verdadeiro "mapa educacional" exigirá, entretanto, que se vá muito além dessa uniformidade teórica ou legal. Primeiramente, há muito menos uniformidade no ensino elementar e as variações neste setor terão que ser exploradas. Além disso, mesmo nos níveis mais elevados, a uniformidade teórica não significará uniformidade na prática, devido a uma porção de fatores, cujos efeitos não podem ser facilmente avaliados, como por exemplo a preparação diversificada dos professores, o tamanho das classes, a disponibilidade do material de ensino, a acessibilidade das escolas e os meios de transporte, a existência de bibliotecas adequadas, a regularidade de freqüência, a natureza da população escolar, o grau de cooperação da comunidade, o problema da língua (especialmente no caso de imigrantes), o contato com outras influências educacionais existentes, tais como jornais, cinema, rádio etc. .. Esta não é de modo algum uma lista completa, mas mesmo a obtenção de informações necessárias, referentes só a estes setores, representa um empreendimento de pesquisa, complexo e extenso. Deverá ainda ser feito um inquérito sobre o papel desempenhado pelas escolas particulares ou Universidades que não estejam sob o controle federal ou estadual direto. Finalmente, o "mapa educacional" deverá conter, também, um componente psicológico, representado pelas atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças — e possivelmente também os temores — relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá à escola e assim por diante.

Relação entre os mapas

Estivemos tratando de dois "mapas", o cultural e o educacional, como se fossem diferentes e separáveis. O verdadeiro objetivo do CENTRO estará próximo de ser atingido, quando estes dois mapas forem comparados e superpostos,

de modo que possam ser obtidas informações sobre até que grau a prática educacional nos níveis nacional, regional e local, corresponde à realidade cultural e social. Nessa base, surgirão sugestões e propostas, as quais servirão para aumentar o grau de tal correspondência, a fim de que as escolas se tornem mais adaptadas às necessidades da comunidade, que tiverem sido reveladas. Esta solução parece inteiramente viável, sob a condição, porém, de que a pesquisa real — social e educacional — seja combinada e coordenada desde o princípio. Isto pode não ser possível em cada caso, mas deve persistir na mente como um princípio guiador constante. Para dar um exemplo específico: se um antropólogo social tiver sido designado pelo CENTRO para elaborar um estudo de comunidade, é de se esperar que ele dedique atenção especial ao papel da escola na comunidade, à escola como instituição, à composição (econômica, social, étnica) da população da escola, às atividades e ocupações dos educandos, ao "status" dos professores etc. .. Ele daria portanto, ao mesmo tempo, sua contribuição a pontos específicos de ambos os mapas, cultural e educacional. Por outro lado, se o educador está preparando um relatório sobre o sistema educacional de uma localidade ou um grupo de localidades semelhantes, é de se esperar que ele observe pormenorizadamente as relações entre a escola e a vida econômica e social da comunidade, a influência educacional de atividades extra-curriculares, o papel do rádio e outras formas de comunicação etc.; em outras palavras, ele estará acrescentando dados ao mapa cultural também. Se alguma pesquisa por amostragem (Sam-ple Survey Research) fôr planejada, ela deverá, ao mesmo tempo, fornecer informações importantes para ambos os mapas.

Este tipo de coordenação exige planejamento cuidadoso, mas é, sem dúvida alguma, viável. Na hipótese de ser feito algum levantamento, consultas preliminares pormenorizadas, a educadores, permitirão aos especialistas em ciências sociais usar das perguntas mais adequadas em seus planos de pesquisa. Uma pesquisa de campo da variedade etnológica será também facilitada por consultas preliminares a educadores, mas também será possível, em alguns casos, fazer o trabalho de campo por meio de uma equipe composta de um especialista em ciências sociais e um educador. Por fim, os que estivessem ocupados em pesquisas nas escolas aproveitariam se lhes fossem dadas, preliminarmente, por especialistas em ciências sociais, recomendações resumidas, referentes aos aspectos do inquérito, que na opinião deles, devessem ser incluídas, no que diz respeito à escola como uma instituição social. Quando o pessoal do CENTRO se reunir, dever-se-á organizar um seminário de educação e ciências sociais, para debater intensamente alguns desses problemas,

antes dos pesquisadores se porem em campo. Futuramente, tal seminário terá à sua disposição os resultados colhidos em pesquisas anteriores; relatórios orais deverão também ser feitos sobre as pesquisas em curso.

Mesmo antes da conclusão desta pesquisa, pode ser previsto com segurança que os resultados mostrarão a necessidade de menor centralização e mais diferenciação na educação brasileira. Podemos talvez antecipar que sugestões práticas surgirão em três setores: 1) desenvolvimento de alguns elementos para um currículo nuclear comum a todo o Brasil, mas com muito menos uniformidade do que o existente; 2) desenvolvimento de alguns elementos que serão comuns a uma região, mas que diferirão de região para região; 3) desenvolvimento de alguns elementos específicos de uma comunidade determinada, mas diferindo de comunidade para comunidade dentro de uma mesma região. Isso significaria, na prática, grande aumento de planejamento e de responsabilidade local quanto a currículos escolares, fornecendo o CENTRO o material necessário e a orientação.

Projetos Pilotos

A conseqüência prática principal, resultante de tudo isso, já foi mencionada; é a renovação do sistema educacional brasileiro, baseada nos conhecimentos obtidos sobre a cultura brasileira. Isso significará, mais cedo ou mais tarde, o processamento da revisão dos currículos, para atender às variações locais e regionais; melhoramento dos métodos de ensino; o preparo de novos livros de texto; uma maior integração das escolas nas comunidades etc. No entretanto, antes que isso seja executado em grande escala, parece conveniente que se encare o estabelecimento de alguns projetos pilotos locais, nos quais este novo tipo de educação será experimentado. Um modelo parcial para tais projetos pilotos, apesar de exigir adaptação ao cenário brasileiro, e ser de nível educacional diferente, se encontra nas experimentações efetuadas pela UNESCO, no setor da educação fundamental, de um modo geral bem sucedidas. Apesar de terem sido quase sempre utilizados no ensino de adultos, os objetivos são bem semelhantes aos do CENTRO. Ensina-se aos adultos, não só a ler e a escrever; eles são ainda treinados nas habilidades necessárias a uma adaptação bem sucedida à vida diária. A natureza da instrução variará portanto conforme as pessoas vivam numa comunidade rural ou de pesca; se novos métodos de higiene pessoal, ou noções de puericultura forem ministrados, deve-lo-ão ser o mais possível de acordo com as práticas já em uso na

comunidade. A extensa literatura encontrada nos centros da UNESCO a respeito desse ou de projetos semelhantes poderá certamente ser posta à disposição do CENTRO.

Esses projetos pilotos deverão ser organizados de maneira a permitir uma *avaliação* exata de suas conseqüências. Isto é, deverá ser fixada uma base, indicando as condições no começo da experimentação; deverá haver verificações periódicas dos efeitos respectivos, inclusive as reações psicológicas das pessoas envolvidas; deverá haver um levantamento mais completo, no término do período de experimentação (estudo preliminar e posterior). Se possível, deverá haver comparações com escolas ou comunidades padrão, semelhantes em outros aspectos, mas sem a introdução das técnicas experimentais usadas nos projetos pilotos. Com base nessa avaliação, podem ser feitas recomendações com maior segurança, quanto à vantagem de introduzir técnicas semelhantes em outras partes do país. Em todo este setor de técnicas de avaliação, o trabalho que está sendo feito pelo departamento de ciências sociais da UNESCO seria muito útil.

Aculturação

O CENTRO deverá dedicar particular atenção aos problemas que decorrem do processo de aculturação, isto é, as mudanças que ocorrem como resultado do contato de duas culturas diferentes. Tais problemas serão encontrados numa variedade de situações diferentes, das quais talvez a mais importante seja o processo da integração dos grupos de imigrantes — italianos, alemães, portugueses, japoneses, sírios e outros — na vida nacional brasileira. Naturalmente, isto é um processo recíproco, uma vez que os imigrantes não só absorvem como também influenciam a cultura do Brasil. Tem havido muitos estudos científicos excelentes, sobre imigrantes e sua integração (ou não), no Brasil e outros lugares, mas suas conseqüências para a prática educacional necessitam de esclarecimentos mais completos. Problemas semelhantes surgem em relação à migração interna, de uma região para outra, ou de zonas rurais para as cidades, como os efeitos da cultura ambiente sobre os caboclos, a integração dos índios etc...

Comunicação aos professores

Uma das principais tarefas do CENTRO será a de comunicar aos professores de todo o país os resultados de pesquisas importantes em ciências sociais, relativas ao passado e ao presente. O material concernente ao Brasil em geral e às suas regiões deverá ser organizado de modo a poder ser utilizado pelos

professores, que poderão assim obter, sem dificuldade, informações referentes à zona em que servem.

Uma nova política educacional

Já foram feitas referências ao fato de que, em alguns aspectos, os problemas educacionais são os mesmos em todo o mundo. Isso significa que as melhores e mais atualizadas idéias e pesquisas referentes à teoria educacional e sua aplicação em geral, não somente no que concerne ao Brasil, devem ser incorporadas ao trabalho e às idéias do CENTRO. Deverá haver fluxo constante de tais informações, para o CENTRO, representado pelas publicações das mais importantes instituições educacionais do mundo. Caberá então ao CENTRO adaptar esses métodos à solução dos problemas brasileiros específicos.

Neste processo de adaptação, caberá ao CENTRO formular uma política educacional baseada, de um lado, nos resultados das pesquisas sobre a cultura brasileira e, de outro lado, nos desenvolvimentos no campo da teoria educacional e sua aplicação. Como parte do processo de execução de tal política, o CENTRO preparará e publicará livros de texto sobre administração escolar, organização de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, preparação de professores etc... Não devem ser feitas traduções de livros existentes; haverá, sim, novas formulações especificamente brasileiras, baseadas nos princípios delineados acima. O preparo dos educadores e dos administradores escolares também ficará na alçada do CENTRO.

Conseqüências práticas

Podem-se esperar do CENTRO, além do auxílio na reorganização e renovação do sistema educacional brasileiro, outras contribuições importantes:

- 1) Um conhecimento mais profundo da vida e da cultura do Brasil; de fato, provavelmente, um melhor conhecimento da cultura do Brasil que de qualquer outro país.
- 2) Um maior contato entre os estudiosos brasileiros e os educadores e especialistas em ciências sociais de outros países.
- 3) Melhoramento dos métodos de pesquisa e preparação
 - dos educadores e especialistas em ciências sociais brasileiras.

- 4) Comunicação aos professores de todo o país de melhor conhecimento da cultura do Brasil em geral, como de regiões específicas.
- 5) Desenvolvimento em novas direções da aplicação das ciências sociais aos problemas educacionais.
- 6) O estabelecimento de um padrão para o melhoramento de um sistema educacional, que pode ter aplicação em muitos outros países além do Brasil, e à criação de um modelo que poderá ser seguido, sempre que seja sentida a necessidade de efetuar um contato mais íntimo e proveitoso entre a educação e as ciências sociais.

Isto, a meu ver, constitui um programa a que se pode aspirar para o CENTRO. Até onde êle poderá ser realizado, dependerá dos recursos disponíveis e do pessoal.

n

ALGUMAS ATIVIDADES ESPECIFICAS DO CENTRO

1 — *A Biblioteca*

A biblioteca que está sendo organizada para o CENTRO deverá naturalmente conter material de consulta adequado em todo o campo das ciências sociais e da educação. Além disso, é muito importante que esta biblioteca constitua uma Brasileira contemporânea neste mesmo setor, a mais completa possível. Ela deverá ser constituída como um centro que os estudiosos possam procurar, na certeza de que encontrarão tudo que se conhecer atualmente a respeito de cultura e educação brasileira. Isto exige não só uma coletânea completa do material publicado, como também do que ainda não o tiver sido, tais como trabalhos de professores que tenham sido compilados nas bibliotecas das universidades, relatórios dos Ministérios, tanto federais como estaduais, publicações sobre o assunto em periódicos, reimpressão de artigos etc.. A coleção deverá ser constituída, conforme já foi dito, principalmente de material contemporâneo; estudos históricos só serão incluídos, portanto, quando servirem para esclarecer fatos contemporâneos. A ficção só excepcionalmente será incluída. Evidentemente, todo este material deve ser bem organizado e classificado, a fim de se tornar facilmente acessível aos membros do CENTRO e a outros estudiosos interessados. Além ■disso, deve ser mantido em dia, para o que o CENTRO deverá

conservar-se em contato constante com os pesquisadores e as instituições que se ocupem do Brasil, a fim de obter deles um fluxo contínuo de material novo. Esta tarefa poderá ser facilitada organizando-se um Conselho de Consultores.

2 — *Conselho de Consultores*

O Conselho de Consultores (ou Comissão) deverá compor-se de estudiosos brasileiros e estrangeiros interessados no estudo da cultura e da educação brasileira. Os membros desse Conselho serão consultados a respeito de problemas ou regiões em que se especializaram, podendo lhes ser solicitada a leitura de manuscritos e sua opinião a respeito. É de capital importância que mantenham o CENTRO informado de todos os estudos publicados ou não publicados que eles ou seus alunos tenham realizado ou estejam realizando. Esse material será então colecionado pelo CENTRO e depositado na biblioteca. Os consultores deverão também informar o CENTRO acerca das novas pesquisas de que tenham conhecimento ou sobre novos institutos que sejam criados, ainda quando tais fatos ocorram fora do âmbito de seus centros ou universidades. É de admitir-se que os consultores cooperarão de boa vontade nessas atividades porque, em troca, receberão do CENTRO informações sobre trabalhos que se realizam noutros lugares; poderão também entrar em contato, sempre que queiram, com outros especialistas ocupados em pesquisas semelhantes. Ocasionalmente poderão ser auxiliados pelo CENTRO na realização de pesquisas próprias. Pelo menos, as informações colhidas pelo CENTRO ficarão permanentemente à disposição deles. É importante que este Conselho ou Comissão seja realmente internacional e que inclua especialistas tanto em educação como em ciências sociais. O contato íntimo da educação com as ciências sociais constitui uma parte tão importante da essência do CENTRO que deverá ser estabelecido desde o princípio e permanentemente conservado.

3 — *O Conselho de Diretores*

O Conselho de Consultores já descrito será por demais numeroso e complexo, para servir como componente ativo no trabalho regulamentar do CENTRO. Será muito conveniente estabelecer um Conselho menor, de Diretores, composto de oito a dez pessoas, incluindo educadores e especialistas em ciências sociais, que poderão reunir-se a intervalos regulares, para discutir os trabalhos que estejam sendo elaborados no CENTRO. Este Conselho de Diretores deverá constituir-se, na maior parte,

de brasileiros, mas poderá incluir estudiosos que estejam no Brasil na ocasião. Eles deverão reunir-se no Rio periodicamente, possivelmente cada dois ou três meses, para realizar uma crítica do que tiver sido feito e dar sugestões sobre atividades futuras. Este Conselho de Diretores pode incluir um número pequeno de estrangeiros (dois ou três) como membros correspondentes os quais receberão todo o material pelo correio e aos quais se pedirá que enviem seus comentários. É necessário encarar a possibilidade do pagamento de uma pequena quantia aos membros do Conselho de Diretores, pelo tempo que eles sejam solicitados a consagrar ao CENTRO.

4 — *Arquivos e Registros*

Uma vez que o CENTRO terá atividade contínua, com constante mudança, pelo menos, de parte do pessoal, é importante adotar uma organização que permita a um novo membro utilizar o trabalho já elaborado, com o mínimo de perda de tempo. Deverá utilizar-se um método de trabalho tal que os membros do pessoal que deixem o CENTRO possam passar a seus sucessores as informações que acumularam. Isto não poderá ser conseguido inteiramente, mas deverá fazer um esforço para que esse ideal seja o mais próximo atingido. Para tanto, o pessoal deve ser encorajado no sentido de registrar suas informações, de preparar resumos ou compilações dos livros lidos, de registrar cuidadosamente todas as observações realizadas, de registrar até suas idéias quanto a empreendimentos futuros. Para dar um exemplo: a atual concentração de esforços para colecionar uma bibliografia completa sobre o nordeste e se familiarizar com o conteúdo das publicações sobre esta região é uma idéia excelente. Com toda a certeza, as pessoas interessadas estão adquirindo conhecimento especializado do material em estudo. As informações colhidas devem no entanto ser organizadas de tal modo que possam ser passadas a outros.

Uma sugestão a considerar é a de utilizar para o setor da educação e cultura brasileira algo semelhante ao "Human Relations Area Files", organizado pela Universidade de Yale. Esses arquivos contêm numerosas informações sobre a matéria, organizadas, classificadas e catalogadas, baseadas em centenas de relatórios sobre variadas culturas e comunidades espalhadas pelo mundo. Se, por exemplo, se quiser um estudo comparado das maneiras dos pais castigarem seus filhos, pode-se encontrar, nas fichas, todas as informações registradas sobre esse tópico, em todas as culturas, em que tais informações sejam obtíveis. Evidentemente este é um empreen-

dimento ambicioso e muito dispendioso. É, no entanto, bastante provável que se torne muito mais viável: a) obtendo-se da Universidade de Yale o material já colecionado, concernente ao Brasil; b) organizando, em escala mais modesta, um arquivo sobre relações humanas de cada região do Brasil, que deverá ser o mais completo possível.

Uma decisão sobre esse assunto só pode ser tomada após consultas posteriores, com colegas de Yale e outros lugares, que tenham se ocupado ativamente em organizar tais arquivos. É possível que se preencha a mesma finalidade para o CENTRO sem o mecanismo complicado elaborado pela Yale.

5 — *Novas Pesquisas*

Apesar da quantidade de material disponível no Brasil, um exame rigoroso desse material já revelou grandes lacunas nos conhecimentos disponíveis e outras aparecerão sem dúvida, à medida que o trabalho do CENTRO progredir. A questão que se apresenta como obter as informações necessárias sobre regiões do Brasil que não estão sendo ainda estudadas. Os variados estudos sobre comunidades brasileiras em São Paulo, na Bahia e outros lugares constituem uma valiosa fonte de informação e o CENTRO deveria estimular estudos semelhantes, de comunidades de regiões do país relativamente desconhecidas. Ademais — e isto parece importante ter em mira — uma boa parte de informações sobre o assunto em estudo pode ser obtida rapidamente, mas infelizmente com dispêndio, pelo uso de amostragem (Sample Survey Research). Isto consiste essencialmente em entrevistas de amostras representativas de uma população dada. A entrevista é cuidadosamente preparada de antemão, com uma série de perguntas principais e também perguntas complementares de sondagem (probes) destinadas a revelarem algumas das razões das respostas dadas. Esta técnica é muito diferente da comumente usada no estudo do tipo de inquéritos populares (poll), uma vez que não é baseada em uma ou duas perguntas e sim em todo um roteiro de entrevista, que pode exigir de uma a duas horas para se completar. Difere também do questionário comum uma vez que nenhum questionário é preenchido pelos interrogados, sendo toda a informação obtida em entrevistas pessoais. Indubitavelmente, há excelentes estatísticos e especialistas em amostragem, no Brasil, que podem auxiliar na obtenção das necessárias amostras representativas. A entrevista em si pode ser realizada por estudantes de universidades, em vários pontos do país, operando sob a direção dos membros locais do Conselho de consultores do CENTRO. O roteiro da entrevista terá

que ser cuidadosamente preparado por um especialista em levantamentos, auxiliado por pessoas que conheçam a cultura brasileira e estejam também familiarizadas com a natureza dos problemas educacionais brasileiros. Seria prematuro indicar agora o tipo de perguntas a serem feitas. Algumas poderiam versar sobre os aspectos mais importantes da cultura brasileira, dessa maneira, servir como um atalho, na obtenção de parte das informações de que comumente se necessita no estudo das comunidades. Outras se refeririam mais particularmente à atitudes em relação à educação e ao sistema educacional, motivos de satisfação e descontentamento para com a educação oferecida, opiniões sobre a espécie de educação necessária etc... Em notas posteriores, far-se-á uma tentativa para explicar mais pormenorizadamente a natureza dessa pesquisa.

6 — *Pessoal*

Parece muito provável que dentro dos próximos seis meses o pessoal ativo do CENTRO será definitivamente aumentado. Isto terá conseqüências não só nas atividades futuras do CENTRO, mas também criará problemas em relação a espaço, instalação adequada da biblioteca, auxílio de secretariado etc.. Urge portanto que se faça todo o esforço no sentido de obter uma sede para o CENTRO, o mais breve possível, para instalar a biblioteca e para estabelecer imediatamente um sistema de organização e classificação dos resultados dos trabalhos em curso. Parece também necessário, desde o início, que os especialistas em ciências sociais contratados pelo CENTRO tenham ao seu lado, cooperando com eles, estudiosos bem familiarizados com as condições atuais da educação brasileira, desde o nível elementar até à universidade.

III

A ORGANIZAÇÃO DO CENTRO

Nesta seção será feita uma tentativa para indicar certos aspectos do mecanismo prático do CENTRO e a organização e divisão de trabalho de seu pessoal.

As considerações apresentadas aqui não devem ser tomadas como um plano final para ser seguido em todos os pormenores. Pelo contrário, grande flexibilidade terá que ser mantida a fim de adaptar a organização a novos desenvolvimentos possíveis, em: a) recursos; b) pessoal; c) problemas que requerem estudo. Ao mesmo tempo, embora tais desenvolvimentos devam naturalmente ser previstos, é necessário que se estabeleçam

normas gerais a serem seguidas e se verifique a inter-relação das várias partes do CENTRO a fim de assegurar a integração apropriada e a coordenação de todo o projeto.

PESSOAL

O pessoal do CENTRO incluirá:

- a) Co-Diretores
- b) Coordenadores
- c) Pesquisadores
- d) Oficial Administrativo
- e) Associados
- f) Especialistas visitantes
- g) Bibliotecário
- h) Secretários
- i) Pessoal de escritório
- e também j) Conselho de Diretores
- k) Conselho de Consultores

a) *Co-Diretores* — Um será um educador brasileiro, o outro um especialista em ciências sociais, estrangeiro. Eles ficarão responsáveis permanentemente pela direção ativa do trabalho do CENTRO. Seus encargos incluirão:

- 1) organizar um plano geral de trabalho para o CENTRO, com indicação dos períodos de tempo destinados a cada uma de suas partes;
- 2) nomear o pessoal de chefia, de acordo com o secretário geral da CAPES, que servirá também como presidente do Conselho de Diretores (vide abaixo);
- 3) aconselhar e orientar as atividades dos coordenadores;
- 4) orientar e dirigir o trabalho do Oficial Administrativo;
- 5) presidir as reuniões do pessoal, assim como aos Seminários de Orientação Geral para todo o pessoal ocupado em pesquisas, a fim de assegurar integração conveniente das atividades;
- 6) informar, mediante relatórios ao Conselho de Diretores, sobre as atividades que tenham sido planejadas, completadas ou estejam em curso;
- 7) supervisionar os setores de publicidade e "relações públicas" do CENTRO;
- 8) preparar relatórios gerais para serem publicados.

b) *Coordenadores* — Consistirão em um grupo de especialistas em vários assuntos educacionais e sociais, que ficarão responsáveis em tudo pelas atividades exercidas pelos pesquisadores, sob a direção geral dos Co-Diretores. Deverão, sempre que possível, trabalhar em tempo integral. Sugere-se que os Coordenadores sejam escolhidos conforme sua competência nos seguintes setores, mas esta lista não deve ser considerada completa ou final: 1) estudo de comunidades; 2) problemas de aculturação; 3) levantamentos; 4) organização de currículo e preparação de livros de texto de vários níveis; 5) administração escolar e levantamentos em escolas; 6) psicologia educacional; 7) testes e medidas; 8) teoria da educação; 9) psicologia social e relações humanas na educação; 10) formação de professores. Para cada uma dessas grandes divisões serão, via de regra, designados dois Coordenadores, um brasileiro e outro estrangeiro, exceto quando o tipo de atividade tornar isso desnecessário. Sempre que fôr o caso, deve-se providenciar no sentido de que os problemas sejam abordados em relação aos vários níveis educacionais (primário, secundário, universitário etc.) e de acordo com as variações, sempre que fôr conveniente, serão apresentados em estilo de divulgação, isto é, sem pormenores técnicos, aos professores e administradores escolares; isto será particularmente aplicável a assuntos de ciências sociais, mas também será de bom alvitre no caso de assuntos educacionais.

Cada um desses setores será sub-dividido pelos Coordenadores, como se fizer necessário, e o trabalho de cada sub-divisão será confiado a um dos pesquisadores. Para dar um exemplo específico: o Coordenador do trabalho, no setor de aculturação, poderá ter vários pesquisadores do seu grupo, trabalhando respectivamente na imigração italiana, junto aos sírios, na migração interna dos caboclos para os centros urbanos e na educação dos índios. Ele ficaria responsável pela integração de todo o trabalho feito pelo CENTRO no setor de aculturação; acrescentaria novos aspectos à proporção que os recursos o permitissem; daria orientação e supervisão constantes aos pesquisadores; auxiliaria seu pessoal na preparação de material para publicação; ele próprio prepararia os relatórios gerais sobre aculturação etc. Dirigiria também um seminário especial de pesquisa no setor de aculturação, para lidar particularmente com métodos e técnicas aplicáveis a pesquisas sobre este problema. Os outros coordenadores teriam obrigações semelhantes dentro dos setores pelos quais fossem responsáveis. Além disso, se um dos Co-Diretores estiver ausente do CENTRO por um período de tempo considerável, um dos Coordenadores será designado Co-Diretor Substituto, para agir em seu lugar.

A divisão de trabalho entre os Coordenadores não deverá ser considerada como final. Necessidades futuras poderão exigir revisão das divisões sugeridas. Pode ser, por exemplo, que, depois de dois ou três anos, se verifique que o trabalho feito em certos setores foi suficiente para obter os resultados práticos requeridos e pode ser então abandonado. Por outro lado, pode ser que futuramente se torne necessário introduzir nova atividade importante, requerendo pessoal extra que por ela se responsabilize. Para dar um exemplo específico: quando os planos estiverem prontos para pôr em execução determinado projeto piloto, será necessária, sem dúvida, a admissão de um Coordenador e pessoal especializado, mas seria certamente prematuro designar tal pessoa desde já. Haverá certamente outros casos semelhantes.

Embora a coordenação das atividades do CENTRO como um todo deve ser sempre visada, isto não significa que o trabalho numa dessas grandes divisões, deva ser retardado, até que todo o esquema este funcionando. Pelo contrário, cada um desses projetos principais deva ser iniciado logo que se obtenha o pessoal necessário. No setor de pesquisas educacionais já é este o caso, por exemplo, em relação ao trabalho do pessoal da CILEME e CALDEME, que estão contribuindo para o desenvolvimento do "mapa educacional" e que serão integradas ao CENTRO logo que sua organização o permita.

Quando cada Coordenador fôr designado, deverá, após consulta aos Co-Diretores, preparar o programa de trabalho do setor pelo qual é responsável, juntamente com uma indicação do pessoal e outras necessidades que o trabalho envolva.

c) *Quadro dos pesquisadores* — Este quadro, cujas atribuições já foram indicadas acima, deverá compor-se de jovens estudiosos bem preparados (post Ph. D., sempre que possível) que sejam capazes de realizar, por si, pesquisas segundo a orientação descrita, sob a direção e supervisão dos coordenadores. Serão designados geralmente por um período de um a três anos, dependendo do tempo requerido para completar uma tarefa específica, que lhes tiver sido atribuída. Sua tarefa principal será a de executar o "trabalho de campo" do CENTRO.

d) *Oficial Administrativo* — Será responsável, sob a direção dos Co-Diretores, pelo bom funcionamento prático do CENTRO. Deverá ser pessoa de capacidade e experiência administrativa, mas ter também os conhecimentos e a experiência necessários para compreensão dos problemas de pesquisa considerados. Suas atribuições incluirão: 1) tomar conta de todos os problemas de escritório, que envolvam a supervisão do trabalho do bibliotecário e dos secretários, a admissão de pessoal de escri-

tório, o pagamento de ordenados etc; 2) facilitar o trabalho dos pesquisadores, promovendo os contatos necessários com os colegas, ajudando na organização das viagens etc.; 3) "relações públicas", em consulta com os Co-Diretores; 4) a preparação de um relatório periódico do CENTRO (ver publicações, adiante) ; 5) promover a ligação e a integração do trabalho dos pesquisadores com o pessoal da administração.

e) *Associados* — Em número a ser fixado posteriormente, deverão ser convidados a passar um ano no CENTRO, assistindo aos seminários, trabalhando na biblioteca, participando das atividades de pesquisa etc, com o objetivo principal de aumentar seus conhecimentos nos setores a que se dedicarem. Deverão ser hábeis educadores jovens, com responsabilidade atual ou potencial em pesquisas sobre educação, ou em administração, num dos Estados do Brasil; jovens especialistas em ciências sociais, interessados na aplicação de seus conhecimentos dos problemas educacionais, ou membros dos departamentos de educação e ciências sociais de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Trabalharão em associação direta com um dos coordenadores, dependendo de sua especialização.

f) *Especialistas visitantes* — Escolhidos sempre que possível dentre os educadores e especialistas em ciências sociais em proeminência no mundo, deverão ser convidados a passar temporadas de três meses a um ano no CENTRO, como consultores do pessoal. Sua atribuição será trazer, ao CENTRO as novidades mais recentes e mais significativas em seus respectivos setores, criticar as atividades em curso e sugerir novas diretrizes. Havendo fundos disponíveis, poderão ser contratados durante os meses de verão (inverno brasileiro) especialistas de primeira categoria e, em casos excepcionais, por um ano, professores em gozo de licença (sabbatical leave). Deverão participar ativamente dos seminários e fazer séries de conferências especializadas, para o pessoal.

g) *Bibliotecário* — Deverá ser pessoa de grande competência em seu setor, uma vez que suas atribuições incluirão não somente as de um bibliotecário comum, mas também a tarefa de formar uma completa Brasileira, organizar e classificar a coleção, auxiliar os pesquisadores a encontrar o material de que necessitem assim como organizar, em consulta com especialistas, uma versão brasileira do "Human Relations Área Files". Ele terá, portanto, um papel importante a desempenhar na pesquisa propriamente dita e não será simplesmente um "administrador" da biblioteca.

h) *Secretários* e i) *Pessoal de escritório* — Não há necessidade de nenhum comentário especial a respeito.

j) *Conselho de Dirigentes* — Deverá compor-se de 8 a 10 dos mais proeminentes estudiosos brasileiros no setor de ciências sociais e educação. Seu presidente ex-officio deverá ser o Secretário Geral da CAPES, devido às relações constantes e íntimas da CAPES com o CENTRO. O Conselho deverá ser nomeado pelo presidente do Conselho, por um primeiro período de dois anos, durante o qual estabelecerá sua própria constituição e os regulamentos internos, assim como a maneira de aumentar ou mudar seus elementos etc. Deverá incluir representantes de organizações internacionais como a UNESCO e possivelmente outras. Os dois Co-Diretores se reunirão com o Conselho, mas sem direito a voto. O Conselho de Diretores se reunirá na sede do CENTRO, ao menos uma vez cada três meses e com mais freqüência se isso parecer necessário ao presidente do Conselho e aos Co-Diretores. O Conselho receberá nessas ocasiões, informações dos Co-Diretores e, quando necessário, do oficial administrativo. O Conselho representará a *autoridade* final em todos os assuntos referentes à conduta geral a ser seguida pelo CENTRO e terá também o direito de *opinar* em relação aos pormenores do programa.

k) *Conselho de Consultores* — Conforme já foi previamente mencionado será internacional na sua composição e terá caráter consultivo.

PROBLEMAS GERAIS REFERENTES AO PESSOAL

Como o trabalho do CENTRO representa, num sentido muito real, um esforço pioneiro de grande complexidade, é especialmente importante que se obtenha a melhor categoria possível de pessoal, tanto brasileiro como estrangeiro, e admiti-lo sempre que possível em base de tempo integral. Os estrangeiros, que venham, trabalharão, presumivelmente, em tempo integral, durante o período que permanecerem no CENTRO. No caso do pessoal brasileiro, o problema se complica, porque os estudiosos brasileiros freqüentemente têm vários empregos ao mesmo tempo e não havendo de querer abandoná-los todos, a não ser que: a) se lhe ofereça um salário adequado às suas necessidades e b) a situação no CENTRO ofereça segurança razoável. É, portanto, importante que ambas essas exigências sejam satisfeitas. No que diz respeito à segurança, dever-se-ia oferecer às pessoas competentes um contrato de duração suficiente (digamos de uns 3

anos), para tornar sua transferência para o CENTRO compensadora.

Quanto aos honorários do pessoal brasileiro, surge um problema especial, pelo fato de que trabalharão ao lado de especialistas pagos pela UNESCO, e possivelmente, no futuro, pelo governo americano (FOA) também. No caso dessas duas organizações, a tabela dos salários está num nível muito mais elevado do que os normalmente pagos aos brasileiros de competência semelhante, trabalhando em seu próprio país. Até certo ponto isto é razoável, uma vez que o custo de vida é sempre mais elevado para um estrangeiro. Entretanto, se a diferença for muito grande poderá criar problemas sérios no "moral" do pessoal brasileiro. Não se trata apenas de salários, mas também de vantagens adicionais: como diárias, licenças anuais etc. É um problema de difícil solução, mas deve haver um esforço para que se ofereçam, na medida do possível, as mesmas vantagens aos que são pagos pelo Brasil (sejam eles brasileiros ou estrangeiros) e aos que são pagos por organizações de fora do Brasil, sempre que se tratar de indivíduos de níveis comparáveis de competência e experiência.

INTEGRAÇÃO E COORDENAÇÃO

Nunca será suficientemente salientado que o trabalho do CENTRO não é apenas uma série de projetos de pesquisas sem relação entre si — embora possam ser interessantes e significativos — mas que tal trabalho exige integração e coordenação. Isto nem sempre é fácil de se conseguir, uma vez que atividades ligadas simultaneamente a várias disciplinas apresentam problemas não ainda completamente solucionados. Além disso, os pesquisadores têm como que uma tradição de atividade individual e independente, que não se presta à coordenação com as atividades de outros. No entanto, será possível preservar esta independência e ao mesmo tempo assegurar que cada pesquisa condiga com os moldes estabelecidos para o projeto como um todo. As técnicas que se seguem, algumas das quais já foram mencionadas, devem ser de utilidade:

- 1) Reuniões semanais do pessoal superior, isto é, os Co-Diretores, os Coordenadores e o Oficial Administrativo, a fim de trocar informações sobre o trabalho em curso, fazer e aprovar sugestões para novos empreendimentos e discutir os resultados do trabalho já concluído;

- 2) Um seminário semanal para orientação de todo o pessoal, dirigido pelos Co-Diretores, a fim de discutir os problemas que estiverem sendo considerados pelo CENTRO, receber infor-

mações mais minudentes sobre as pesquisas em curso e, mais especialmente, para conjugar as idéias dos educadores e dos especialistas em ciências sociais. É neste seminário que os estudiosos, que pretendam fazer pesquisas sobre ciências sociais, ficarão ao par das preocupações dos educadores e vice-versa.

3) Um seminário semanal sobre pesquisa, dirigido pelo Coordenador de uma divisão específica do trabalho do CENTRO, para seus próprios pesquisadores e quaisquer outros que estejam interessados, versando especialmente sobre os métodos e técnicas de pesquisa a serem aplicados. Assim sendo, haveria seminários sobre: estudos de comunidades, problemas de administração escolar, levantamentos e assim por diante.

4) Consultas individuais, que deverão ser tão freqüentes e demoradas quanto fôr necessário, a fim de que as pessoas trabalhando num setor possam ter à sua disposição os comentários a respeito e as críticas e sugestões de seus colegas.

PUBLICAÇÕES

Uma das maneiras pela qual o CENTRO pode influir no desenvolvimento educacional no país é certamente por intermédio de suas publicações, que assumem, devido a isso, maior importância. As seguintes categorias de publicações podem ser consideradas:

1) Relatórios sobre pesquisas levadas a efeito. Estas serão publicadas normalmente pelo CENTRO, sob a responsabilidade do autor respectivo.

2) Disseminação do material de ciências sociais para os educadores, administradores escolares etc.

3) Novos livros de texto para uso dos estudantes.

4) Novos textos para os professores e administradores de escolas, tratando dos problemas educacionais mais importantes, adaptados à situação brasileira.

5) Artigos em periódicos científicos ou profissionais, apresentando relatórios concisos sobre as pesquisas realizadas sob os auspícios do CENTRO. Isto será compilado pelo encarregado do assunto, com a autorização dos Co-Diretores.

6) Um boletim, a ser editado pelo Oficial Administrativo, publicado quatro vezes ao ano, contendo "notícias do CENTRO", a fim de informar sobre seus empreendimentos mais importantes os Consultores, autoridades do meio educacional (tanto federal como estaduais) assim como os colegas interessados do Brasil e do estrangeiro.

XVII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 5 a 13 de julho de 1954, reuniu-se em Genebra a XVII 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 57 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n.ºs. 38 e 39 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente da formação do magistério do ensino secundário e da situação do magistério do ensino secundário.

RECOMENDAÇÃO N.º 38

Dispõe sobre a formação do magistério do ensino secundário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a cinco de julho de mil novecentos e cinqüenta e quatro, adota a dez de julho de mil novecentos e cinqüenta e quatro a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando o direito essencial ao homem de receber toda a educação compatível com suas aptidões, independentemente de qualquer consideração de classe, de raça, de sexo, de língua ou de opinião,

Considerando as transformações que se operam visivelmente na concepção e na estrutura do ensino secundário,

Considerando que esse ensino é proporcionado a um número cada vez maior de alunos e que êle tende a englobar, sob formas diversas, a totalidade dos adolescentes,

Considerando que em face da importância do papel educativo dos professores do ensino secundário na sociedade moderna,

o recrutamento e a formação desse magistério são de primordial importância na elevação do nível geral da cultura,

Considerando que o ensino secundário visa uma educação harmoniosa do homem no plano espiritual, intelectual, físico e prático, e por consequência os professores desse nível de ensino devem, eles próprios, proverem-se de uma educação conforme com as exigências de semelhante humanismo,

Considerando a delicada missão de orientador que cabe aos professores do ensino secundário e que lhe deve permitir encaminhar cada aluno para a forma de cultura mais apropriada a suas aptidões e às exigências sociais,

Considerando as responsabilidades dos mestres do ensino secundário para desenvolver as diversas elites necessárias a nosso tempo,

Considerando a necessidade de adaptar o ensino secundário aos progressos contínuos e às necessidades do mundo moderno,

Considerando, por outro lado, que embora com aspirações semelhantes, os países diferentes em situação geográfica, demográfica e social bem como histórica e cultural, poderão dar soluções diversas aos problemas da formação do magistério secundário,

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

MODALIDADES DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO

1. É muito necessário que as autoridades competentes concedam a maior atenção aos problemas da formação de professores do ensino secundário e se esforcem por assegurar a esses mestres o mais alto nível possível, tanto de cultura geral como de formação especializada e de preparação pedagógica e moral, para lhes permitir satisfazer do melhor modo possível suas obrigações e responsabilidades;

2. Tanto os representantes dos estabelecimentos interessados na formação do magistério secundário como os representantes dos professores do ensino secundário deveriam estar associados nos trabalhos dos órgãos encarregados de elaborar e de revisar os planos e os programas relativos a essa formação;

3. Entre os sistemas de formação do magistério secundário (formação num estabelecimento especializado, ou formação universitária completada por uma formação pedagógica paralela ou posterior), cada país deverá inclinar-se para aquele que corresponda mais à estrutura de seu ensino superior, às suas pos-

sibilidades e ao número de professores necessários ao seu corpo docente, etc;

4. Embora não se conteste o valor dos argumentos em favor da coexistência, num mesmo país, de vários sistemas de formação do magistério do ensino secundário, há, no entanto, todo interesse em que nos países em que haja essa diferenciação, se ofereça o máximo de homogeneidade quanto ao nível a atingir; quando a formação geral, especializada e pedagógica do magistério do ensino secundário é proporcionada num mesmo estabelecimento, a duração e o nível dos estudos não deveriam ser inferiores aos que são exigidos dos candidatos cuja formação pedagógica é dada paralelamente ou posteriormente à sua formação geral e especializada;

5. Os professores que ensinam nos estabelecimentos de ensino secundário disciplinas que figuram nos programas do ensino superior devem possuir formação de nível universitário;

6. Todo sistema de formação do magistério do ensino secundário deve visar, ao mesmo tempo, a dar o mais alto grau possível a todos os professores, quaisquer que sejam as disciplinas e bem assim, nos países em que haja internatos, a todos os que participem do funcionamento desses estabelecimentos;

7. É muito útil que contatos e trocas de experiências se multipliquem entre órgãos responsáveis pela formação do magistério primário e os da formação do magistério secundário, de modo a assegurar melhor a continuidade da educação e a passagem de um a outro grau de ensino.

RECRUTAMENTO E CONDIÇÕES DE ADMISSÃO

8. Do mesmo modo que nos outros ramos de ensino, tudo deve ser feito para assegurar uma boa situação social e econômica ao magistério do ensino secundário a fim de atrair para essa profissão os candidatos que, possuindo as aptidões necessárias, poderiam ser tentados a se inclinar a outras atividades;

9. Convém tomar medidas (bolsas, pré-salários, etc.) a fim de que a falta de meios materiais não constitua para nenhum candidato um obstáculo a seu acesso aos estudos de formação do professor do ensino secundário; a gratuidade do internato, nos países onde esse regime é adotado, pode contribuir para esse objetivo;

10. As mesmas possibilidades de acesso ao magistério secundário devem ser asseguradas aos candidatos de ambos os sexos, e facilidades da mesma espécie devem lhes ser oferecidas, para se dedicarem a esses estudos;

11. Quando os sistemas de formação e os títulos exigidos aos professores do ensino primário e secundário são diferentes, todas facilidades devem ser oferecidas aos professores primários para que, depois da posse desse título, possam eles ter acesso às cadeiras do ensino do segundo grau;

12. No recrutamento e na formação dos futuros professores do ensino secundário, é indispensável ter em conta não somente as aptidões intelectuais e os conhecimentos dos candidatos, mas também sua vocação e suas qualidades morais e pedagógicas, seu caráter, sua compreensão com relação aos jovens, seu espírito de devotamento, seu equilíbrio afetivo e seu sentido social; nos exames ou concursos de recrutamento dos candidatos ao magistério do ensino secundário, poder-se-á recorrer a entrevistas com os mesmos com a finalidade de obter uma idéia completa da personalidade de cada um deles.

PLANOS DE ESTUDOS

13. Se é verdadeiro que a formação dos professores do ensino secundário deve ser bastante especializada para que eles conheçam a fundo a disciplina que irão ensinar, não é menos verdadeiro que deva ser procurado um equilíbrio entre a preparação especializada e a cultura geral; cursos de opção poderão contribuir para obter-se esse resultado;

14. A preparação profissional propriamente dita deve compreender não somente estudos psicológicos e pedagógicos (compreendida aí a filosofia da educação) e a prática do ensino, mas também cursos especiais, abrangendo, por exemplo, o estudo dos fatos e das relações sociais, sobre a moral profissional, sobre a compreensão internacional, etc, a fim de desenvolver o espírito de democracia, de liberdade e de fraternidade dos povos;

15. Nos currículos de preparação dos professores do ensino secundário, é conveniente conceder-se a maior atenção às questões relacionadas com a colaboração internacional a fim de se inculcar o espírito de compreensão e de tolerância, bem como o respeito pela liberdade e pela independência de todos os povos;

16. É necessário que, nos estudos de psicologia e de pedagogia, seja concedido um lugar de destaque às pesquisas práticas de psicologia e de pedagogia, à psicologia do adolescente, à didática da disciplina escolhida por cada um, bem como à organização, administração e legislação escolares e também aos problemas pedagógicos particulares do país considerado; igualmente é necessário que não se deixe de dar atenção à pedagogia experimental (problemas de rendimento), e à sociologia, e que os professores do primeiro ciclo do curso secundário fiquem

particularmente informados dos problemas relacionados com a orientação educacional — psicologia diferencial dos adolescentes (atitudes, afetividade) — e com os métodos funcionais do ensino e do trabalho pessoal;

17. Todos os estabelecimentos que se dedicam à formação do magistério do ensino secundário, quer se trate de estabelecimento especializados ou de universidades, devem possuir número suficiente de cadeiras e de laboratórios de psicologia e de pedagogia e poder colocar à disposição de seus alunos e estudantes as coleções de obras e de revistas psico-pedagógicas;

18. É conveniente conceder grande atenção à formação prática do futuro mestre do ensino secundário; é preciso não se contentar em fazê-lo assistir às aulas de outros professores ou de fazer eles próprios darem aulas; é mais útil levá-lo a completar, nas diversas turmas de um estabelecimento, estágios de duração suficiente para habituá-lo à responsabilidade de uma turma e a viver a vida de um estabelecimento em todas as suas manifestações;

19. Embora se reconheça que os ginásios de aplicação possam prestar precioso auxílio à preparação prática do futuro professor do ensino secundário, é no entanto desejável que grande parte do estágio profissional se desenrole nos ginásios comuns, a fim de que o candidato tome contato com um meio escolar idêntico àquele em que exercerá sua profissão mais tarde;

20. É importante que não se inicie o futuro professor num único método de educação, mas na diversidade dos meios e métodos possíveis nesse nível, de maneira que êle próprio possa escolher o método que melhor convenha ao ensino de que êle será encarregado; com essa finalidade as pesquisas e experiências pedagógicas são mui úteis;

21. A formação prática do futuro professor do ensino secundário deverá comportar uma iniciação nas atividades sociais, tais como organização de horas de lazer, preparação de manifestações culturais, a direção de movimentos de juventude, a participação em associações de pais e professores, etc.;

22. É de todo interesse que os responsáveis pela formação de professores desse ramo de ensino, sejam escolhidos não somente de acordo com seus títulos universitários, mas também levando-se em consideração seu valor pessoal e sua experiência pedagógica.

APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO

23. É conveniente que se tomem medidas para que os professores do ensino secundário, em função, possam aperfeiçoar-se

em todo o decorrer de sua carreira, tanto nas disciplinas que ensinam como em relação aos princípios e métodos pedagógicos;

24. Quaisquer que sejam os meios empregados para contribuir no aperfeiçoamento do magistério do ensino secundário (conferências, grupos de trabalho ou de discussão, estágios de estudos, cursos de férias, etc), um papel preponderante deve ser reservado, nesses trabalhos, aos inspetores, aos diretores e ao corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica bem como aos agrupamentos e associações que reúnem professores desse ramo de ensino;

25. Quando as autoridades escolares não se incumbem de organização do aperfeiçoamento dos professores do ensino secundário, devem-se conceder subvenções às associações do corpo docente ou outras instituições que possam desempenhar essa tarefa ;

26. As maiores facilidades (bolsas, abonos, licenças) devem ser concedidas aos professores do ensino secundário para que possam beneficiar-se das iniciativas que visam o seu aperfeiçoamento profissional; nesse sentido seria útil, desde que fosse compatível com as exigências do serviço, concederem-se licenças remuneradas de vários meses depois de certo número de anos de exercício.

27. Além da viagem de estudo, individual ou coletiva, tanto no país como no estrangeiro, é conveniente encarar a troca de professores do ensino secundário entre dois países como um dos meios de contribuir para seu aperfeiçoamento; há, então, margem para se aplicar a Recomendação n.º 29, relativa às trocas internacionais de educadores, adotada em 1950 pela XIII Conferência Internacional de Instrução Pública;

28. É conveniente encorajar a publicação de obras e de periódicos que satisfaçam às necessidades dos professores do ensino secundário, e de tomar medidas que lhes facilitem a leitura dessas obras; os estabelecimentos de formação pedagógica, os centros de documentação e os órgãos de pesquisas psicológica e pedagógica parecem particularmente indicados para exercer uma ação cada vez mais eficaz nesses domínios.

FORMAÇÃO INTENSIVA

29. Nos casos em que, devido a um aumento mais ou menos súbito dos efetivos escolares, pareça justificar-se o recurso a uma formação intensiva de professores do ensino secundário em caráter excepcional, é conveniente exigir dos candidatos um nível suficiente de cultura geral e de preparação profissional antes de lhes confiar uma turma;

30. Os beneficiados por uma formação intensiva e que tiverem comprovado aptidões devem poder concluir sua formação para promover a formação e aperfeiçoamento do magistério do ensino secundário.

CONTRIBUIÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

31. É de se esperar que a Unesco, o Bureau International d'Éducation e as organizações de caráter regional contribuam para promover a formação e aperfeiçoamento do magistério do ensino secundário.

RECOMENDAÇÃO N.º 39

Dispõe, sobre a situação do magistério do ensino secundário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a cinco de julho de mil novecentos e cinqüenta e quatro, adota a treze de julho de mil novecentos e cinqüenta e quatro a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando, por um lado, que fora de suas funções e sem distinção de sexo, de raça, de cor, de religião, de opinião ou de crenças pessoais, o professor do ensino secundário deve gozar, como qualquer 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 com relação a seus alunos dos quais êle deve respeitar a consciência e a personalidade, bem como com relação às famílias de seus alunos, e que essa responsabilidade lhe cria obrigações diante da comunidade que êle é chamado a servir,

Considerando que o professor do ensino secundário, bem como qualquer educador, contribui para o prestígio da profissão pela qualidade de sua contribuição intelectual e espiritual à vida nacional, tomando, como cidadão, sua parte de responsabilidades na vida social da coletividade, e manifestando, com relação a seus alunos, o devotamento que êle deve demonstrar tanto em função como fora da escola,

Considerando que se deve proporcionar boas condições de trabalho para atrair ao ensino moças e moças particularmente

dotados, em número suficiente às aspirações e às necessidades do mundo moderno em matéria de educação secundária,

Considerando que, em vista de o futuro da cultura e do pensamento depender em boa parte da qualidade dos professores do ensino secundário, é importante que se tomem todas as providências para assegurar essa qualidade tanto no início como no decorrer da carreira,

Considerando que a situação do magistério do ensino secundário está estreitamente ligada a sua formação profissional, assunto de que trata a Recomendação n.º 38, relativa à formação do magistério do ensino secundário, adotada pela Conferência em sua presente sessão,

Considerando que as autoridades escolares devem oferecer aos professores do ensino secundário todos os meios que lhes permitam ficar a par da evolução incessante dos assuntos relativos às disciplinas e bem assim aos métodos adotados em seu ensino,

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

ESTATUTO ADMINISTRATIVO E PROFISSIONAL

1. O estatuto administrativo dos professores do ensino público de segundo grau deve ser regido por lei e regulamentos;
2. Representantes autorizados dos professores do ensino secundário devem ser chamados a participar da elaboração das diretrizes concernentes às condições de trabalho nesse ensino;
3. Com relação a estatuto administrativo e profissional, nenhum membro do magistério do ensino secundário quer funcionário quer não, deverá ser colocado em situação de inferioridade com relação às outras categorias de funcionários ou empregados cujos títulos, formação e responsabilidade são do mesmo nível;
4. O máximo de estabilidade de emprego deve ser garantida aos membros do magistério do ensino secundário; nos casos em que o princípio de vitaliciedade não possa ser aplicado, o contrato proposto deveria abranger um período de longa duração, com possibilidade de renovação;
5. Convém que os professores do ensino secundário gozem livremente de todos os direitos cívicos e sobretudo que lhes seja reconhecido o direito de se associar em organizações profissionais qualificadas para representá-los;
6. As instâncias devidamente constituídas têm qualificação para aplicar os regulamentos relativos aos direitos e deveres dos

professores do ensino secundário, e a salvo de qualquer pressão exterior, seja qual fôr a sua natureza;

7. Qualquer membro do magistério do ensino secundário deve sempre ficar a par das notas e apreciações oficiais emitidas a seu respeito; essas devem ser comunicadas exclusivamente ao interessado e a seus superiores diretos e, em caso de julgamento desfavorável, o interessado deve ter o direito de reclamar uma apreciação imparcial;

8. Em caso de transgressão profissional, as sanções regulamentares devem ser aplicadas com toda objetividade, possuindo o interessado o direito de apelar para as instâncias devidamente constituídas, caso êle julgue injustificada a medida que lhe foi imposta;

9. Esse direito de recurso deve igualmente ser reconhecido-a todo membro do magistério do ensino secundário que se julgue lesado em seus direitos pela aplicação de medidas administrativas previstas pela lei ou por regulamentos;

10. Em princípio, os delegados autorizados do professorado do ensino secundário devem fazer parte das instâncias encarregadas de examinar os recursos que os mestres desse grau de ensino possam intentar contra as decisões tomadas, em relação a eles, pelas autoridades escolares.

NOMEAÇÕES E PROMOÇÕES

11. O processamento da nomeação dos professores do ensino secundário deve ser tão simples quanto possível, e oferecer todas as garantias de objetividade; elas devem levar em conta, entre outras exigências, os títulos dos candidatos e suas aptidões, devendo a lei fixar o mínimo indispensável de títulos;

12. O provimento dos postos para os quais os professores e as professoras do ensino secundário possuam títulos iguais e satisfaçam em igualdade de condições o que se exige, convém evitar qualquer discriminação de sexo;

13. Ao se dar provimento aos professores, é preciso que se tomem precauções para que nenhuma distinção injustificada seja estabelecida entre os candidatos, com relação a raça, religião, côr ou nacionalidade dos interessados;

14. Uma vez que possuam os títulos e a experiência necessários, os professores do ensino secundário devem poder assumir todo os cargos relacionados com esse ensino, da base ao cume da hierarquia administrativa e ministerial;

15. Em matéria de promoção, todas as medidas devem ser tomadas para que as autoridades responsáveis se valham de cri-

térios claramente definidos e que levem em conta unicamente as aptidões, os títulos, e serviços prestados;

16. Nos casos em que se exija um estágio antes da nomeação convém não prolongá-lo indevidamente;

17. Nos países em que o desemprego atinge os membros do magistério, é conveniente tomar medidas para auxiliar os professores na procura de uma ocupação relacionada com seus títulos.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

18. Ao se estabelecer o horário semanal de trabalho é importante levar-se em conta que o professor do ensino secundário deve dispor de tempo para preparar suas aulas, corrigir deveres, manter contato com pais de alunos e se aperfeiçoar tanto no plano profissional como cultural;

19. Depois de certo tempo de exercício, vinte anos por exemplo, as horas de aulas de um professor do ensino secundário deveriam ser reduzidas, sem que isso afete suas promoções; o professor deveria, então, participar de outras atividades como conselhos consultivos, bancas de concursos, etc;

20. A duração e a divisão das férias e das folgas deve levar em conta as necessidades de repouso e lazer que se fazem indispensáveis tanto a professoras como a alunos;

21. Quando seja compatível com as necessidades do serviço, deverá ser concedida aos professores licença remunerada de vários meses após um certo número de anos de exercício;

22. A situação econômica proporcionada ao professor do ensino secundário deve permitir-lhe dedicar-se inteiramente a sua profissão; fora de suas tarefas no magistério, não seria conveniente dedicar-se a trabalho remunerado que pudesse prejudicar suas funções de professor bem como a autoridade moral de que êle deve gozar junto a seus concidadãos e, em particular, junto a alunos e seus pais;

23. O casamento não deve constituir obstáculo à nomeação ou a que se admitam mulheres no magistério do ensino secundário.

REMUNERAÇÃO

24. Os professores do ensino secundário devem receber remuneração correspondente à importância de sua missão e que seja pelo menos igual à remuneração das diversas categorias de funcionários ou empregados cujos títulos, formação ou responsabilidades sejam do mesmo nível;

25. Devem os professores do ensino secundário dispor dos meios necessários para poder constituir a sua família, em vista do grande valor moral que ela desempenha;

26. As tabelas de vencimentos devem ser concebidas de um modo tão simples quanto possível; devem possuir um vencimento-base que assegure ao professor do ensino secundário, quer se encontre êle no início ou na parte superior da escala, um padrão de vida que esteja em relação com as etapas correspondentes de sua carreira; o ritmo de promoções deve permitir-lhe atingir os postos superiores em interstícios bem curtos;

27. Os professores que possuam títulos universitários mais elevados ou formação mais especializada, bem como aqueles a que se confiam postos que implicam responsabilidades especiais devem, quando possível, serem beneficiados com remuneração superior à do vencimento-base;

28. As responsabilidades inerentes à função de diretor de estabelecimento devem dar direito a majoração da taxa de remuneração ;

29. Nos países do tipo descentralizado, onde o magistério do ensino secundário possui diversas modalidades de retribuição e tabelas de vencimentos diferentes, deve haver um esforço para que, pelos meios julgados apropriados, se reduza o mais possível as diferenças sensíveis que possam existir; dentro do mesmo país, em matéria de vencimentos;

30. Para títulos iguais e para vencimentos iguais, os padrões de remuneração das professoras do ensino secundário devem ser idênticos aos de seus colegas do sexo masculino; onde esse princípio não seja ainda aplicado devem-se tomar medidas imediatas para suprimir a diferença existente entre um e outros;

31. Todo professor do ensino secundário, admitido para tempo parcial e remunerado por hora de aula, deve receber vencimentos proporcionais aos dos professores admitidos para tempo integral e que desempenhem tarefas da mesma natureza;

32. Os professores suplementares têm direito a uma remuneração que, embora inferior à dos professores titulares, deve assegurar-lhes convenientes meios de subsistência;

33. Nos países onde ainda não se tenha adotado o pagamento integral das férias e descansos regulamentares aos professores, todas as medidas devem ser tomadas para atingir essa finalidade.

VANTAGENS DIVERSAS

34. Vários países concedem aos membros do magistério do ensino secundário gratificações ou vantagens especiais, como alo-

jamento, isenção total ou parcial de taxas escolares para seus filhos, etc; é conveniente, entretanto, em relação aos abonos de emergência, de alojamento, de trânsito, salários-família, etc, que as mesmas condições sejam concedidas tanto a professores do ensino secundário como a outros funcionários do mesmo nível.

PREVIDÊNCIA SOCIAL

35. Os membros do magistério do ensino secundário devem ser beneficiados por um regime de previdência social que satisfaça às exigências de que tratamos acima: aposentadoria, pensão para família, auxílio para invalidez, doença ou maternidade; nos países em que os professores são obrigados a se cotizarem para obtenção dessas vantagens, o montante da cotização que lhes é exigida não deverá, salvo em casos excepcionais, ser superior à contribuição dos poderes públicos;

36. Em certa idade, ou depois de determinados anos de exercício, os professores do ensino secundário devem ser beneficiados com pensão normal de aposentadoria ou com uma quantia global de indenização ou, ainda, com a conjugação das duas vantagens; aposentadoria proporcional pode ser-lhes concedida depois de um mínimo de anos de exercício, contanto que esse regime não os estimule a deixar prematuramente o magistério ;

37. Em caso de invalidez ou de incapacidade que impeça exercício da função, todo professor do ensino secundário deverá ser beneficiado com uma pensão ou outras medidas que não o deixem em desamparo;

38. Em caso de doença, todo professor do ensino secundário terá direito a uma licença remunerada até que possa retornar ao trabalho e esse retorno deve ser assegurado pelas autoridades escolares; onde, por acaso não existam disposições nesse sentido, é de utilidade que se estabeleça um auxílio para despesas com médico e remédios; se a doença se prolonga além dos prazos previstos pelos regulamentos, a remuneração não deve ser reduzida senão por etapas sucessivas, até a cura do interessado ou sua inclusão nos benefícios das medidas previstas no artigo anterior;

39. Toda professora do ensino secundário deve ter direito a licença remunerada para maternidade cuja duração (dividida entre o período que precede e o que se segue ao parto) não deve ser inferior e três meses — podendo prolongar-se, sob forma de licença para tratamento de saúde, quando fôr o caso;

40. Em caso de falecimento de membro do magistério do ensino secundário, deve ser paga uma pensão a seus dependen-

tes ou, pelo menos, ao cônjuge (enquanto não contraia novas núpcias) e *st* seus filhos até a idade de escolaridade obrigatória ou a uma idade mais avançada se os interessados prosseguem os estudos, em tempo integral);

41. É muito útil que representantes do magistério do ensino secundário participem da elaboração e da aplicação dos regulamentos da previdência social.

PROFESSORES ESTRANGEIROS

42. De acordo com as disciplinas, é útil admitirem-se professores estrangeiros no ensino secundário desde que possuam títulos e diplomas equivalentes aos nacionais e que estejam dentro das normas que regulamentam o emprego de estrangeiros;

43. Nos países de tipo federativo, é desejável que os professores provenientes dos diversos Estados federados, províncias, cantões, etc. tenham facilidades para exercer a função em todo o território da Federação, desde que se tenham em conta as diferenças lingüísticas e de formação.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE JANEIRO A MARÇO DE 1955

Ano letivo — O Diário Oficial de 26 de fevereiro de 1955 publicou a Portaria Ministerial nº 80, de 19 de fevereiro, que estabelece o número mínimo de aulas para o ano letivo.

Dispõe o referido ato que, nos estabelecimentos de ensino secundário, respeitadas os números de horas semanais fixados no art. 39 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, não poderão ser submetidas às 2as. provas parciais turmas que não tenham tido, durante o ano letivo, cento e sessenta e cinco dias normais de aulas, ou, nos cursos que funcionaram em regime de cinco dias letivos semanais, cento e quarenta dias normais.

Para as turmas que não atingirem os mínimos fixados, ficará prorrogado o ano letivo, até completarem-nos, podendo para tal ser adiado o início das segundas provas.

A portaria prevê, também, a prorrogação do ano letivo na cadeira em que não sejam ministradas, pelo menos, 75% do total das aulas prescritas para a disciplina.

O retardamento no início do ano letivo, que deve ser a 1º de março, implicará em retardamento por igual tempo das primeiras provas.

Por outro lado, o número de transferências de estudantes foi limitado a quatro, em cada série, no correr do ano letivo, mesmo que existiam vagas, dentro da capacidade

de sala de aula, ressalvados casos especiais, a critério do MEC. Com isso se coíbe a evasão de escolas rigorosas para outras menos exigentes.

Ação do Ministério da Educação e Cultura em 1955 — Diversos planos de disseminação do ensino serão executados pelo MEC no corrente ano, de acordo com o trabalho elaborado pelos órgãos técnicos do Ministério e aprovado pela Comissão Interdepartamental. A matéria foi submetida pelo titular da Pasta ao Presidente da República, que aprovou o planejamento efetuado.

Por outro lado, o Ministro da Justiça, Sr. Marcondes Filho, apresentou ao Chefe do Governo exposição de motivos consubstanciando um programa mínimo de trabalho dos órgãos de governo, capaz de permitir, dentro da normalidade jurídica, a solução metódica e eficaz de sérios problemas do país. Tal plano, que recebeu aprovação presidencial, inclui, no setor da educação, os seguintes itens:

I — *Ensino gratuito* — Ampliar metodicamente a gratuidade do ensino, a fim de atingir a totalidade nos cursos primário e secundário e estabelecer plano para progressiva distribuição de bolsas universitárias. II — *Ensino profissional* — Preparar o cidadão para múltiplas

tarefas especializadas, complementando a educação básica com a profissional, criando novas escolas federais e cooperando com as unidades federativas, municípios e particulares.

III — *Formação de elites* — capazes de liderança, sem discriminações de nascimento, fortuna, sexo, raça ou religião.

IV — *Assistência médica*.

ENSINO PRIMÁRIO

Fundo Nacional do Ensino Primário — O Diário Oficial de 26 de março publicou o Decreto nº 37 082, de 24 de março de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4 958, de 14 de novembro de 1942.

Tais recursos serão anualmente aplicados, sob a forma de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e melhoria dos sistemas escolares de ensino primário do país.

A importância correspondente a 70% do auxílio destinar-se-á a construções e reconstruções de prédios escolares e à aquisição de equipamento didático, observado o plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e aprovado pelo Ministro da Educação.

As obras serão realizadas pela unidade federativa interessada ou, quando conveniente, pela administração federal.

25% do auxílio aplicar-se-ão no ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos, observado o pla-

no elaborado pelo Departamento Nacional de Educação e aprovado pelo Ministro.

Os restantes 5% destinar-se-ão à outorga de bolsas de estudos e manutenção de cursos de aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico de ensino primário e ao funcionamento de classes de aplicação de práticas pedagógicas, nos termos do plano que for, com aprovação ministerial traçada pelo INEP.

Em 6 de janeiro de 1955 apresentou o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ao Ministro da Educação e Cultura o plano distributivo dos recursos orçamentários consignados ao Instituto, para ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país, e que se consubstanciou nos dispositivos do Decreto 37 082.

A elaboração do plano teve em vista dois fatores: e dos recursos financeiros de cada Estado para educar sua população escolar e o esforço pelo mesmo empregado na alfabetização. Os recursos serão distribuídos pelos Estados, no montante de 45%, na razão inversamente proporcional às disponibilidades financeiras para a educação, e diretamente proporcional à população escolar; 30%, na razão diretamente proporcional ao esforço de cada Estado no progresso da alfabetização e 25% na razão de sua diligência no emprego dos recursos que anteriormente lhe foram concedidos.

Deste modo, o plano atende às deficiências escolares de cada unidade federativa, de forma a suprir, embora modestamente, as desigualdades de recursos entre os Estados e, ao mesmo tempo, premiar e estimular seus esforços pela solução do

problema escolar, atendendo assim às duas grandes funções do governo federal no campo da educação: a da ação supletiva e, de certo modo, equalizadora das oportunidades escolares para todos os brasileiros, e a de estimular os esforços locais em prol da educação.

Os recursos orçamentários globais concedidos perfazem.....
Cr\$ 112 375 000,00.

Destes recursos, a importância de Cr\$ 6 158 300,00 destinava-se ao plano de aperfeiçoamento do magistério primário por meio de bolsas de estudo e de estágios e cursos nos centros regionais do INEP e a de Cr.\$ 10 000 000,00 ao prosseguimento do plano de construções de escolas normais. Cr\$ 6 216 700,00 seriam destinados a atender às necessidades dos territórios e a contingências dos planos anteriores nos Estados e da administração geral do plano pelo INEP, uma vez que as condições especiais dos territórios não justificam um tratamento dentro do critério geral adotado para os Estados.

Os restantes Cr\$ 90 000 000,00 destinar-se-iam ao *ensino primário*.

Posteriormente, porém, face à contingência de respeitar o plano geral de economia do Ministério, foi

elaborado aditamento ao plano de aplicação, de sorte que a distribuição passou a ser feita da seguinte forma:

	Cr\$
1) Distribuição de auxílio federal no setor do ensino primário	80.000.000,00
2) Para atender aos territórios e a contingências de planos anteriores nos Estados	4.216.700,00
3) Despesas com a administração geral do plano pelo INEP	2.000.000,00

Da pré-mencionada parcela de Cr\$ 6 158 300,00, destacada do Fundo Nacional de Ensino Primário e destinada à campanha de aperfeiçoamento do magistério primário, prevê o plano do INEP para 1955 a aplicação de Cr\$ 5 952 463,20 no custeio de 20 projetos, acrescendo-se tal despesa da Campanha de mais Cr\$... 492 120,00 para serviços de terceiros e material e Cr\$ 419 760,00 para pessoal. Verifica-se, assim, um *déficit* aparente de Cr\$ 706 043,80, que corresponde a igual *saldo* apresentado em 31 de dezembro de 1954, na execução do orçamento dessa Campanha relativo ao exercício anterior:

NOVO PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DO AUXÍLIO FEDERAL AO ENSINO
PRIMÁRIO

153

Estados	Parcelas de auxílio segundo o critério			Total
	Das disponibilidades orçamentárias 45%	Da expansão do analfabetismo 30%	Da diligência no emprego do auxílio 25%	
Maranhão	862	0	154	1 016
Piauí	2 776	322	625	3 723
Ceará	5 073	0	1 180	6 253
Rio Grande do Norte ..	1 451	248	778	2 477
Paraíba	2 612	1 719	1 110	5 441
Pernambuco	1 831	1 288	1 631	4 750
Alagoas	1 776	261	851	2 888
Sergipe	718	241	528	1 487
Bahia	4 865	3 703	2 825	11 393
Minas Gerais	6 072	5 363	947	12 382
Espírito Santo	470	128	278	876
Rio de Janeiro	844	1 453	544	2 841
Distrito Federal	518	96	1 199	1 813
São Paulo	1 061	5 474	5 052	11 587
Paraná	667	695	250	1 612
Santa Catarina	1 058	806	865	2 729
Rio Grande do Sul	1 161	1 138	348	2 647
Mato Grosso	376	185	64	625
Goiás	1 809	880	771	3 460
	36 000	24 000	20 000	80 000

Amazonas e Pará deixaram de figurar, e bem assim Maranhão, Mato Grosso e Goiás tiveram suas cotas diminuídas, em consequência de estarem incluídos no Plano de Valorização da Amazônia, totalmente os dois primeiros e os três últimos parcialmente. Os cálculos basearam-se na população dos municípios não beneficiados pelo citado plano.

Para a elaboração do quadro, basearam-se os estudos nos auxílios totais atribuídos de 1946 a 1952 e respectivos saldos, que aproximadamente correspondem à fração ainda não aplicada dos auxílios concedidos.

Esses estudos levaram à adoção de um terceiro critério, o de reservar 25 % das verbas disponíveis para atendimento da maior ou menor diligência dos Estados no emprego dos mesmos auxílios. Para tanto, calculou-se para cada Estado a porcentagem do auxílio anterior não aplicado ainda, fixando-se um auxílio tanto menor quanto maior este atraso. Tais porcentagens variaram de 0 a 22,22. O novo auxílio foi calculado de modo a que nada recebesse um Estado cuja porcentagem de auxílio não aplicado fosse igual a 25 %, recebendo os demais um

auxílio per capita proporcional à diferença entre 25 % e a porcentagem verificada de auxílio não empregado. Para a distribuição dos 45 % dos recursos federais na razão inversamente proporcional à disponibilidade orçamentária e diretamente à população escolar, foram consideradas a receita estadual (R) e a população de 7 a 11 anos (P). Dividindo-se 20 % da receita pela população, achou-se a "disponibilidade orçamentária per capita" (r), isto é, quanto a unidade pode normalmente gastar com o ensino por elemento da população em idade escolar. Calculou-se em seguida a população em idade escolar dividida pela disponibilidade

per capita ($q = \frac{P}{r}$).

Assim, calculou-se a cota "Q" para cada unidade dividindo 45 % da dotação total proporcionalmente aos valores de "q" obtidos em cada unidade.

Para estabelecimento do critério de distribuição de 30 % dos recursos federais para cada unidade, proporcionalmente ao progresso da alfabetização da população de 1940 a 1950. Considerou-se a população em idade escolar de 7 a 11 anos (Pe) e calculou-se em cada unidade o produto PaxPe (progresso relativo da alfabetização).

Obteve-se a cota para cada unidade dividindo 30 % da dotação total proporcionalmente aos valores dos produtos citados.

CAMPANHA DE CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS ESCOLARES

Com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (D.L. 6 785, de 11/8/44) e mediante dis-

posições reguladoras da concessão de auxílio federal (D.L. 9 256, de 13/5/46), foi estabelecido um *programa de cooperação financeira do governo da União com as unidades federadas, para ampliação e melhoria da rede escolar do país*. Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos traçar as normativas do plano, preferindo-se a fórmula de cooperação inter-governamental, mediante assinatura de acordos, com obrigações recíprocas.

O montante dos recursos do INEP é distribuído em cotas-partes às unidades federadas, após estudo e conseqüente plano apresentado à Presidência da República, para aprovação, anualmente.

Os acordos, em geral, estabelecem as seguintes condições:

- a) depósito do auxílio em conta especial no Banco do Brasil;
- b) transferência do auxílio, pelo INEP, em parcelas (duas a quatro), conforme o andamento das obras;
- c) fornecimento das plantas pela União e responsabilidade da unidade federada pela execução da obra;
- d) fixação do auxílio unitário pela União e cobertura da despesa excedente pela unidade federada;
- e) a unidade federada facilitará a fiscalização;
- f) o terreno deve oferecer requisitos de higiene e salubridade;
- g) localização do prédio feita pela unidade, dentro dos municípios;
- h) o prédio é patrimônio da unidade, que providenciará sua instalação e funcionamento.

A Lei nº 59, de 11/8/47 permitiu estabelecimento de acordos com municípios ou particulares.

Iniciada a execução do plano em 1946, deu-se prioridade, para auxílio, aos municípios que apresentassem maior *déficit* entre o número de crianças matriculadas e escola-rizáveis. Alertado, porém, o Legislativo da vinculação entre os ensinos primário e normal, passou a cooperação a abranger também esta modalidade e outros ensinos médios (Lei 59, de 11/8/47, regulamentada pelo D. 25 667, de 15/10/48), começando o INEP a beneficiar, além da rede escolar primária, a normal e a secundária.

O critério de distribuição de auxílio, baseado no *déficit* de matrícula dos municípios, perdurou até 1952. Falhou este critério no que tange à ação da pioneirismo pretendendo levar escolas a distantes zonas rurais, pois muitos dos prédios permaneciam fechados, carentes de matrícula ou professor, dado que eram construídos em zonas afastadas de aglomerados humanos, cuja população, de-sassistida, ainda não sentia a necessidade de procurar a escola.

Daí a adoção de outros critérios, tanto para a localização dos prédios, como para distribuição mais equânime das cotas-partes, levando-se em conta que há Estados carentes de escolas mas que não as podem construir em grande número, por lhes faltarem recursos para a respectiva manutenção.

Ao simples critério anterior de carência escolar acrescentaram-se o do maior ou menor interesse do Estado pela educação, revelado pelo aumento de alfabetizados no espaço de 10 anos; o de suas possibilidades financeiras, traduzidas nos orçamentos para educação e, ainda, o de sua

diligência na utilização dos recursos anteriormente concedidos.

Quanto aos municípios, a escolha recairia, preferentemente:

- a) nas localidades urbanas ou rurais com escolas funcionando em prédios exíguos, inadaptados ou alugados;
- b) nas em que a preferência fosse disputada, mediante proposta de cooperação financeira e
- c) naquelas cuja população, não dispondo de escola, a solicitasse, assegurando a matrícula com o interesse demonstrado.

A partir de 1953 a dotação do INEP destinada a auxílios para início ou prosseguimento de obras de estabelecimentos de ensino médio passou a ser distribuída pelo Congresso, que consignou no Orçamento, nominalmente, as instituições beneficiadas (102 nesse ano, no valor de Cr\$ 17 650 000,003, cabendo ao Instituto disciplinar as normas para lavratura dos convênios, determinar o pagamento e controlar a aplicação do auxílio feito. Daqueles 102 estabelecimentos, 95 já preencheram todas as formalidades, sendo que 45 até enviaram relatório e comprovantes da aplicação do auxílio.

Para o exercício de 1954 foi consignado, no Orçamento da União, o total de Cr\$ 27 448 500,00, para o início ou prosseguimento de obras em 180 estabelecimento de grau médio. Mas, existindo divergência na interpretação da lei de meios, a verba só foi registrada pelo Tribunal de Contas em 30 de dezembro de 1954, sendo escriturada em Restos a Pagar. Por isso não houve, em 1954,

nenhuma transferência de auxílio aos interessados, 119 dos quais aptos a firmarem convênios. Os demais 61 não ofereceram a documentação exigida.

A situação geral do programa de cooperação financeira, desde seu início até 31/12/54, era a seguinte:

I) *Escolas normais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 18 prédios novos e 12 ampliações ou reconstruções;
- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 10 novos e 2 ampliações; 3) em construção: 36 novos e 11 ampliações; 3) a construir: 5 novos e 5 ampliações.

Total de prédios: 69 novos e 30 ampliações ou reconstruções.

II) *Grupos escolares:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 317 prédios novos e 29 ampliações ou reconstruções;
- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 98 novos e 1 ampliação; 2) prédios em construção: 180 novos e 6 ampliações; 3) prédios a construir: 69 novo e 5 ampliações.

Total de prédios: 664 novos e 41 ampliações ou reconstruções.

III) *Escolas rurais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 4 838 prédios novos;

- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 1 186; 2) prédios em construção: 666; 3) prédios a construir: 262.

Total de prédios: G 952.

Já em março de 1955 assim se desenhava o quadro geral:

I) *Escolas normais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 18 prédios novos e 12 ampliações;
- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 10 novos e 3 ampliações; 2) em construção: 39 novos e 11 ampliações; 3) a construir: 4 novos e 5 ampliações.

Total de prédios: 71 prédios novos e 31 ampliações.

II) *Grupos escolares:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 319 prédios novos e 31 ampliações;
- b) *acordos em vigor:* 1) concluídos: 121 prédios novos; 2) em construção: 170 novos e 5 ampliações; 3) a construir: 54 novos e 5 ampliações.

Total de prédios: 664 prédios novos e 41 ampliações.

III) *Escolas rurais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 4 848 prédios novos;
- b) *acordos em vigor:* 1) concluídos: 1 226 no-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

vos; 2) em construção:
608 novos; 3) a construir :
274 novos.

Total de prédios: 6 956 novos.

Deve-se esclarecer que o total de escolas rurais e grupos escolares programados está sensivelmente alterado em relação às informações registradas anteriormente pelo INEP, em virtude do ajustamento feito no fim do ano, levando-se em conta o número de escolas cujas construções foram canceladas, como medida de suplementação de auxílio, quando a unidade federada não dispunha mais de recursos no INEP para atender à situação de crise criada pelos novos preços de custo das obras.

Além disso, certas unidades preferiram a substituição de alguns prédios pelos meios para aquisição de equipamento para os já existentes.

Traduzindo monetariamente o esforço federal pela Campanha de

Construções e Equipamentos Escolares, em seus quase nove anos de atuação, obtemos a expressiva importância de Cr\$ 963 118 247,00, isto é, quase um bilhão de cruzeiros, assim discriminados:

	Cr\$
escolas normais	224 826 917,30
grupos escolares	241 026 127,00
escolas rurais	435 920 000,00
equipamento	61 345 203,50

Não obstante, os números acima indicados nem sempre traduzem bem a realidade. Por exemplo, dentre as escolas normais programadas no exercício de 1954 duas, o Centro Educacional de Leme (S. Paulo) e o Centro Educacional de Fortaleza (Ceará), são obras de grande vulto, representadas por um conjunto de prédios, e não são as únicas.

Os compromissos totais vigentes que passarão para o ano de 1955 registram 1 218 construções e 27 ampliações a concluir:

	Construções	Ampliações
EN	41	16
GE	249	11
ER	928	—

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Articulação com os cursos subsequentes ■— O Ministro da Educação dirigiu-se a todos os Secretários estaduais de Educação, em janeiro, solicitando-lhes informes sobre a articulação do ensino primário com os cursos subsequentes, prevista na Lei Orgânica do Ensino Primário.

A Campanha de Alfabetização de adultos e Adolescentes previu, para 1955, a manutenção de 9 687 cursos de ensino supletivo, além de 120 centros de iniciação profissional.

A verba destinada a esse fim orça em Cr\$ 43 538 859,00.

Campanha Brasileira de Educação

■— A fim de cooperar com as entidades governamentais na obra educacional, um grupo de homens de negócios fundou, em março, a Campanha Brasileira de Educação, que se propõe a alfabetizar o maior número possível de crianças entre 6 e 14 anos.

Na fase de lançamento, a Campanha limitar-se-á ao Distrito Federal, estendendo-se progressivamente ao resto do país.

O primeiro conselho diretor tem como presidente e vice-presidente os srs. Guilherme Guinle e Cândido Guinle de Paula Machado.

A idéia da Campanha nasceu do apelo presidencial de mobilização do país contra o analfabetismo.

Já em janeiro D. Heloísa Figueira iniciou o levantamento estatístico essencial ao planejamento, sendo programadas 3 885 escolas de emergência no Distrito Federal.

Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar — Dentre os trabalhos da CILEME, no trimestre, sobressai a *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, pelo Prof. J. Roberto Moreira, com cerca de 200 páginas datilografadas, e que foi encaminhada à impressão.

A obra abrange, inicialmente, a conceituação de currículo. Estuda, em seguida, a formação do currículo tradicional, o currículo primário no Império e nos primeiros tempos da república. Detém-se no exame da renovação posterior a 1920, para encaminhar-se à análise das reformas de 1928 em diante com respeito ao currículo elementar e situar-se no sentido atual do currículo primário no Brasil. A parte final da obra consiste num estudo crítico dos prin-

cipais fundamentos e técnica de elaboração do currículo.

Proseguiu, ainda, a CILEME na realização dos seus diferentes projetos de pesquisa, anteriormente divulgados.

ENSINO SECUNDÁRIO

Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário — Nos termos do plano aprovado pela Presidência da República, de aplicação parcial dos recursos orçamentários consignados ao MEC, um total de 27 milhões de cruzeiros será investido na CADES, para manutenção de cursos de orientação e aperfeiçoamento de pessoal docente e administrativo, em todos os Estados, para 1 120 professores, cursos de química, física, trabalhos manuais, cursos para secretários escolares, cursos e estágios para inspetores; cooperação com estabelecimentos particulares, inclusive pelo fornecimento de cem pequenos laboratórios.

Por outro lado, deverá ser aprovado um projeto da CADES para a manutenção e instalação da *Casa do Professor. Cursos de aperfeiçoamento do magistério secundário* •— Nos primeiros cursos planejados pela Diretoria do Ensino Secundário para 600 mestres, apenas cem inscreveram-se. Foi, porém, desenvolvida eficiente campanha de esclarecimentos e, em janeiro de 1955, foram iniciados cursos no Distrito Federal, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Fortaleza, João Pessoa, Goiânia, Florianópolis, Juiz de Fora, Friburgo e São José dos Campos, com uma frequência média de 1 495 professores.

Merece especial referência o curso para professores de física, realizado pela CADES em cooperação com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, de 22 de janeiro a 10 de fevereiro, cujos alunos receberam alojamento e alimentação gratuita no Centro Técnico de Aeronáutica.

Barateamento do ensino — Constituinte o barateamento do ensino e a assistência ao estudante capaz, mas destituído de recursos, preocupações fundamentais do Ministro da Educação e Cultura, dirigiu esse titular aos diretores de estabelecimento de ensino médio de todo o país uma circular, em janeiro, encarecendo a necessidade de patriótica e ampla cooperação de todos no desenvolvimento do ensino. Ressaltou a comunicação feita ao MEC de haverem sido criadas 4 500 novas gratuidades. Assinalou o papel destinado ao Fundo Nacional de Ensino Médio, recentemente instituído, e enumerou diversas outras providências de sua secretaria, frisando, quanto ao livro e material didático, que "as vantagens, alcançadas junto aos editores e produtores, deverão reverter em benefício dos alunos, deduzindo apenas as despesas e ônus fiscais decorrentes da manutenção dos aludidos postos". "E' certo — prossegue — que alguns colégios já empreendem em seu próprio proveito a venda do livro e do material escolar", aduzindo adiante: "O caráter público do serviço que realizam impõe aos colégios que, quando se encarregarem de distribuição do livro e do material, a façam sem a preocupação de lucro, que desvirtuaria a obra educativa que lhes cumpre realizar".

Gratuidade do ensino — Colaborando com o governo no sentido de

enfrentar o problema da educação do estudante pobre, 407 estabelecimentos de ensino secundário ofereceram ao poder público 4 220 vagas, além dos 5% exigidos por lei. Em 1955 às vagas correspondentes a esses 5% devem elevar-se a 19 200.

Em março foram realizadas as provas de seleção para os 593 candidatos às bolsas da Fundação do Ensino Secundário, dos quais 514 para o curso ginásial e 79 para o colegial.

Exames de suficiência — O Diário Oficial de 2 de março publicou a Lei nº 2 430, de 19 de fevereiro de 1955, que dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários.

Pela mesma, caberá ao MEC constituir, nos Estados, as bancas examinadoras, que se deslocarão para o estabelecimentos cuja direção o requeira, desde que fique comprovado não haver pretendentes licenciados por faculdade de filosofia.

As bancas serão integradas por professores de faculdades de filosofia ou, na sua falta, de outros estabelecimentos superiores ou de estabelecimentos oficiais ou equiparados de grau médio.

Pela portaria nº 147, de 8 de março de 1955, estampada no Diário Oficial de 14 do mesmo mês, o Diretor do Ensino Secundário, tendo em vista a necessidade de prover o quadro de professorado no corrente ano e sem prejuízo mediato ou imediato dos licenciados pelas faculdades de filosofia, resolveu que, enquanto não for baixada a regulamentação de pré-mencionada lei nº 2.430, não seria admitida a inscrição a exames de suficiência de candidatos destinados ao magistério no Dis-

trito Federal e cidades de São Paulo, Campinas, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, Niterói, Recife e Curitiba.

Em caso de falta de professor registrado que se disponha a lecionar em determinado estabelecimento de tais cidades, poderá ser autorizado no corrente ano, a título precário, o exercício do magistério,

- a) aos alunos do 2º ou 3º ano do curso correspondente à cadeira de faculdade de filosofia sediada na localidade que, além dessa condição, tenham feito curso superior no qual figura a matéria como disciplina básica;
- b) aos alunos do 2º ou 3º ano do curso correspondente à cadeira de faculdade de filosofia sediada na localidade que, além disso, sejam registrados na disciplina no curso comercial ou industrial e
- c) aos professores já registrados para o ensino da disciplina em virtude de exame de suficiência, com ressalva para validade em outras cidades, desde que provem estar matriculados em faculdade de filosofia.

Cassação de reconhecimento — Pelos decretos 36 999 e 37 000, de 4 de março de 1955, publicados no Diário Oficial de 7 do mesmo mês, foi cassado o reconhecimento e autorização para funcionamento, por infrin-gência à Lei Orgânica do Ensino Secundário, dos Colégios Independência, da capital do Estado de São Paulo, e Progresso, de Ribeirão Preto.

Campanha Nacional de Educandários Gratuitos — A CNEG, que em 1954 manteve 37 ginásios, com um total de 8 243 alunos, em todas as cinco regiões brasileiras, programou, para 1955, o funcionamento de mais 17.

ENSINO COMERCIAL

Com o objetivo de promover o aprimoramento e expansão do ensino comercial, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial programou para 1955 cursos de aperfeiçoamento e formação de professores, inspetores, diretores, missões técnicas, seminários e outras atividades. Serão firmados acordos com estabelecimentos de ensino, para melhoria do equipamento escolar.

Recursos de cerca de doze e meio milhões de cruzeiros atenderão as exigências da campanha.

ENSINO INDUSTRIAL,

Cursos pedagógicos — Foram abertas inscrições, até 14 de março, na Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial, para o curso pedagógico destinado à formação de professores de ensino industrial de Mecânica, Eletricidade, Serralheria, Fundição, Marcenaria, Corte e Costura.

A CBAI concedeu 10 bolsas, para os melhores colocados nos vestibulares.

Os candidatos deveriam apresentar diploma de engenheiro, técnico industrial ou mestre industrial, comprovando ainda um estágio mínimo de cinco anos na indústria. Aos

concludentes do curso será conferido o diploma de licenciado.

Suprimida a primeira época dos exames de suficiência no corrente ano — O Diário Oficial de 30/3/55 publicou a portaria nº 5, de 7/3/55, do Diretor do Ensino Industrial, que determinou a providência acima, considerando que elevada porcentagem de professores do ensino industrial está inscrita em concursos e muitos deverão ausentar-se para prestação de provas, tanto mais que os candidatos a exame de suficiência poderão inscrever-se em tais concursos e que o número de registrados satisfaz as necessidades atuais desse ensino.

Reforma do ensino industrial — Pela portaria ministerial nº 26, de 27/1/55, publicada no Diário Oficial de 31 do mesmo mês, designou-se a Comissão especial encarregada de, em articulação com a D.E.I., preceder aos estudos e elaborar anter-projeto de lei que reajuste a legislação vigente, considerando a necessidade de adaptar o ensino industrial às novas condições (pois sua lei orgânica data de 1924).

ENSINO EMENDATIVO

Inauguraram-se em 14 de março os cursos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, divididos em cursos de formação e aperfeiçoamento de professores especializados e cursos diversos (jardim de infância, primário, profissional, comercial, rural e de artes) para surdos-mudos de 5 a 20 anos.

Entre os duzentos alunos dos cursos de preparação de professores especializados encontram-se cerca de quarenta bolsistas dos Estados.

Essa preparação é tanto mais urgente quanto se sabe existirem no Brasil cerca de 50 000 surdos-mudos, dos quais mais de 10 000 em idade escolar. Os nove únicos estabelecimentos especializados existentes no país, entretanto, ministram educação adequada a 800 deficientes.

A portaria ministerial nº 99, de 22 de março, publicada no Diário Oficial de 25 do mesmo mês, dispôs sobre o curso intensivo destinado à aprendizagem de cegos e amblíopes adultos, no Instituto Benjamin Constant, visando a criar condições que facilitem a respectiva formação profissional. Considerou-se também a situação dos cegos residentes fora da Capital Federal, sendo autorizado o diretor do IEC a matricular, como interinos, os candidatos residentes fora do Distrito.

O curso intensivo especial terá a duração de um ano e será ministrado de modo a atender às preferências do aluno.

EDUCAÇÃO RURAL

Foi programado para 1955 um curso de Economia Rural Doméstica, exclusivamente feminino, na Universidade Rural. Já dois outros funcionam em Uberaba (Minas Gerais) e Vitória de Santo Antão (Pernambuco). Ainda no corrente ano serão instalados um curso idêntico em Sousa (Paraíba) e 14 cursos práticos de economia rural doméstica, em vários Estados.

Das candidatas à matrícula no curso da Universidade Rural foi exigida, além do exame de admissão, a prova de conclusão de curso ginásial ou normal reconhecido.

ENSINO SUPERIOR

Lei nº B 403, de 13 de janeiro de 1955 (D. O. de 14/1/55) — Dispõe sobre o aproveitamento dos auxiliares de ensino e pessoal burocrático dos institutos federalizados de ensino superior.

Decreto nº 36 681, de 29 de dezembro de 1954 — Alterou dispositivo do Decreto nº 34 330, de 21 de outubro de 1953.

Pelo mesmo poderão habilitar-se aos cursos de faculdades de ciências econômicas, de direito, de geografia e história, ciências sociais, jornalismo e aos da faculdade de sociologia e política, os candidatos que houverem concluídos os cursos técnicos de ensino comercial com duração mínima de três anos; aos de direito, pedagogia, letras neo-latinas, anglo-germânicas e clássicas, geografia e história, ciências sociais, músicas e aos da faculdade de sociologia e política, os candidatos que houverem concluído o segundo ciclo do curso normal de acordo com os arts. 8 e 9 do D.L. 8 530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico pela legislação dos Estados e do Distrito Federal.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Pelo decreto nº 37 106, de 31 de março, publicado no Diário Oficial de 2 de abril, foi instituída a *Campanha de Merenda Escolar*, na Divisão de Educação Extra-Escolar, do Departamento Nacional de Educação.

Cabe à Campanha, cuja ação terá âmbito nacional e se efetuará mediante criação de cantinas ou estabelecimentos de convênios.

- a) incentivar os empreendimentos destinados a facilitar a alimentação do escolar;
- b) estudar e adotar providências para melhoria do valor nutritivo da merenda e
- c) promover medidas para aquisição de produtos alimentares empregados na merenda nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes.

Recursos orçamentários específicos atenderão os encargos da Campanha.

Pretende-se que cerca de três milhões de escolares serão beneficiados. As crianças devem receber na escola uma suplementação alimentar destinada a corrigir as deficiências do cardápio doméstico.

Dentre as instituições que vêm colaborando com a Campanha sobressaem o Fundo Internacional de Socorro à Infância e o Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil.

A Campanha funcionou o ano passado na órbita da Comissão Nacional de Alimentação, do Ministério da Saúde, que muito cooperou com o MEC para o êxito do empreendimento.

AUXÍLIOS ÁUDIO-VISUAIS, RADIODIFUSÃO EDUCATIVA

Cinema educativo — A experiência tem demonstrado que a utilização do cinema no ensino médio é mais eficiente do que no primário, porque a capacidade de síntese da criança de menos de nove anos é pequena. No ensino médio é que

adolescente, entre 12 e 15 anos, atinge maior maturidade da estrutura do pensamento, até alcançar a estrutura do pensamento adulto. Compreende-se assim o mais largo emprego do cinema no ensino médio, como vem promovendo o Ministério da Educação e Cultura. Uma das providências programadas é a descentralização da distribuição dos filmes existentes na filмотeca do Instituto Nacional de Cinema Educativo, tendo sido ainda decidido iniciar a confecção de coleções de diafilmes para as disciplinas dos cursos primários e médio, competindo aos órgãos especializados nesses ensinamentos selecionar o material e ao INCE executar os diafilmes.

O INCE já iniciara em 1952 a revenda de projetores sonoros de 16 mm. mas a situação cambial impediu que o serviço se mantivesse em funcionamento, porque projetores adquiridos naquele ano por menos de 15 mil cruzeiros custavam, em 1953, quatro vezes mais. Esse constitui outro problema que vem preocupando as autoridades educacionais.

Para atingir a desejada descentralização, vai o Ministério promover acordos com os Estados e Municípios, cujas normas foram elaboradas. Até agora, têm sido distribuídos anualmente cerca de 4 000 programas, sendo que umas novecentas escolas mantêm programações normais. Com sua filмотeca de 800 originais e numerosas cópias, tem o INCE atendido o sistema escolar da capital e os estabelecimentos estaduais inscritos. Com os convênios, poderão os Estados manter serviços de cinema educativo. Estágios e cursos semelhantes aos do INCE serão mantidos, estimulando os governos locais à criação desses serviços.

Colégio do Ar — Em entrevista à imprensa carioca, em março, historiou o diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC o progresso de nosso país neste setor, onde ocupa situação do pioneirismo no mundo, com 17 horas diárias de rádio cultural, sem anúncios. O Colégio do Ar que em 1951 congregava quase quatro mil alunos, recebeu, de março a outubro de 54, 8 500 pedidos de matrícula. Acrescentou o Prof. Tude de Sousa não considerar o rádio como substituto da escola, mas como remédio eficiente onde esta não chega ou chega mal. O programa para 1955, quanto ao Colégio do Ar, prevê 10 000 alunos, pois serão inauguradas duas estações de ondas curtas, uma das quais trabalhará à noite apenas com os cursos para o interior. Súmulas de aula serão remetidas gratuitamente. É possível que a ação educativa do Colégio do Ar seja suplementada por uma série de Cursos Breves.

BOLSAS DE ESTUDO

Portaria ministerial nº 22, de 7 de janeiro de 1954 — Tendo em vista o disposto no decreto nº 8 019, de 29/9/45 e a necessidade de amparar a educação dos antigos expedicionários, expediu o Ministro da Educação e Cultura, pela referida portaria, publicada no Diário Oficial de 9 de março de 1955, as normas reguladoras da concessão de bolsas de estudos aos mesmos.

Oferecimento de bolsas por intermédio da CAPES — Dentro as bolsas oferecidas através da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no trimestre, figuraram as seguintes: três ofertadas pe-

la Alemanha Ocidental, para pós-graduados em qualquer ramo de estudos, de 1-11-55 a 31-10-56; uma para o ano letivo de 1956, da *Colorado School of Mines*, Estados Unidos, para engenheiros; uma bolsa "Florence Lerner", para estudo de educação, serviço social, bibliotecologia, ciências aplicadas à saúde, economia doméstica, enfermagem ou nutrição, na Universidade de Chicago; duas para médicos, provenientes do Instituto de Neuro-Cirurgia da Universidade de Buenos Aires; bolsas da *The John's Hopkins University*, para problemas do sudeste da Ásia; cinco estabelecidas pela Fundação Rockfeller na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, destinadas a auxiliares de ensino da cadeira de Anatomia das faculdades brasileiras; duas de Direito, 3 de Entomologia, 3 de Etnologia; uma de Física, duas de Fitoquímica, duas de Genética, uma de Geologia, uma de Psicologia, uma de Química e outra de Tecnologia Agrícola, da Universidade de São Paulo. Outras ofertas de bolsas divulgadas do trimestre: de matrículas gratuitas em colégios secundários, atendendo ao apelo da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino; 68 bolsas para o preparo de técnicos em Administração Pública, sendo 16 financiadas pela Prefeitura do Distrito Federal, 22 pela Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia e 30 pela Fundação Getúlio Vargas; bolsas para estudos demográficos do *Population Council, Inc.*, de Nova York; do Instituto de Estudos Nucleares, de *Oak Ridge*, Estados Unidos, para cursos de 4 semanas; 12 destinadas a advogados latino-americanos, na Universidade de Nova York, ofere-

cida através do *Institute of International Education* e *Inter American Lavo Institute*; duas da Fundação Américo Rotellini para estudos de acadêmicos brasileiros na Itália em 1955-56; 4 bolsas de estudos na Espanha, concedidas pela Diretoria Geral de Relações Culturais de Madrid; bolsas para engenheiros, instituídas pela Federação das Indústrias Britânicas; uma estabelecida pelo governo francês para profissionais superiores; diversas bolsas atribuídas pela *Sears Roebuck* a alunos da Universidade de São Paulo, da Legião Brasileira de Assistência, para médicos; 4 concedidas a jovens brasileiros pelo *Rotary Club Internacional*, para o exterior; três destinadas pelo Instituto Joaquim Nabuco, de Recife, a pesquisadores sociais, começando no segundo semestre de 1955; bolsas das Nações Unidas para estudos internacionais, etc.

A Universidade Italiana para Estrangeiros, de Perugia, ministrará cursos de alta cultura de abril a dezembro, versando sobre história, literatura, belas artes, filosofia, pedagogia, pensamento científico italiano, etc. Diversas bolsas foram oferecidas.

Durante o ano de 1954 deram entrada no Serviço de Bolsas de Estudo da CAPES 572 solicitações, sendo concedidas 178 bolsas e auxílios.

CONGRESSOS

Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, em Santiago do Chile — Iniciado em 29 de dezembro, estendeu-se até 22 de janeiro, dele participando delegação brasileira na qual figuraram o Prof. Armando Hildebrand, Diretor do Ensi-

no Secundário, e o Prof. Jayme Abreu, do INEP, que apresentou trabalho sobre a escola secundária brasileira, considerado um dos melhores submetidos ao certame.

IX Congresso Estadual dos Estudantes Secundários de Minas Gerais — Realizou-se em Belo Horizonte, com o patrocínio do Governo do Estado, em janeiro. Os debates incidiram notadamente sobre reformas do ensino e aumento de taxas e anuidades.

/ Congresso de Jornalismo Estudantil, em Recife, de 27 a 31 de janeiro, patrocinado pelo Centro Estudantil Pernambucano de Imprensa. O temário abrangeu:

- I — Desenvolvimento da imprensa estudantil brasileira; II — Expansão da cultura brasileira através dos órgãos estudantis;
- III — Problemas e recursos da imprensa estudantil;
- IV — Liberdade de difusão;
- V — Localização da Imprensa Estudantil Nacional; VI — Valoração do Jornalismo Estudantil; VII — Intercâmbio informativo; VIII — Organização de uma entidade nacional; IX — Influência das agremiações estudantis; X — A imprensa antiga e moderna.

Reunião dos Diretores das Escolas de Engenharia do Brasil — Iniciou-se a 1^a de fevereiro, na Escola de Engenharia da Universidade de Recife, para a discussão de problemas do ensino profissional superior, estendendo-se até o dia 5. O temário incluiu:

- a) autonomia das universidades;
- b) criação de disciplinas;
- c) preenchimento de cargos;
- d) relações com o ensino secundário;
- e) carreira magisterial;
- f) especializações e opções;
- g) currículo;
- h) programas;
- i) regulamentação profissional;
- J) seriação e parcelamento de cursos;
- k) freqüência e horário;
- l) verificação do aproveitamento;
- m) transferências.

I Reunião Geral de Inspectores Seccionais do Ensino Secundário — Foi promovida pela Diretoria do Ensino Secundário, encerrando-se em 5 de fevereiro. Compareceram 20 inspetores de vários Estados, tendo sido ventilados os problemas regionais desse ramo de ensino. Assuntos de importância nos debates foram: aumento de horas letivas, combate à comercialização do ensino, unificação das normas legais que regem o ensino secundário.

II Congresso de Ação Social Rural — Inaugurou-se em Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, em 10 de fevereiro. Foram discutidos assuntos relativos à educação religiosa, moral e rural.

/ Congresso Nacional de Estudantes Cinegrafistas — Realizou-se na última semana de janeiro, no Distrito Federal, congregando representantes de dezoito grêmios estudantis de Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Foram aprovados os estatutos da União Nacional dos Estudantes Cinegrafistas e

decidiu-se incentivar a criação de grêmios nos estabelecimentos da Campanha.

A C. N. E. G., sociedade civil com sede no Distrito Federal, foi considerado de utilidade pública por decreto de 30 de novembro de 1954.

Em fevereiro encerrou-se a II Maratona Intelectual dos Estudantes Cinegrafistas, a que concorreram jovens de vários Estados e da Capital, sendo de notar que os primeiros lugares foram conquistados por alunos de estabelecimentos de pequenas cidades do interior.

III Conselho Estadual da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais — Foi instalado em março na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, tendo o professor Abgar Renault, na oração inaugural, analisado as causas da conjuntura que atravessa o país, afirmando: "A prevalência do pessoal sobre o coletivo e a certeza da impunidade são as causas da crise moral por que passa o Brasil".

Assembléia do Comitê Brasileiro da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) — Realizou-se a 21 de março, para a posse da nova diretoria. Dentre os assuntos aprovados figurou a realização, nas atividades do corrente ano, de mesas redondas sobre:

- 1) Agressividade na criança e seu tratamento;
- 2) Os complexos;
- 3) O pudor — sua importância na educação;
- 4) A alimentação na primeira infância.

II Congresso Estadual de Estudantes Secundários de Pernambuco — Realizou-se em Limoeiro, em mar-

ço, com a presença do Secretário de Educação e Cultura. Os assuntos basilares dos debates foram: congelamento de anuidades, suplementação de verba aos colégios particulares, criação da Casa do Estudante Secundário e Refeitório Estudantil, barateamento do livro didático e intercâmbio esportivo.

VI Congresso Jurídico Nacional — Reuniu-se de 11 a 18 de janeiro, na capital paulista. O certame incluiu uma Convenção Nacional de Advogados. Um dos principais assuntos em debate, no que tange à formação profissional do advogado, foi relativo à obrigatoriedade de estágio para o exercício da advocacia.

* * *

Conselho Consultivo do Instituto Nacional do Livro — Foi criado pela portaria ministerial nº 85, de 1/3/55 (Diário Oficial de 4/3/55), com o fim de promover contato entre o poder público, o autor brasileiro e a indústria e comércio livreiro, solucionar e estudar os problemas do livro no país e fiscalizar a aquisição, com recursos orçamentários, de obras para bibliotecas.

Publicações obscenas — O Diário Oficial de 29/3/55 estampou o Decreto nº 37 100, de 25 de março, que "Promulga o Protocolo de Emenda da Convenção para a Supressão da circulação e do tráfico das publicações obscenas, firmada em Genebra, a 10 de setembro de 1923, concluído em Lake Success, New York, a 12 de novembro de 1947.

O referido decreto manda executar e cumprir o protocolo, aprovado pelo Congresso, *ex-vi* do Decreto legislativo nº 2, de 27 de janeiro de 1950.

VIDA EDUCACIONAL NOS
ESTADOS

BAHIA

Concurso para professores-assistentes de estabelecimentos oficiais do ensino médio ■— Iniciaram-se em janeiro, com a presença do Superintendente do Ensino Secundário, Normal e Profissional do Estado da Bahia, as provas de habilitação aos cargos do magistério estadual de grau médio, nas seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, In-glê, Física, Matemática, Desenho, Filosofia, Higiene, Trabalho Manuais, Ciências Naturais, Economia Doméstica, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil, Música e Canto Orfeônico, Espanhol, Prática do Ensino, Introdução à Educação, Metodologia Geral, Estatística, História Natural, Sociologia e Química. Concluídas as provas em fevereiro, foram habilitados 40 dos 214 candidatos inscritos. 57 não compareceram.

Os professores habilitados destinam-se a estabelecimentos da capital e interior.

Magistério primário — Atendendo ao que preceituam o Decreto-lei nº 12 657, de 8 de janeiro de 1943 e a Constituição Federal, o Secretário de Educação e Cultura baixou portaria regulando o concurso de ingresso no magistério primário. As inscrições ultrapassaram de 1 500, tendo sido programadas para fevereiro as respectivas provas. Tal afluência explica-se, em parte, pela recente majoração dos vencimentos do professorado baiano (de Cr\$ 3 000,00 no ensino primário até Cr\$ 7 280,00 no ensino superior).

Núcleo Universitário — Estão adiantados os trabalhos de construção do Núcleo Universitário, em Salvador. Além do Hospital das Clínicas, sede da Reitoria, Hospital de Clínica Tisiológica e Escola de Enfermagem, já está em funcionamento, se bem que em prédio adaptado, a Faculdade de Farmácia. Estão em construção os amplos edifícios da Faculdade de Odontologia e Escola Politécnica e já foram demarcados os terrenos para as novas sedes das faculdades de Direito e Medicina e da Casa de Cultura de França. No antigo solar Machado funcionarão a Residência Universitária e a Escola de Biblioteconomia.

O Centro Universitário de Salvador será, quando concluído, um dos mais importantes do país.

CEARA

Faculdade de Engenharia do Ceará — Foi criada pela lei nº 2 383, de 3 de janeiro de 1955 (Diário Oficial de 14 de janeiro), com sede em Fortaleza. A Faculdade integrará o Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior e manterá cursos de engenharia civil e industrial.

DISTRITO FEDERAL

Ensino público e particular no Distrito Federal — Para um total de 22 970 pessoas que exerciam atividades ligadas ao ensino em geral, em 1950, conforme o Serviço Nacional de Recenseamento, 12 281 dependiam de instituições públicas e 10 689 de instituições particulares, isto é, respectivamente 53% e 47%. Dez anos antes (censo de 1940), dentre 15 149 pessoas, o ensino público ocupava

7 240 (48%) e o particular 7 909 (52%).

E' inegável que a insuficiência do parque escolar público da capital federal vem estimulando o desenvolvimento do ensino particular dos diversos graus e modalidades,

Mas, frente aos números indicados, cabe ressaltar o esforço do poder público em ampliar seus quadros escolares. Assim, em 1940, no plano governamental, as pessoas ocupadas em estabelecimentos de ensino representavam 48%. Em 1950 seu número eqüivalia a 53%.

Atividade	Pessoas ocupadas				
	Número	absoluto		%	
		1940	1950	1940	1950
Ensino público	7 240	12 281	48	53	
	7 909	10 689	52	47	
	15 149	22 970	100	100	

Ensino de grau médio da P. D. F. — Pelo decreto municipal n.º 12 619, de 18 de outubro de 1954 (Diário Oficial, seção II, de 19/10/54), foi criado o ensino agrícola de segundo grau e restabelecido o industrial na Prefeitura do Distrito Federal.

Em entrevista, concedida ao "Diário de Notícias" de 14 de janeiro, o Prof. Hélio Fontes, diretor do Departamento de Educação Técnico-Profissional da Municipalidade, encareceu a significação do fato, pois a Prefeitura poderia proporcionar à população carioca ensino gratuito de acordo com as preferências vocacionais de cada um. O decreto n.º 12 619 não trouxe qualquer prejuízo ao ensino secundário, tanto que o número de ginásios continuou a crescer.

Em 1955, cinco estabelecimentos foram destinados ao ensino industrial — três masculinos, as Escolas Sousa Aguiar, Ferreira Viana e Visconde de Mauá, e dois femininos, as

Escolas Orsina da Fonseca e Rivadávia Correia.

Declarou o Sr. Hélio Fontes aguardar apreciável movimento de matrícula nas escolas agrícolas, principalmente dentre os concludentes das escolas típicas rurais.

Segundo o art. 1.º do decreto 12 619, as escolas industriais da P. D. F. serão as seguintes:

- Escola Industrial Ferreira Viana (semi-internato)
- Escola Industrial Sousa Aguiar (externato)
- Escola Técnica Visconde de Mauá (internato)
- Escola Técnica Rivadávia Correia (externato)
- Escola Industrial Princesa Isabel (semi-internato)
- Escola Industrial Orsina da Fonseca (internato).

O mesmo decreto (art. 6º) criou uma escola agrícola anexa à Escola

Técnica Visconde de Mauá, devendo funcionar nas dependências desta até serem concluídas suas instalações próprias.

Note-se que a P. D. F. ofereceu, para 1955, 1 768 vagas em escolas de grau médio das quais 950 no curso ginásial, 570 no industrial, 30 no agrícola, 120 no comercial básico, 82 no técnico de contabilidade e 16 no de secretariado.

Abertura das aulas nas escolas primárias municipais — Ocorreu a 14 de março, não obstante a regulamentação de 1954 que fixava o início do ano letivo em 1º de março, sem que, então, estivesse solucionado o problema dos excedentes, tendo a Municipalidade destinado verba de quinze milhões para atender à questão da supermatrícula.

Supressão de cursos — Diversos cursos noturnos mantidos pela Prefeitura, de artigo 91, prática de escritório, artes femininas e oportunidades foram suprimidos. A medida provocou acentuado descontentamento entre os professores atingidos, que deverão retornar às classes de ensino primário supletivo.

Os chamados Cursos de Oportunidades foram criados pela lei municipal nº 478, de 11 de setembro de 1950, com o objetivo de estender, melhorar ou completar o nível cultural de qualquer pessoa, segundo suas necessidades e preferências em determinado momento. Tais cursos, inteiramente gratuitos, foram instituídos para lecionar as matérias e especialidades que viessem a ser requeridas por um grupo de, pelo menos, vinte candidatos.

Internamento de menores nas escolas da P. D. F. — O Secretário Geral de Educação e Cultura baixou

em março as instruções nº 11 regulamentando esse internamento e as condições de inscrição, concorrência, seleção e contrato de estabelecimentos que mantêm alunos à conta da Municipalidade (Diário Oficial, seção II, de 5/3/55).

O menor internado deverá ser anualmente reconduzido ao estabelecimento contratado que mais convenha a sua educação, até concluir o período de internamento, em face da respectiva idade, quando será desligado.

As obrigações dos estabelecimentos a serem contratados são minuciosamente fixadas, incluindo-se a proibição de castigos físicos ou humilhantes, o fornecimento de todo o material escolar e a prestação de assistência médico-dentária, sob fiscalização da P. D. F.

Os estabelecimentos que oferecem intenato são dos seguintes tipos: jardim de infância (4 a 6 anos), curso primário (7 a 12 e curso primário com artesanato (10 a 14 anos). O prazo de internamento transcorrerá de 25 de março a 20 de dezembro de 1955.

Regulamentação das remoções de diretores e professores do Departamento de Educação Primária — Foi baixada pelas Instruções nº 16, do Secretário Geral de Educação e Cultura, de 10 de janeiro (D.O., s. II, de 11/1/55). Tais remoções poderão ser *ex-officio*, por permuta e a pedido.

Normas para a inspeção de saúde das candidatas à matrícula na 1ª série dos cursos ginásiais do Instituto de Educação e da Escola Carmela Dutra — Constam das Instruções nº 17, do Secretário Geral de Educação e Cultura (D.O., s. II, de 11/1/1955).

O estudante de todos os tempos — Sob esse título, publicou "A Noite", do Rio de Janeiro, de 1º de março, artigo do Sr. Celso Kelly, sobre os professores que seguiram cursos de aperfeiçoamento da P.D.P. Refere o articulista que, em 1954, mais de mil professores primários dedicaram a quinta-feira, dia de descanso do magistério municipal de 1º grau, à frequência de cerca de trinta cursos no Instituto de Educação. O plano das especializações para 1955 inclui um novo curso, o de orientação do teatro escolar.

Matriculas em 1955 nas escolas da P. D. F. — Atingiram, nos estabelecimentos primários, a 47 406, sendo que 40 030 crianças lotadas em educandários da municipalidade, 4 088 colocadas em escolas particulares, estudando a Prefeitura a colocação de 3 288 excedentes (situação em 31 de março).

ESPIRITO SANTO

Controle médico escolar — O Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, de 15 de fevereiro de 1955, publicou o Decreto nº 24 325, de 11 do mesmo mês, que regulamentou a lei nº 1 981, de 18 de dezembro de 1952, que tornou obrigatório o controle médico periódico nas escolas primárias mantidas por particulares ou instituições privadas, sujeitas à fiscalização do Estado.

GOIAS

Educação da infância excepcional — Sob auspícios da Secretaria da Educação e do Instituto Pestalozzi de Goiânia foi programado para iniciar-se em 5 de fevereiro um curso sobre educação da infância excepcional, para professores e assistentes

sociais a fim de preparar a aqui-pe de colaboradores do Instituto e orientadores de classes especiais dos grupos escolares.

MINAS GERAIS

Universidade de Juiz de Fora ■— Foi criada por lei estadual que tomou o nº 1 229, de 4 de fevereiro (publicada em "Minas Gerais", órgão oficial do Estado, de 5 de fevereiro de 1955). Terá personalidade jurídica própria, independente da do Estado, constituindo-se dos estabelecimentos de ensino superior do município que desejarem integrá-la e que manterão sua autonomia administrativa e financeira. Entre esses o ato institucional da nova universidade menciona o Conservatório de Música, a Escola de Belas Artes e a Escola de Enfermagem Hermantina Beral-do.

Para constituição do Fundo Universitário, autorizou a lei ao governo do Estado a contribuição de dez milhões de cruzeiros, em apólices inalienáveis com juros de 5% ao ano.

Faculdade de Medicina de Juiz de Fora — Em março foram inaugurados três modernos pavilhões destinados ao estudo de anatomia patológica, técnica operatória, maceração, biotério e almoxarifado.

Escola Estadual da Vila de Divino de Laranjeiras, do município de Galiléia — Criada por ato do governador do Estado, foi instalada em 14 de fevereiro. A solenidade de instalação iniciou-se com a posse do corpo docente do novo educandário, encerrando-se com um desfile dos alunos matriculados.

Diretório Central dos Estudantes — Na moderna sede desse orga-

nismo dos universitários mineiros, inaugurada em dezembro do ano findo graças à colaboração do governo estadual, prosseguiu, este ano, a instalação de seus vários setores. O novo edifício, situado em Belo Horizonte, na rua Gonçalves Dias, próximo da praça da Liberdade, erguido sobre *pilotis*, foi projetado pelo engenheiro Silvio de Vasconcelos e custou dois e meio milhões de cruzeiros. Contém amplas salas para festas, jogos, serviços administrativos e biblioteca. *Curso de férias para professores* — Tendo em mira o aperfeiçoamento do professorado mineiro, vem a Secretaria de Educação realizando, desde 1948, cursos de férias anuais.

O curso de 1955 destinou-se a professores das escolas normais e secundárias, estendendo-se de 8 de janeiro a 5 de fevereiro. Compreendeu quatro seções.

- 1 — Preparação para candidatas a exames de suficiência;
- 2 — Aperfeiçoamento para professores já registrados;
- 3 — Orientação para professores de Ciências Físicas e Naturais;
- 4 — Trabalhos Manuais, Desenhos e Modelagem.

Contou o curso de 1955 com a colaboração do Ministério da Educação e Cultura, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Diretoria do Ensino Secundário, esta última também por intermédio, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CA-DES). Foi assinalada a cooperação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, bem como a da Sociedade de Cultura Francesa, que ministrou um curso de Francês.

A aula inaugural esteve a cargo do Prof. Aogar Renault, cabendo ao Prof. Afrânio Coutinho, do Colégio Pedro II, prelecionar a de encerramento.

Campanha de Bolsas de Estudo — Vários estabelecimentos mineiros de ensino atenderam ao apelo da Campanha no sentido de proporcionar matrículas gratuitas a estudantes pobres. Dentre os que, até meados de fevereiro, haviam encaminhado suas adesões à Inspetoria Seccional do Ensino Secundário de Belo Horizonte, figuravam.

Na Capital: Colégio N. S. das Dores, Ginásio S. Miguel Arcanjo, Colégio S. Pascoal, Escola Técnica de Comércio da A. E. C. e os estabelecimentos da Campanha Nacional de Educandário Gratuitos.

No interior: Ginásio S. Geraldo, de Divinópolis.

Frequência às bibliotecas das escolas primárias da capital do Estado — Em 1949 as bibliotecas pedagógicas reuniam, na capital, 13 183 volumes, assinalando 44 404 consultas e, no Estado, 103 709 volumes e 336 957 consultas. As bibliotecas infantis registravam, na capital, 26 070 volumes e 367 111 consultas; no Estado 174 943 volumes e 1 556 219 consultas.

Em 1953, na capital, 17 238 volumes e 72 923 consultas; no Estado, 157 653 volumes e 454 534 consultas, nas bibliotecas pedagógicas. Nas bibliotecas infantis, na capital 37 316 volumes e 391 876 consultas; no Estado, 268 383 volumes e 2 135 962 consultas.

Merenda escolar — Segundo informações da Secretaria de Educação, foi a seguinte a atividade das cantinas escolares nos últimos cinco anos:

Ano	Merendas	
	Na Capital	No interior
1949	1 949 487	9 665 139
1950	2 122	10 209 971
1951	087	11 422 752
1952	2 282 957	12 057
1952	2 348 291	840
	2 629 119	12 401
1949/53	11 332 041	55 756 748

Novo reitor da Universidade de Minas Gerais — Com o término do mandato do Prof. Pedro Paulo Pe-nido, e considerando a lista tríplice apresentada pelo Conselho Universitário, o Presidente da República nomeou para aquela alta função o Prof. Lincoln Prates, diretor da Faculdade de Direito.

Campanha de Educação de Adultos — O rendimento da educação de adultos em 1954 excedeu as expectativas, pois, enquanto o governo federal concedeu verbas para 1 700 cursos, o estadual custeou mais de 400, perfazendo 2 189, com 85 652 alunos matriculados, 55 735 freqüências e 33 816 aprovações (segundo "O Diário", de Belo Horizonte, de 25 de março de 1955).

Ampliação da rede escolar de Belo Horizonte — Conforme publicação feita pelo "Diário de Minas", de 25 de março do corrente, declarou o Sr. Geraldo Jardim Linhares, autor do Plano de Ampliação da Rede Escolar de Belo Horizonte, que foram concluídos 17 prédios escolares e iniciadas outras obras, com os recursos da venda de áreas desnecessárias existentes junto a vários grupos.

PARAÍBA

Cursos intestivos de orientação educacional — A Secretaria de Educação programou, para fevereiro, um curso intensivo visando a melhoria do ensino primário, compreendendo 40 aulas, em 5 dias, sobre os seguintes temas: Educação Rural, Clubes Agrícolas, Higiene [Rural, Instituições Escolares, Administração Escolar, Metodologia, Medidas Educacionais, Estatísticas Educacionais, Desenho, Trabalhos Manuais e Artes Aplicadas.

O campo de ação das equipes organizadas pelo Departamento de Educação abrangeu 12 municípios, com a seguinte distribuição:

- 1ª zona: aulas de 1º a 5 de fevereiro
- 2ª zona: aulas de 7 a 12 (Antenor Navarro, Catolé do Rocha e Santa Rita)
- 3ª zona: aulas de 14 a 19 (Tabaiana, Brejo do Cruz e E. Santo)
- 4ª zona: aulas de 23 a 26 (Malta, Sapé e Uiraúna)

Preparação do magistério secundário — Instalou-se em janeiro, sob a orientação da Inspetoria Secional do Ensino Secundário, o curso intensivo de preparação dos candidatos aos exames de suficiência para o magistério secundário local.

A medida foi ainda patrocinada pela Faculdade de Filosofia N. S. de Lourdes e Secretaria Estadual de Educação.

PARANÁ

Universidade do Paraná — A área construída da moderna Universidade, em Curitiba, atinge, atualmente, a 17 370 metros quadrados. Essa área era, em 1913, de 2 035 metros quadrados e, quando da federalização da Universidade, em 1950, de 7 855, o que traduz com precisão o acentuado desenvolvimento do grande centro de estudos paranaense.

PERNAMBUCO

Instalação de cursos secundários — Pelo decreto nº 263, de 21 de janeiro, o Governador do Estado autorizou a Secretaria de Educação e Cultura a organizar e instalar cursos gratuitos de ensino secundário, do 1º ciclo, na capital e interior. As instruções necessárias à execução desse decreto deverão ser expedidas no prazo de noventa dias.

O Secretário de Educação, Prof. Aderbal Jurema, escolheu para núcleo da rede estadual de escolas secundária a ser instalada o Ginásio Estadual de Beberibe, já em funcionamento, com uma centena de alunos no curso de admissão, e para o qual foi pedida inspeção federal.

A medida irá ampliar o parque secundário oficial do Estado, que apenas dispõe do Colégio Estadual,

Instituto de Educação e Ginásio de Jaboatão.

Além do Ginásio de Beberibe, devem ser brevemente instaladas outras unidades: em Casa Amarela, aproveitando o Grupo Escolar D. Vital, e em Tejipió. Industriais do Estado já se prontificaram a doar terrenos para as futuras escolas.

Acredita, porém, a Secretaria de Educação que os novos estabelecimentos, afora o de Beberibe, só poderão funcionar em 1956. Para mitigar tal inconveniente, vem a Secretaria mantendo bolsas escolares e firmando convênios. Assim, este ano, já foram estabelecidos acordos, visando a educação gratuita, com os ginásios de Nazaré da Mata e Li moeiro. No passado fora iniciada essa política educacional através de um acordo com o ginásio de Caruaru.

Tem em mira a Secretaria de Educação apresentar um plano quadrienal, que abrangerá a reestruturação de todos os setores educacionais e culturais, a assistência ao estudante com material escolar e livros didáticos gratuitos, fornecimento de máquinas de costura e oficinas artesanias às unidades escolares.

O decreto de 21 de janeiro estabelece que as despesas com os novos cursos correrão à conta do Fundo Especial de Ensino do orçamento estadual. O referido ato incorporou desde logo em seus benefícios os cursos ora em funcionamento nos Ginásios Estaduais de Beberibe, no Recife, e de Jaboatão.

Em 28 de janeiro foi solenemente inaugurado, no Grupo Escolar Pedro Celso, o Ginásio Estadual de Beberibe, que fora criado por ato de 24 de dezembro de 1954. O estabelecimento funcionará no Grupo Pe-

dro Celso até que seja construído pelo governo estadual o prédio respectivo .

Ensino primário rural — Em declarações à imprensa da capital federal ("A Noite", 3/3/955), informou a Prof. Maria Elisa Viegas de Medeiros, deputado à Assembléia Legislativa de Pernambuco, que atualmente funcionam em seu Estado 400 escolas típicas rurais, dirigidas por professoras formadas em institutos estaduais e residentes em propriedades da escola rural. A professora deve fazer funcionar um clube agrícola. Existem ainda 25 grupos escolares rurais além de escolas de especialização rural, como a "Alberto Torres", que data de 1929. A Escola Rural Murilo Braga, recentemente instalada, tem por objetivo formar professores destinadas às zonas rurais do Nordeste.

Mais de oito mil crianças, frequentam as escolas rurais de Pernambuco.

Em declarações prestadas ao "Diário de Pernambuco" de 1º de abril de 1955, o Secretário de Educação e Cultura do Estado esclareceu que, em março, foram reabertas cerca de quarenta escolas rurais que se encontravam fechadas há anos. Declarou ainda que estava prestes a ser apresentado ao governador um plano quadrienal, contemplando o interior com apreciável número de grupos escolares, devendo iniciar-se, no período 1955-56, a construção de grupos em Orobó, Limoeiro, Vicência, Angelim, Água Preta, Águas Belas, Serençaém, Nazaré da Mata, Parnamirim, Inajá, Coripós e Cabrobó, com auxílio do INEP. As construções atenderão às normas da moderna arquitetura funcional.

Bolsas concedidas pelo Governo estadual — Divulgou a Secretaria de Educação que foi autorizada a assinatura de convênios com estabelecimentos de ensino secundário e normal de vários municípios pernambucanos, para a concessão de mais trezentas e quarenta e sete bolsas escolares, além das já existentes em todo o Estado, para atender a estudantes pobres do interior.

Seminário sobre os problemas do ensino rural em Pernambuco — Em 19 de março estiveram na Escola de Tratoristas do Nordeste, em Tapera, município de Vitória de Santo Antão, o Secretário de Educação e Cultura, o sociólogo Gilberto Freyre e o presidente da Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), sendo promovido um debate entre visitantes, professores e alunos-mestres, correlativo aos problemas do ensino elementar e médio rural e às relações do engenheiro agrônomo, em sua atividade profissional, com o rurícola, a cultura e a região. Entre os assuntos debatidos figuraram o da fixação do professor ao ambiente de sua formação e o da frequência escolar, sendo ressaltada a evasão de terceiro e quartanistas, porque o horário escolar coincide com o calendário agrícola.

Colégio Estadual — A matrícula no principal estabelecimento estadual de ensino médio, que em 1954 atingira a 940 alunos, subiu este ano a 1 279, sem mencionar 402 estudantes do Curso Feminino, agora instalado, e 153 inscritos no curso de admissão. Cabe ressaltar que a soma dos novos estudantes eleva-se a número quase igual à totalidade do corpo discente do período anterior.

RIO DE JANEIRO

Efetivação de professores — Recente lei estadual determinou o aproveitamento dos ocupantes das funções de professor-adjunto, extranu-merário-mensalista, portadores de diploma de escola normal, nos cargos de professor (Ensino Primário e Pré-primário), padrão C, do quadro permanente, à medida que completarem cinco anos de exercício do magistério.

A lei citada criou 500 cargos isolados, de provimento efetivo, de professor padrão C.

A lotação dos professores aproveitados na forma da mencionada lei, nos cargos pela mesma criados, dar-se-á obrigatoriamente no município onde tenham exercício.

Foram também considerados providos nos cargos respectivos, em caráter efetivo, na condição de regentes, desde que possuam diploma de curso industrial ou certificado de registro de professor desse curso, os ocupantes interinos do cargo de Professor de Ensino Industrial, padrão C, com tempo de serviço superior a 5 anos no magistério estadual.

O benefício estendeu-se também aos professores interinos do magistério secundário, com tempo de serviço superior a 5 anos, no magistério estadual (secundário ou industrial).

De acordo com o referido ato legal o aproveitamento dos professores beneficiados far-se-á da seguinte forma:

- a) em 1954, dos adjuntos que tenham completado 5 anos de exercício até 31 de dezembro de 1952;

- b) em 1955, dos que completarem tal período em 1953 e 54; em cada um dos anos seguintes dos que tenham atingido o quinquênio durante o ano precedente.

Cumpra lembrar que, dentre os benefícios obtidos pelo magistério fluminense em 1954, aos quais se acrescentasse os da lei supracitada, figuram a obtenção do sexto quinquênio, o aumento da gratificação de magistério (equiparando-se a do primário às do magistério secundário e industrial) e a aposentadoria aos 30 anos de serviço.

Colônias de férias — Depois de selecionados em exame de saúde, embarcaram a 14 de janeiro, para Nova Friburgo e Macaé, 500 escolares de cerca de cinquenta municípios fluminenses, para um período de férias de 30 dias, como hóspedes do governo estadual. O organização das colônias esteve a cargo do Departamento de Educação Física, que vem procurando observar a orientação de conduzir a criança do litoral para a serra e a do interior para o litoral.

A colônia de férias de Friburgo foi instalada no Grupo Escolar Ribeiro de Almeida e a de Macaé no Grupo Escolar Irene Meireles.

Regimento da Secretaria de Educação e Cultura — O Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, de 9/1/55, publicou dito regimento aprovado pelo decreto nº 4 881-A, de 9 de novembro de 1954.

RIO GRANDE DO SUL

Reforma do ensino normal ■— Inegavelmente, o fato mais importante na vida educacional do Rio

Grande do Sul, nos últimos tempos, foi a reforma do seu ensino normal.

A 2 de agosto de 1954 encaminhou o Secretário de Educação ao Governador do Estado o anteprojeto de lei de reforma do ensino normal estadual, definindo-lhe os objetivos.

Nessa exposição ressaltavam-se os principais males do ensino então vigente, como a sobrecarga de disciplinas, a rigidez e a inflexibilidade, regime dificilmente adaptável aos interesses e capacidades individuais.

Objetivou a reforma dotar o Estado de um sistema de educação flexível e adaptável às diferenças individuais e peculiaridades das suas diversas regiões, possibilitar a realização de sistemática e organizada especialização, oferecendo, no Instituto de Educação, oportunidades de se formarem administradores escolares de grau primário, orientadores, supervisores de ensino, professores de classe de 1º ano, Jardim de Infância, de ensino de Música, Desenho, Artes Aplicadas, Economia Doméstica e outros; reestruturar o ensino normal de modo a ajustar cada vez mais a escola às necessidades do meio; modificar o regime escolar, substituindo a unidade letiva anual pela semestral; substituir a atual organização do sistema de seriação de disciplinas por vários cursos que constituem problemas a resolver e a discutir, visando situações reais da vida, e formem unidades de estudo; distribuir esses cursos em divisões que constituirão a estrutura da organização do ensino normal, nos três tipos de escolas: de 1º e 2º ciclos e do Instituto de Educação; alguns cursos, básicos e obrigatórios, outros propedêuticos, eletivos e facultativos, prever a revisão periódica da

programação de unidades de estudo; possibilitar sempre ao aluno oportunidade de certa especialização; prever no Departamento de Cultura Geral e Profissional de cada escola oportunidade de assistência às entidades e pessoas interessadas em ampliar seus conhecimentos; resguardar a articulação dos cursos prevista na lei federal n° 1 821, de 1953; exigir do aluno condições de atitude e aptidões para a função docente; reduzir o volume de trabalho do educando, com uma presença máxima a 16 aulas semanais, possibilitando o trabalho de pesquisa; diminuir o número de repetências, pela eliminação da obrigatoriedade de realizar novamente um trabalho no qual o aluno já logrou aprovação; possibilitar de futuro o funcionamento mais econômico da escola, com menos professores; fomentar hábitos e técnicas desejáveis.

O projeto, depois de meticulosa elaboração legislativa, transformou-se na lei n° 2 588, de 25 de janeiro de 1955, que "organiza e fixa as bases do ensino normal do Estado", com as seguintes diretrizes:

- I — adaptação às peculiaridades regionais; II — regime escolar que permita modalidades diversa de plano;
- III — ano letivo de nove meses no mínimo, dividido em dois períodos iguais e independentes;
- IV — planos de estudo para as diversas modalidades de preparação do magistério, administradores, supervisores, orientadores e professores especializados ; V — duração dos cursos não inferior a 4 anos no 1º ciclo e a 3 no 2º;

VI — admissão ao segundo ciclo mediante conclusão do primeiro ciclo ou dos cursos ginásial, comercial, industrial e agrícola de igual duração e equivalência; VII — distribuição dos cursos, conforme a afinidade dos seus problemas, em divisões didáticas e estas em departamentos, articulados num conselho departamental.

O Decreto n» 6 004, de 26 de janeiro, aprovou o Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul.

Inauguração dos cursos da Universidade do Rio Grande do Sul — A fim de prelecionar a aula inaugural da URGS viajou para Porto Alegre, em março, o Prof. Anísio Teixeira, que, apreciando a recente reestruturação do ensino normal, declarou à imprensa reputar a reforma dessa modalidade de ensino como um ato de pioneirismo na formação do magistério primário do Brasil, preparando não apenas o professor de primeiras letras, mas um verdadeiro líder social.

Afirmou o diretor do INEP considerar o ensino primário riograndense um dos melhores do país, tanto que escolhera o Estado para a realização de cursos de aperfeiçoamento de professores bolsistas de outras unidades federadas. Acentuou ainda que os auxílios federais concedidos ao estado, através do INEP, para a ampliação de sua rede escolar, ultrapassaram cinquenta milhões.

O tema da aula magna, proferida a dois de março, reportou-se a "O Espírito científico e o mundo atual".

Concurso de adjunto de ensino secundário — O concurso para provimento dos referidos cargos foi homologado a 28 de janeiro, quando ocupava a Secretaria de Educação o Prof. Mariano Beck, havendo o Diário Oficial do Estado de 8 de fevereiro publicado a relação nominal dos candidatos aprovados.

Decidindo, porém, a Associação dos Licenciados do Rio Grande do Sul apresentar recurso ao governador contra a homologação, no sentido de anular o concurso, determinou o Executivo estadual a sustação das nomeações, até ulterior deliberação.

Revogação de comissionamento de professoras em entrâncias superiores — Pela portaria n° 1 219, de fevereiro, o Secretário de Educação e Cultura, tendo em vista os decretos n° 63, de 10 de janeiro de 1951. e n° 3 582, de 29 de outubro de 1952. revogou, a partir de 1° de março de 1955, todas as portarias que comissionaram professoras primárias estaduais em grupos de 2ª, 3ª e 4ª entrância, determinando que os professores comissionados, em número de 285, voltassem a servir nas unidades em que se achavam lotados anteriormente.

Reunião dos Delegados Regionais — Realizou-se, em fevereiro, uma reunião, sob a presidência da Superintendente do Ensino Primário, dos delegados regionais, ficando assentado que aos mesmos seria atribuída maior autonomia funcional. Outras decisões foram: promover a atualização do Regimento Interno das Escolas Primárias e a revisão dos quadros do magistério público elementar.

Atividade do governo do Estado. no setor educacional, em 1951 — So-

bressau a ampliação da rede escolar, tendo sido criadas 63 unidades escolares, instaladas 52 e reabertas 17, elevando-se a 1 027 o total de escolas primárias em funcionamento, com 166 081 matrículas.

No setor do ensino normal foram instaladas e entraram em funcionamento em março de 1954 duas escolas normais e outra em abril, tendo sido criada uma quarta em Livramento.

Merece especial referência a realização de estudos sobre a reforma do ensino normal, hoje convertida em lei.

Diversos ginásios e colégios foram criados, estando em funcionamento desde março de 1954 o Ginásio Estadual Noturno de Uruguai-na, Colégio Estadual Manuel Ribas, de Santa Maria, Colégio Estadual de Caxias do Sul e Ginásio Estadual Noturno de S. Leopoldo, devendo ainda funcionar em 1955 os Ginásios em julho, e Bento Gonçalves, criado em dezembro. Foram transformados em colégios os ginásios estaduais de Livramento e Bagé e o Ginásio Estadual Noturno de Uruguai-na.

Alguns ginásios municipais foram encampados, para funcionamento em 1955.

SÃO PAULO

Cursos de férias para professores — Foram programados diversos cursos intensivos de aperfeiçoamento de 31 de janeiro a 12 de fevereiro, pela Secretaria de Educação e Faculdade de Filosofia da U.S.P., para professores, diretores, técnicos e auxiliares do ensino primário e médio.

Atinge a maioria a V.S.P. — Completou 21 anos a Universidade de S. Paulo, fundada em 25 de janeiro de 1934, pelo decreto estadual 6 283. Compreende hoje doze institutos universitários, oito instituições anexas e doze complementares, tendo diplomado, até 1953, 24 516 alunos, dos quais 13 338 pela Faculdade de Direito. Está em construção a monumental *Cidade Universitária* do Butantã, numa área de 4 500 000 metros quadrados.

Relatório da Secretaria de Educação — Em março, a Secretária de Educação, Prof. Carolina Ribeiro dirigiu ao Governador o relatório do primeiro mês de sua administração, onde acentuou sua preocupação de libertar a Secretaria de injunções políticas; a sustação definitiva dos desdobramentos de grupos escolares que chegavam a reduzir a duas as horas de aula, com retorno ao sistema anterior de dois turnos de quatro horas; a recuperação de edifícios escolares que se encontravam entregues a serviços estranhos ao ensino e a promoção de uma campanha para instalar escolas elementares de emergência.

Naquele mês, o número de crianças que não puderam obter matrícula era de 17 248, na capital.

Em princípios de abril foram instaladas cem escolas de emergência autorizadas pelo decreto estadual 24 400, de 11 de março e que logo puderam atender a 4 000 daquelas 17 284 crianças. A regulamentação do decreto 24 400, publicada no D. O. de 20 de março, dispôs que tais classes fossem regidas por substitutos efetivos ou professores normalistas regularmente inscritos nas Delegacias de Ensino.

Grupo Escolar Experimental — Criado por decreto governamental, em março, para campo de estudo e observação dos professores e alunos das escolas normais e institutos de educação da capital do Estado, deverá funcionar nas instalações da Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro I.

Novo reitor da U.S.P. — Em fevereiro empossou-se o novo reitor da Universidade de São Paulo, Prof. Alípio Correia Neto.

Modificados o art. 8º e seu parágrafo único do ato nº 31, de..... 27/10/52, que dispõe sobre exames de licenciamento nas escolas normais livres — Por ato da Secretaria de Educação, de fevereiro, tais exames passarão a ser promovidos pela Comissão encarregada de verificar os pedidos de equiparação das escolas normais livres e municipais, instituída em 1951. Excetuam-se os licenciados em faculdades de filosofia e professores normalistas com diplomas registrados no Departamento de Educação.

Projetos do Convênio Escolar para início de 1955 — Em janeiro estavam em conclusão seis grupos escolares, devendo outros dois ficar prontos no 2º semestre. Três parques infantis foram terminados em fevereiro, e outro estará concluído no 2º semestre. Além dos parques, ainda 80 recantos infantis poderão entrar em funcionamento, dependendo somente das possibilidades do Departamento de Educação, Assistência e Recreio. Espera-se, ainda no primeiro semestre, a conclusão da Escola Normal Padre Anchieta e do Teatro Santo Amaro e da reforma do Teatro São Paulo. Também no tri-

mestre entraram em funcionamento 16 bibliotecas infantis.

Além de 13 grupos escolares postos em concorrência no último trimestre de 1954, a Comissão do Convênio Escolar dará início no corrente ano a mais 16 grupos, em moderna arquitetura funcional.

Normas para aplicação das verbas municipais destinadas ao ensino — Foram fixadas pela lei municipal nº 4 629, de março de 1955, da cidade de São Paulo. 50% das dotações devem competir a construção, aquisição, locação e conservação de imóveis destinados ao ensino; 26% à manutenção das instituições auxiliares do ensino primário administradas pelo município; 4% à manutenção ou ao auxílio do ensino vocacional e técnico mantido pelo Estado; 12,5% ao auxílio do ensino primário particular e do emendativo; 5%, à manutenção de serviços de assistência escolar primária e 2,5% ao amparo de iniciativas de divulgação cultural complementares do ensino em geral.

Regulamentação da forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino secundário e normal oficiais — Foi baixada pelo decreto estadual nº 24 384, de 8 de março.

A 19 de março expediu a Secretaria de Educação as normas para atribuição de pontos nos concursos de remoção e ingresso relativos aos mencionados cargos.

Levantamento da situação do ensino primário público — A fim de conhecer a situação do ensino elementar oficial, na cidade de São Paulo e municípios vizinhos, a Diretoria do Ensino Primário da Secretaria de Educação elaborou elucidada-

tivo questionário para distribuição em todas as delegacias de ensino, em fevereiro. O objetivo principal é conhecer os pontos cruciais da questão da carência de vagas para crianças em idade escolar e quais as zonas onde o problema se apresenta com maior gravidade e, sobretudo, obter dados para a mais eficiente localização de novas unidades.

Ementário da legislação do ensino secundário e normal — O Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 8 de fevereiro, comunicou a divulgação desse ementário, elaborado pelos professores Stela Cardoso de Melo Tucunduva, Carlos Alvarenga e Nilo Magalhães Ribeiro, do Departamento de Educação.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Segundo o "Anuário Estatístico do Brasil", publicado recentemente pelo I.B.G.E., o ensino superior no país é ministrado em 598 faculdades, escolas ou institutos.

O governo federal mantém 204 desses cursos, os Estados **71**, as municipalidades 17 e a iniciativa privada 306, abrangendo um total de 64.645 alunos, assim distribuídos: 26.645 em escolas mantidas pelo governo federal; 26.905 em estabelecimentos particulares; 9.026 em estaduais e 1.852 em municipais.

Conforme o referido anuário, nota-se que os cursos de Direito são os mais freqüentados.

Enquanto 17.124 matrículas foram constatadas em abril de 1954 (início do ano letivo), nas Faculdades de Direito do país 10.631 estudantes se dirigiram para o ramo da Engenharia em suas diversas modalidades assim distribuídos: arquitetos, 1.566; civis, 5.357; agrônomos, 1.189; eletricitistas, 873; mecânico-eletricistas, 428; industriais, 318; de minas, 207; mecânicos, 171; químicos, 426; metalúrgicos, 49; e urbanistas, 207.

Com referência ao ensino médico, o total de 9.764 matrículas é reduzido se levarmos em consideração o fato de, em 1933, as estatísticas acusaram a existência de 7.356 alunos o que nos dá um acréscimo de 2.409 discentes, enquanto a popula-

ção brasileira cresceu de 35.673.000 para 57.226.000 habitantes. No mesmo período, as matrículas nas Faculdades de Direito elevaram-se de 7.712 **para 17.124**.

O ensino de Direito, Medicina e Engenharia tem o seu maior desenvolvimento na capital da República, São Paulo, Estado do Rio, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul.

O Estado do Rio Grande do Norte não possui nenhuma dessas escolas de ensino superior. Os Estados de Amazonas, Maranhão, Piauí, Sergipe, Santa Catarina e Mato Grosso, dos ramos referidos, só mantêm Faculdades de Direito, e o Espírito Santo não possui a de Medicina.

No ano de 1954, as matrículas nas Faculdades de Direito atingiram, em São Paulo, o total de 4.357 alunos, para 3.296 no Distrito Federal, 2.134 no Estado do Rio, 1.279 no Paraná e 1.271 em Minas Gerais. Em seguida vem o Rio Grande do Sul com 762 alunos, decrescendo nas demais unidades da Federação até o último da relação que é Mato Grosso, com 76 alunos.

No campo do ensino da Medicina, a capital da República apresentou no ano passado a matrícula de 3.213 alunos, para 1.398 em São Paulo, 963 em Pernambuco, 926 no Estado do Rio, 777 no Paraná, e 776 em Minas Gerais. Segue-se o Rio Grande do Sul com 658 e Alagoas, o últi-

mo da relação apresenta a matrícula de 86 alunos.

Em Engenharia, o Distrito Federal conserva também o primeiro lugar com 1.46 estudantes, para . . . 1.370 em São Paulo, 688 no Paraná, 487 em Minas Gerais, 410 em Pernambuco. Vem a seguir o Rio Grande do Sul com 312 e a Paraíba, último colocado na relação, somente conta com 10 estudantes matriculados.

Nos cursos ministrados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras estão matriculados 10.790 alunos. Nas artes liberais, a música conta 858 alunos, as artes decorativas 50; escultura, 40 gravura, 7; pintura, 456; pintura e escultura, 66; biblioteconomia, 188.

Nos cursos de Ciências Econômicas estão matriculados 3.369 estudantes; atuariais, 144; contábeis, 340; e contábeis e atuariais, 566. No curso de diplomacia, 42; educação física, 738; enfermagem, 1.477; estatística, 82; farmácia, 1.724; formação de professores secundários, 1.499; jornalismo, 390; museologia, 41; odontologia, 4.446; polícia civil, 121; química industrial, 118; serviços sociais, 704; sociologia e política e administração pública, 89, e medicina veterinária, 710.

MINAS GERAIS

Da Mensagem anual enviada pelo Exm^o Snr. Governador do Estado à Assembléia Legislativa, reproduzimos o seguinte trecho do item relativo à educação e ensino:

Educação e ensino

Têm sido objeto de constante atenção do Governo do Estado as atividades concernentes à Secretaria

da Educação. Incumbe-lhe uma das mais relevantes tarefas, senão a que sobreleva, entre todas. A formação da infância e da juventude sempre constituiu preocupação fundamental dos Governos, pois somente cidadãos esclarecidos poderão realizar obra de verdadeira integração democrática. O problema da difusão da cultura ganhou tamanha densidade nos dias atuais, que seria grave erro omiti-lo ou julgá-lo de somenos importância. As próprias condições oriundas do progresso material, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, o ritmo apressado da vida moderna, exigindo, a cada passo, novas formas de adaptação e comportamento individuais, tudo concorre para colocar a educação no mesmo plano das responsabilidades estatais de maior premência e responsabilidade.

A educação é um processo de elaboração lenta e de influência nem sempre imediata no complexo social. A demora na colheita de seus frutos costuma desinteressar os sôfregos, a saber, todos quantos, sob o embate do quotidiano, anseiam por obra perfeita e acabada dentro dos limites estreitos do simples utilitarismo ocasional.

No tocante ao ensino, seja-nos permitido assinalar o propósito indesviável da Administração, no sentido de manter e aprimorar o sistema já estruturado e amplo das escolas mineiras.

O exame, rápido embora, dos dados desta Mensagem, demonstra o crescimento incessante da rede escolar nos seus diversos graus: pré-primário, primário, secundário, normal, artístico e superior. Sem embargo do esforço governamental, chegam, constantemente, à Secretaria da Educação, pedidos para criação

de novas unidades escolares. Não basta, porém, instalar escolas, provê-las de professores e de material, se, paralelamente, não se lhes der assistência e orientação. Tais escolas importam, não raro, apenas em aumento de despesa, quando o seu rendimento deixa de corresponder ao sacrifício imposto aos cofres públicos. Urge, portanto, atentarmos para a melhoria da qualidade do ensino, assegurando aos escolares maior aproveitamento, e tornando-o, em consequência, menos dispendioso. As responsabilidades reais do seu custeio não podem resultar inúteis, por suas deficiências, quando não o constituir-se apenas obra de fachada, ou meramente preparatória de ver-balismos vazios.

A reforma de Secretaria da Educação, com a definição e delimitação das atribuições dos órgãos que a integram, é, ao nosso ver, a primeira providência a ser tomada. Nessa ordem de idéias, é nosso pensamento reorganizar e ampliar o Departamento de Educação, restituindo-lhe a ascendência nos quadros da Secretaria, a fim de colocá-lo à altura do papel que lhe cabe desempenhar, como instrumento operoso e útil ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino. Tal como está, o Departamento de Educação não pode cumprir as suas finalidades, acentuando-se, entre todas, a de prestar orientação e assistência-técnica. Importa não resvale para atividades que pouco se distinguem da simples burocracia, não obstante lhe pertencerem elementos de reconhecido valor profissional. A multiplicidade e a complexidade dos assuntos afetos àquele órgão fundamentalmente técnico — e os problemas de educação se singularizam pela sua complexidade

e multiplicidade — reclamam providências de caráter tal que se não podem protelar. Em primeiro lugar, faz-se necessária criteriosa admissão de funcionários especializados, indispensáveis à plena eficácia dos serviços de assistência técnica e à supervisão e orientação do trabalho escolar. Racionalização, simplificação do ensino: direção técnica consciente; seleção de livros didáticos, que não primem pela multiplicidade; padronização das medidas destinadas a aferir o rendimento escolar, estímulo à criação e manutenção de instituições imprescindíveis na escola moderna, como bibliotecas pedagógicas, bibliotecas infantis, jornais escolares, divulgação do que há de atual na ciência da educação, sem exotismos inadaptáveis ao meio, através da "Revista do Ensino" e dos programas de radiodifusão educativos: assistência direta junto às escolas, exercida, em circunscções, pelos inspetores técnicos regionais, e dentro das escolas, a cargo das diretoras e orientadoras técnicas: eis, em parte, e em linhas gerais, as atribuições que incumbem ou devem incumbir ao Departamento de Educação. Reestruturá-lo será abrir largos horizontes aos inteligentes e idealistas mestres mineiros.

Como decorrência da reestruturação dos serviços da Secretaria da Educação e, em especial, do seu Departamento técnico, cumpre considerar as deficiências do quadro de inspetores regionais. Em 1933, ascendiam a setenta os professores designados para o cargo de assistente técnico do Ensino, como, então, se chamava. Hoje, o seu número, fixado em lei, é de quarenta, mas, em virtude de transformação do cargo, que era isolado, em cargo de carrei-

ra, são apenas trinta e dois. E daí chegarmos a esta situação realmente inquietante: na Capital, para 59 grupos escolares, 8 escolas reunidas, 5 jardins de infância, 1 instituto especializado e 35 escolas isoladas, num total de 1.486 classes, conta a Secretaria com o concurso de 4 inspetores técnicos regionais.

Força é, entretanto, convir em que a simples ampliação do corpo de inspetores técnicos regionais, como o de técnicos de Educação, não resolverá o problema da assistência e orientação técnicas. Além do estabelecimento de medidas de seleção para o ingresso de novos elementos, nunca é demais insistir em colocar a inspeção técnica do Ensino em bases atuais. Seria descabido, nesta oportunidade, fixar-lhe a posição e as responsabilidades dentro do panorama educacional, sem lhe aferir, com escrupulo excepcional, as responsabilidades profissionais.

Entrosados e definidos, aparelhados os órgãos técnicos de pessoal suficiente, e sempre idôneo, quer-nos

parecer que a Secretaria da Educação ficará habilitada a realizar com real proveito, as suas altas funções no quadro geral da administração pública.

Outros órgãos solicitam, por igual, a presença de funcionários especializados, como o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino da Música e Canto e o Serviço de Orientação Técnica do Ensino (ensino Normal e Secundário).

Ensino Primário em Geral

Vem-se empenhando o Governo do Estado em melhorar a rede escolar de Minas, cuidando não só da reconstrução de estabelecimento de ensino, como da edificação de novos prédios, a fim de permitir a admissão de maior número de crianças às escolas.

Conseqüentemente, houve aumento na matrícula inicial, como se verifica pelas cifras abaixo:

Grupo escolares e Escolas reunidas —		Matrícula inicial —	
1ª série	150 132 (45%)	158 243 (45,4%)	
2ª "	79 976 (23,9%)	81 697 (23,4%)	
3ª "	61 633 (18,4%)	61 047 (18,3%)	
4ª "	41 773 (12,5%)	44 149 (12,6%)	
Total	333 514	348 136	

A comparação da matrícula inicial com a matrícula efetiva demonstra que, embora tenha decrescido o número de baixas em 1954, conti-nua em elevado o número de crian-

ças que abandonaram a escola, antes de terem concluído o curso primário. E' o que se pode verificai pelos seguintes dados:

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Grupos escolares				Escolas reunidas			
1953				1954			
Matrícula	efetiva	Baixas	%	Matrícula	efetiva	Baixas	%
1ª série	133 740	16 392	10,5	145 029	13 214	8,3	
2ª "	71 503	8 473	10,5	75 167	6 530	7,9	
3ª "	54 939	6 694	10,8	58 256	5 521	8,6	
4ª "	38 190	3 583	8,5	41 211	2 938	6,6	
Total . . .	298 372	35 142	10,5	319 933	28 203	8,1	

A frequência média — 289 663 — superando a de 1953, que foi de 214 240 — revela maior assiduidade das crianças aos trabalhos escolares.

Rendimento escolar — Com o aumento crescente da população escolar e as dificuldades de ordem geral, não conseguiu o Governo elevar o ensino a melhor nível. Continuam a funcionar em três turnos vários estabelecimentos, com prejuízo da execução completa dos programas, a refletir-se no aproveitamento dos escolares.

Por outro lado, acham-se bastante desfalcados os quadros de inspe-

tores regionais de ensino e de assistentes técnicas de educação, o que vem impedindo o órgão técnico da Secretaria de realizar plenamente as funções que lhes são próprias. Entretanto, esse órgão técnico, não obstante seus limitados recursos, tem procurando melhorar o aspecto qualitativo do ensino, organizando, na Capital, Cursos para melhor execução dos Programas do Ensino Primário Elementar, em vigor.

Embora com a interferência dos fatores desfavoráveis apontados, foi maior o número de promoções e aprovações, em 1954, como se verifica:

Promoções e aprovações		
Classes	primárias Anexas	Escolas Isoladas
	1953	1954
1ª série	58.694	61.726
2ª " 3ª	48.094	49.384
" 4ª "	37.949	39.597
Total .	31.008	33.127
	175.745	183.834

A matrícula inicial, nas classes primárias anexas e nas escolas isoladas do Estado atingiu a cifra de 7.992 alunos, distribuídos em 504 classes, com matrícula efetiva de 7.063 alunos e frequência, média de 6.828 escolares. De modo geral, as escolas isoladas foram instaladas em

bairros mais afastados e de mais densa população operária, possibilitando assim maior assiduidade dos alunos.

O número de promoções e aprovações, por série, foi o seguinte nes-sas escolas:

	Classes anexas	Escolas Isoladas
1ª série	509	864
2ª "	557	677
3ª "	480	433
4ª "	601	85
Total	2.147	2.059

Grupos Noturnos — Os 141 grupos noturnos funcionaram normalmente, com matrícula efetiva de 4.990 alunos e frequência de 4.536. Dos 938 escolares, matriculados na 4ª série, foram aprovados 748, ou se-

jam 79,7%, o que representa bom índice de recuperação de elementos humanos que melhoriam suas próprias condições e habilitaram-se a dar melhor cooperação para o conjunto social.

Matricula inicial	<i>Grupos escolares noturnos</i>			Aprovações
	Matricula efetiva	Frequência		
1ª série	2.166	1.783	1.580	772 (43,2%)
2ª "	1.524	1.169	1.050	691 (59,1%)
3ª "	1.448	1.100	1.048	725 (65,9%)
4ª "	1.081	938	858	748 (79,7%)
Total ..	6.219	4.990	4.536	2.936 (53,8%)

Ensino pré-primário — Os Jardins de Infância, pela formação de hábitos úteis, preparam a criança para a Escola Primária, contribuindo não só para sua melhor adaptação ao trabalho escolar, como para dispô-la a melhor aprendizagem.

Além de 6 Jardins de Infância, funcionaram nos grupos escolares 71 classes pré-primárias atingindo a matrícula a 4.831 alunos, com frequência de 3.852.

Ainda do citado documento, transcrevemos os textos a seguir dos sub-itens que tratam do ensino primário em geral e do ensino primário na capital:

Ensino Primário na Capital

O desenvolvimento excepcional de Belo Horizonte evidencia-se também pelo seu número de estabeleci-

mentos de ensino. Quanto ao ensino primário, pode-se afirmar ser a Capital do Estado uma das mais bem dotadas entre os grandes núcleos urbanos. A ação governamental acompanha o crescimento da cidade, e é com justa ufania que comprovamos o esforço despendido para assegurar a infância o ensino básico elementar.

Assim é que, entre março de 1954 e abril de 1955, foram instalados nesta Capital mais 7 Grupos Escolares, que são hoje em número de 59. São 5 as suas Escolas Infantis, 8 as Escolas Reunidas, 35 Escolas isoladas e o Instituto Pestalozzi. A matrícula exigiu a formação de 1.486 classes, mobilizando 65 diretoras, 110 orientadoras técnicas e 1.486 professoras, excluídas as docentes designadas para as funções de auxiliar

de diretoras e as especializadas em educação física, música e canto, e trabalhos manuais, desenho e modelagem.

Sem embargo do desvelo do Governo no sentido de proporcionar melhores condições pedagógicas a mestras e alunos, não foi possível evitar o trabalho diário em dois turnos nas escolas da Capital. 29 casas de ensino primário ainda funcionam nesse regime, constituindo uma das mais graves causas de repetência.

Vem a propósito assinalar a louvável colaboração da Associação das Voluntárias, no setor do ensino primário. Em Belo Horizonte, durante o ano de 1954, a benemérita Associação manteve em funcionamento 129 classes, alcançando a matrícula 4.541 crianças.

PARAÍBA

E' o seguinte o projeto de regulamento da Campanha do Ensino Secundário na Paraíba (C.E.S.P.):

Prano de organização

1. — A C.E.S.P. tem por finalidade concorrer para a expansão e aperfeiçoamento do ensino secundário na Paraíba.

2. — Constituirão a C.E.S.P. as seguintes secções:

- a) Superintendência
- b) Direção de Cursos
- c) Secretaria

3. — O cargo de Superintendente será exercido cumulativamente sem ônus para o Estado, pelo Secretário de Educação e Saúde, a quem compete a indicação do Diretor dos Cursos e do Secretário.

4. — Caberá, especialmente à Superintendência:

a) tomar providências no sentido de obter disponibilidade orçamentárias e financeiras, de modo geral, para a realização dos fins da Campanha ;

b) planificação e direção geral da Campanha;

c) supervisão das demais secções, que lhe serão subordinadas;

d) dar parecer ao Sr. Governador do Estado sobre a conveniência da criação de ginásios e colégios oficiais, além do concurso financeiro para a criação ou manutenção dos que dependerem de iniciativa particular ou de outros poderes públicos;

e) promover todos os meios de aperfeiçoamento do professorado secundário, como sejam contratos de professores e cursos de vários tipos: itinerantes, de férias e permanentes, devendo estes últimos funcionar junto à Faculdade de Filosofia oficial, e às demais existentes no Estado.

5. — Ao Diretor dos Cursos compete:

a) realizar cursos intensivos de aperfeiçoamento, de acordo com o tópico anterior promovendo, com este objetivo, os necessários entendimentos com a direção das Faculdades de Filosofia;

b) escolher os professores para a ministração dos cursos, com prévia audiência do Superintendente;

c) coordenar os cursos, estabelecendo, quando possível, a articulação e harmonia dos programas, sobretudo nas disciplinas afins.

6. — Os cursos, que devem ser a duração de dois meses, em regime intensivo, devem ser organizados, atendendo-se aos seguintes objetivos:

a) estudo dos assuntos fundamentais em cada disciplina, possibi-

litando ao candidato realizar, posteriormente, e por esforço próprio, o desdobramento orgânico da matéria estudada;

b) orientação metodológica e didática;

c) orientação bibliográfica que será mantida, posteriormente, pela Secretária da Campanha;

d) apresentar planos, relacionados com o setor que lhe está confiado, à Superintendência da Campanha, no início de cada ano, e sempre que pretender tomar novas iniciativas;

e) apresentar relatório à Superintendência, no fim de cada curso e ao término do ano letivo;

7. — A Secretaria terá as seguintes atribuições:

a) colaborar, em tudo que estiver ao seu alcance, com a Inspeção Seccional do Ensino;

b) distribuir pelos Ginásios e Colégios instruções no sentido de orientar os programas dos currículos escolares, a bibliografia das várias disciplinas, etc.

c) obter dos estabelecimentos de ensino secundário a relação dos professores que desejam inscrever-se para os Cursos de Aperfeiçoamento; e investigar que disciplinas reclamam, mais urgentemente, a formação de professores especializados, providenciando a sua inscrição.

d) fornecer, periodicamente, indicações a respeito de livros didáticos e de quaisquer publicações que possam contribuir para o aperfeiçoamento cultural e pedagógico do professor;

e) cooperar na criação de ampliação de bibliotecas nos ginásios e colégios do Estado inclusive facilitando a sua articulação com o Instituto Nacional do Livro.

f) interessar-se na obtenção de bolsa de estudos para professores e alunos.

8. — A Secretaria, para desincumbir-se, satisfatoriamente, de seus encargos, deve manter-se em contacto com os estabelecimentos de ensino, os quais lhe remeterão, em cada período de dois meses, relatório contendo os assuntos de seu interesse que correspondem aos objetivos da Campanha. Deve, Outrossim, apresentar relatório, dentro dos mesmos períodos à Superintendência da Campanha, a fim de serem objetivadas as medidas que a esta competem.

PERNAMBUCO

Em entrevista concedida ao "Diário de Notícias", da capital da República, o professor Aderbal Jurema, Secretário de Educação, falando sobre o plano de trabalho a desenvolver, teve a oportunidade de declarar o seguinte:

"Procuramos atender às necessidades da população através das organizações extra-escolares, especialmente as caixas e as cooperativas.

Os caixas escolares fornecem o material escolar nas zonas pobres. A distribuição dos benefícios é feita por intermédio das diretoras dos estabelecimentos que mantêm maior contacto com os problemas. Pela primeira vez, tivemos a distribuição gratuita do material escolar com completo atendimento das crianças necessitadas.

As cooperativas sem interesse de lucro, fazem a revenda em preços bem inferiores ao do mercado, facilitando àqueles que dispõem de alguns recursos a manutenção dos seus estudos por conta própria.

A gratuidade do livro didático é outro problema que nossa administração está resolvendo, por etapas.

Programamos para o corrente ano tornar gratuitos os livros destinados às séries preliminares e à primeira série primária. Nesse sentido estamos promovendo um concurso para seleção das melhores cartilhas e livros, ao qual concorrerão diversos autores. O livro a ser impresso pela Secretaria terá lombada de pano para maior duração e o aluno o devolverá no fim do ano. Esta modalidade de empréstimo visa desenvolver nos educandos duas noções da maior importância: a de higiene e a de responsabilidade. Aos alunos que os entregarem limpos, depois de um ano de uso, serão distribuídos diplomas, como incentivo para o desenvolvimento das suas qualidades pessoais.

A verba destinada no orçamento para a merenda escolar em Pernambuco corresponde a 2.500 contos para a capital e 1.500 para o interior. Calculada a merenda em Cr\$ 1,40 "per capita", e a média de 20.000 escolares para serem atendidos, segundo os cálculos efetuados pela Secretaria, a despesa diária seria de 28 contos, a mensal de 600 contos e a anual de 6.000 contos, o que mostra a insuficiência da verba atual.

Para poder realizar nosso programa de distribuição diária de merenda aos escolares entramos em contacto com a Campanha de Alimentação e já temos a garantia do fornecimento do leite em pó para todo o Estado, o que já está sendo feito. Outros problemas correlatos nos surgiram como o do combustível, fogão, açúcar e do preparador da merenda. Lançamos um apelo à iniciativa particular para contribuir com im-

portância mensal para fazer face a essas despesas e à de fardamento.

Observamos — e isto é digno de nota, porque fotografa um dos nossos maiores problemas — que a frequência escolar vem aumentando depois que iniciamos a distribuição regular diária da merenda escolar.

Para interessar a população na vida da escola, foi lançada, ainda, a campanha "Amigos da criança pernambucana", com distribuição de certificados aos colaboradores, como testemunho do auxílio que prestarem à obra.

Finalmente, estamos promovendo a ampliação da Diretoria do Serviço Escolar da Secretaria, cuja finalidade é de assistência social à criança e às famílias.

E' importante salientar que o primeiro Estado da Federação a instituir bolsas escolares para o ensino secundário foi o de Pernambuco, no governo de Etelvino Lins, em 1945. Também nessa época, o tradicional Ginásio Pernambucano e o Instituto de Educação passaram a ser gratuitos.

O Instituto de Educação, construído para 200 alunas, tem hoje a matrícula de 2.080. O Ginásio Pernambucano, hoje Colégio Estadual, encontramos com 900 alunos, muito aquém de sua capacidade; procuramos incentivar a matrícula neste educandário, a qual se elevou para 1.700 alunos. Quebramos o tabu da coeducação, abrindo um turno para moças no Colégio Estadual: nele se matricularam 400 alunas.

Ainda, no ensino secundário, conseguimos o congelamento dos preços das bolsas escolares, de forma a manter o mesmo número que vinha sendo oferecido. No interior esse número cresceu de 347.

Instalamos o segundo colégio estadual no Recife, aproveitando o prédio do grupo escolar de Beberibe: a matrícula de 180 alunos é animadora. Estamos em preparação para criar mais dois ginásios na capital, a fim de servir as zonas mais populosas; isso evitará o problema do transporte e os adolescentes ficarão menos sujeitos aos problemas do cosmopolitismo, pois estarão mais ao alcance do controle de suas famílias.

No setor do ensino industrial estamos empenhados na criação de um serviço industrial para fabricação em série, para fins de treinamento do educando. Assim, poderemos oferecer operários especializados nos mais diversos ramos às necessidades locais. O material executado durante o período de treinamento será consumido pelo próprio Estado.

Além das escolas primárias, temos um plano para a instalação de um ginásio rural, no município de Arcoverde. Será uma experiência que, se vitoriosa, servirá como padrão de ensino rural de segundo grau, para o interior do Estado.

SÃO PAULO

Em solenidade que se realizou na sede da Reitoria da Universidade de São Paulo, perante o Conselho Universitário, o professor Alipio Corrêa Neto tomou posse do cargo de reitor, para o qual foi nomeado recentemente pelo governador do Estado.

Depois de lido o termo de posse pelo secretário geral da Reitoria, sr. Júlio Mario Stamato, o professor Alipio Corrêa Neto assinou o termo de compromisso.

Transmitiu o cargo ao novo reitor o professor Euripedes Simões

de Paula, vice-reitor em exercício. que em breves palavras pôs em relevo as qualidades do professor Alipio Corrêa Neto e ressaltou o trabalho deste em prol do desenvolvimento da educação nacional.

Em nome do Conselho universitário, falou o professor Jaime A. de Albuquerque Cavalcanti, que discorreu sobre a vida pública do novo reitor e sua contribuição ao progresso da medicina entre nós.

Agradecendo as homenagens que acabavam de lhe ser prestadas, o professor Alipio Corrêa Neto proferiu o seguinte discurso:

"Ilustríssimos senhores conselheiros da Universidade de São Paulo.

Sejam minhas primeiras palavras de agradecimento dirigidas a v. exas, por terem apontado o meu nome ao poder executivo como um dos candidatos ao eminente posto de Reitor da Universidade de São Paulo.

Não subestimo as responsabilidades inerentes ao posto, ainda mais acrescidas da necessidade de manter o prestígio adquirido no território nacional e no estrangeiro pelas administrações anteriores, onde pontificaram ilustres e respeitáveis membros do corpo docente dos diversos institutos universitários. As tradições de cultura e pundonor que foram sempre o apanágio da Universidade de São Paulo, exigem de seus reitores o ingente esforço e o alto espírito de luta consentaneos com os seus desígnios, como orientadora da civilização bandeirante.

Ao suceder o experiente colega prof. José de Melo Moraes, sinto menos rijas as minhas forças para manter no mesmo alto sentido a soma de conquistas verificadas sob sua cuidada e eficiente administração. Con-

fio, no entanto, na vossa sabia orientação, srs. Conselheiros, pois que constituís o repositório das forças vivas patentes nos diferentes institutos universitários, na vossa experiência e na vossa decisão.

Devo agradecer ao honrado Governador do Estado, e meu prezado amigo dr. Jânio Quadros, por mais esta prova de confiança prestada a minha pessoa, cumulando-me com a mais elevada honraria que se possa conferir a um professor universitário, qual o de reitor da Universidade.

Os propósitos de uma administração construtiva e popular, equânime e paritaria que coloca no mesmo nível e sob o mesmo plano os interesses do abastado, do remediado e do necessitado, devem também ser aqueles que orientarão os destinos da Universidade de São Paulo, debaixo da inspiração e dos ensinamentos do nosso ilustre Governador".

As universidades constituem-se como força do progresso e a orientação do bem-estar geral, em verdadeiro cérebro da coletividade. Todas as atividades humanas, das mais humildes às mais altamente especializadas, devem submeter-se, na senda do progresso, a uma sadia orientação universitária. Um povo sem universidades será uma coletividade sem pensamento. Um exemplo, entre nós mesmos verificado, servirá para materializar quais sejam as vantagens do critério cultural a orientar todas as atividades humanas.

Em um dos nossos institutos dedicados à cura do câncer perdeu-se, por descuido, envolta num curativo, uma das agulhas de radio, de aplicação sobre a neoplasia. Dado o alto custo da substancia, era imperativo ser encontrada. Foi determinada a busca, que resultou infrutífera à pri-

meira tentativa. Recorreu-se à incineração de todo o lixo do hospital; coadas cuidadosamente as cinzas, até que, após dias de esforço e trabalho insano, foi achada a preciosa agulha.

De outra feita, o mesmo descuido da enfermagem e novamente se perdeu o pequenino estojo, radioativo. Desta vez, no entanto, foi lembrada a existência da Universidade e convocado um especialista, que encontrou a substancia perdida em minutos, usando-se o aparelho detector de Geiger.

Mostra este exemplo, deveras objetivo, a diferença contrastante entre as atividades orientadas pelos principios científicos e aquelas outras agindo na obscuridade do empirismo.

Muitos novos exemplos mostrariam os enormes beneficios da orientação universitária, como os estudos de genética, a orientar a produção agrícola e pecuária que tem transformado mesmo entre nós, o panorama dessas atividades produtoras da riqueza. Basta citar, apenas, para não ser fastidioso, a escolha da semente de algodão para obtenção de plantas adaptadas ao nosso clima e ao nosso solo, feita pelo ilustre dr. Raimundo Cruz Martins, hoje, e em boa hora, elevado á direção da Secretaria da Agricultura.

Não pode a Universidade ser tomada apenas como conglomeração de institutos formadores de profissionais, mesmo de nivel superior. Paralela a esta atribuição temos as atividades nos laboratórios e nos campos experimentais no sentido da pesquisa e da experimentação.

Seja tal ação puramente especulativa, seja ela de aplicação imediata, deve a Universidade ser a col-

meia de trabalho do espírito, da inteligência, e do raciocínio para o aperfeiçoamento ético, estético e do bem estar da coletividade.

Se esta verdade é iniludível para todos os povos exalça-se ela para o nosso País.

No seu magnífico, estudo, "Casa Grande e Senzala", faz Gilberto Freire, o elogio do português como povo colonizador ao estabelecer paralelo entre o desenvolvimento colonial do Brasil e dos Estados Unidos. Para a grande nação do norte do continente transportaram-se os colonos em ótimas condições de meio ambiente. Lá puderam conservar os seus costumes e manter os seus hábitos, porque o "habitat" se alterava em latitude. O clima, as estações, a produção agrícola, os métodos de trabalho, a moradia, a alimentação e o vestuário foram mantidos sem qualquer esforço de adaptação. Deixaram os europeus as suas casas velhas e, no mesmo hemisfério, transportaram-se para o novo lar, uma vida nova, no mesmo regime social e em idêntico panorama climático.

Para o Brasil, a coisa foi muito diferente. A nova nação que despontava oferecia ao forasteiro um "habitat" profundamente diferente. A terra só poderia ser trabalhada por métodos inéditos para os seus novos possuidores; o clima áspero e adverso, sem estações definidas, não era acolhedor; a própria alimentação teve de ser alterada fundamentalmente, uma vez que os produtos do solo não correspondiam àqueles de que se nutriam e se nutrem os europeus.

Quase tudo teve que ser alterado, tudo se fez mister modificar. A adaptação, no entanto, tem sido feita ao acaso, à feição das circunstâncias, sem orientação meditada ou preestabelecida.

Qual seria o organismo social capaz de superintender tal ingente tarefa de criar uma nova civilização no clima tropical ou subtropical, senão a Universidade?

Só a Universidade com sua possibilidade de investigação objetivada ou puramente especulativa poderá fornecer o esquema de uma civilização, em todos os pormenores das multiformes atividades de um povo. A arte, a produção, a ciência, o pensamento, mesmo a ética, que constituem o clima onde uma civilização se forma, e sente o homem o incentivo para viver encontram, nas atividades universitárias, o seu maior apoio e o seu melhor estímulo.

Se outros motivos de merecer o acatamento e a veneração de seus conterrâneos não tivera o inclito governador Armando de Salles de Oliveira, a criação da Universidade de São Paulo lhe granjeou esta posição. Político de invulgar tino, deu em sua rápida administração neste Estado, a demonstração de ser realmente um dos grandes estadistas da República.

Poderia considerar-se exagero de minha parte, mas estou convencido de que o dia 25 de janeiro de 1934 é uma das grandes datas da Nação. Se nós comemoramos ainda hoje o dia da abertura dos portos como um dos grandes feitos históricos dos tempos coloniais, porque permitiu ao Brasil certa autonomia internacional na sua atividade comercial, devemos exultar muitíssimo mais quando a data da fundação da Universidade que colocou a nação brasileira no nível cultural e espiritual dos países civilizados da terra.

A verdadeira emancipação de um povo se faz quando se registra a autonomia da cultura e da inteligência; a inteligência e a cultura se eman-

cipam quando se baseiam na pesquisa e na experimentação próprias: e a pesquisa e a experimentação são o apanágio das instituições universitárias,

Srs. professores, ainda cumulas-tes de satisfação a minha posse ao encarregardes de me saudar esta figura de cidadão de Plutarco que é o prof. Jaime Cavalcanti. Meu companheiro dos bancos escolares, sempre apreciei nele o caráter, o esforço e a cultura como um dos paradigmas a ser seguido pela nossa mocidade.

Recebo a investidura das mãos de nosso vice-reitor prof. Euripedes Simões de Paula, um particular amigo e companheiro expedicionário. Vejo nele aquela uniforme linha de conduta seja lutando nos campos de batalha, seja na cátedra e na direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sempre defendendo os altos interesses da coletividade com a sua inteligência, a nobreza do seu caráter e o valor do seu esforço.

A sua luta veio ocupar a trincheira mais decisiva. Colocou a sua ação a serviço do próprio coração universitário, pois a sua Faculdade é como um órgão central incentivador das forças vivas da sociedade. Sem este instituto é inexistente a universidade. De outro lado será mais frutífera nos seus objetivos, mais ampla nos seus resultados e mais profundas nas conseqüências de suas atividades quanto mais perfeita, mais

eficiente e mais capaz a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Gostaria de dizer duas palavras aos mestres e aos discípulos da Universidade de São Paulo. Na gestão que hoje iniciamos nada poderemos fazer se não contarmos com o apoio de todos. Pelo entendimento e o contacto mais íntimo entre o corpo docente e discente dos seus diversos institutos, pela ventilação de problemas culturais em todas as modalidades, é que poderemos consolidar o chamado espírito universitário o qual, alargando-se nas atividades sociais, irá condicionar a recuperação moral de que tanto se fala nos dias que passam.

Tem de partir da Universidade a orientação que se colocará acima dos próprios governos e ficará como uma diretriz eterna, que é a noção do cumprimento do dever, o interesse pela normas que presidem as relações entre os homens. Com o aperfeiçoamento do espírito universitário, teremos a formação de gerações cada vez mais aptas a suportar as responsabilidades que o civismo e o bem coletivo nos impõem.

Senhores, deixo aqui os meus agradecimentos sinceros e vamos para o trabalho com o único interesse de fortalecer a Universidade de São Paulo, apoiando-nos nos Institutos que a constituem e dignificam".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Importante modificação no sistema de inspeção dos liceus foi introduzida em Hesse. Até aqui o controle desses estabelecimentos dependia diretamente do Ministério de Instrução Pública e de agora em diante estará sob a jurisdição dos prefeitos.

ARGENTINA

Foi criada escola de diplomacia ligada à Faculdade de Direito e Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires. Conceder-se-á certificado após quatro anos de estudos. O doutoramento em diplomacia ou diploma de capacidade diplomática estão previstos nos regulamentos da nova escola, aprovadas pelo Conselho Universitário.

BOLÍVIA

Entre as modificações introduzidas na organização dos estudos das escolas normais, figura a exigência de que a aluna-mestre alfabetize, por sua conta, antes de deixar a escola normal, pelo menos dez pessoas.

ESTADOS UNIDOS

Há preocupação, cada vez mais pronunciada, nos meios educacionais, no que se refere ao desequilíbrio

crescente nos planos de estudos profissionais, entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos especializados. Estudam-se medidas mais ou menos radicais no sentido de dar maior destaque às ciências sociais e às humanidades.

FILÂNDIA

O exame de admissão ao curso secundário, em que se exigiam outrora quatro matérias, foi reduzido para duas matérias: língua materna e matemática, dando-se também maior importância aos resultados obtidos no decorrer do curso primário e às informações dos respectivos professores. A procura das escolas secundárias, por parte dos alunos que terminam a escola primária, tem aumentado excessivamente, o que levou a administração a criar comissão especial encarregada de tornar mais severo o processo de seleção.

FRANÇA

Le Figaro, de Paris, divulgou as conclusões da comissão de estudos, da Assembléia Nacional, sobre a reforma do ensino em França, cujo texto é o seguinte: a) prolongar até 16 anos a escolaridade obrigatória, para levar em conta a necessidade de mais completa formação de base; b) igualdade dos diversos ramos de ensino, em qualidade e em dignida-

de; c) organização de um ensino médio de orientação (o tronco comum), que assegure igualdade e unidade, permitindo também uma orientação mais séria e sujeita a revisão no decorrer dos estudos; d) supressão de todos os exames: certificado de estudos, B.E.P.C., bacharelado; e) ampliação do ensino profissional, tornando-o qualificador e suscetível de atrair maior número de alunos, sobre os quais, até então, o bacharelado exerce maior sedução.

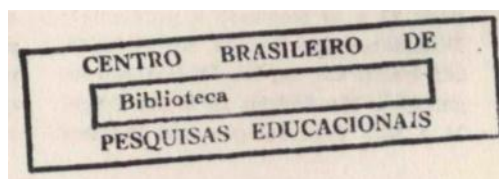
ISRAEL

A nova lei sobre a instrução pública estabelece que 75% dos itens do plano de estudos serão comuns a

todas as escolas, enquanto que 25% deles deverão ser facultativos e ficar na dependência da escolha dos pais ou dos alunos.

INGLATERRA

Segundo inquérito efetuado recentemente pelo *Political and Economic Planning*, a proporção dos estudantes que provêm das classes operárias passou, na Inglaterra e no País de Gales, de um terço à metade do número total de estudantes, nos últimos cinco anos. Durante o mesmo período, a proporção de estudantes provenientes das escolas primárias gratuitas aumentava de 21% em 1947 para 27% em 1952.



ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

FÉRIAS EM DEMASIA

I — Na escola primária

"Troppe Vacanze..." — escreveu Dino Origlio na revista milaneza "Época", a propósito do ano letivo italiano. Pois muito mais grave é a situação das escolas de nosso país. No Brasil, com efeito, a duração do trabalho docente exercido sobre cada aluno, — menino de escola primária, adolescente de curso secundário ou acadêmico de faculdade, ■ — desceu a níveis tão baixos que se chega a desconfiar até da seriedade do ensino. Bem sei que ainda há quem responda que "a criança brasileira é mais inteligente do que as outras", ou que "devemos acabar com a mania de copiar os estrangeiros". Não me dirijo, evidentemente, aos argumentadores desse tipo, e sim aos homens sensatos do país.

Entram na duração do ensino primário, como é óbvio, três variáveis: o número de horas de aula de cada dia, o número de dias letivos do ano e o total de anos em curso. Quanto à primeira, eis, a seguir, algumas informações fornecidas pelo Escritório Internacional de Genebra: Alemanha, 30 a 32 horas por semana; Argentina, 25; Bélgica, 25; Canadá 23 a 30 (segundo a província); Dinamarca, 36; França, 30; Holanda, 26; Itália, 25; Japão, 44 (!); Noruega, 30 a 36; Suécia, 28 a 30; Suíça, 24 a 32. Com relação aos Estados

Unidos não existem dados apurados, tal a diversidade dos sistemas locais; mas é sabido que nesse país a criança passa o dia quase todo na escola. Deixemos de lado, entretanto, a rica federação norte-americana, nem levemos em consideração os muitos países que atribuem ao ensino primário 26 ou mais horas por semana. Bastem-nos como padrões razoáveis a Argentina, a Bélgica e a Itália, com as suas 25 horas semanais. Se distribuirmos esse total pelos seis dias úteis da semana, e desprezarmos a fração, teremos para quociente 4 horas diárias. Não é bem o ideal, mormente quando se sabe que uma das funções da escola primária consiste em encher o dia da criança, a fim de preservá-la dos dois grandes perigos que a ameaçam, — a rua, sempre nociva à sua formação moral, e o trabalho precoce, pernicioso ao seu desenvolvimento intelectual e físico.

Quanto ao Brasil, falo com maior segurança a respeito do Estado de São Paulo e do Distrito Federal, embora saiba que, se há dois ou três Estados em melhores condições do que nós, os demais correm parrelhas conosco ou estão mais atrasados ainda. Já prevaleceu aqui o horário de 5 horas, inclusive a meia hora de recreio. Esta meia hora (diga-se de passagem), julgo-a tão necessária e proveitosa como a meia hora de qualquer disciplina, e a sua supressão, hoje comum, reduziu muito o

atrativo e a ação educativa da nossa escola primária. A época das 5 horas passou quando, por volta de 1905, sobreveio a necessidade de "desdobrar" os estabelecimentos, reduzindo-se então para 4 o número de horas do dia letivo. Mais tarde, pouco antes de 1930, começou no Estado a praga do "tresdobramento", e esta, como erva daninha, asfixiou a escola primária da Capital, propagou-se para o interior, contaminou o Distrito Federal, e não estragou-se se disserem que atingiu também outras unidades federadas. Chegou-se até, em 1931 e 1932, a esta coisa espantosa que é "quadridobrar"! Cada turma de alunos tinha então duas horas de aula por dia, — o que, como adverti na ocasião, parecia verdadeira pilhéria. Saiba-se que aqui mesmo, neste planalto em que vivemos, os jesuítas de 1554 enfrentaram igual problema, o do excesso de candidatos à matrícula; mas a solução que acharam foi diversa: em vez de desdobrar, tresdobrar ou quadridobrar, construíram nova casa para escola. Em confronto com eles, mostraram-se muito mais espertos, não há dúvida, certos administradores do século XX, esquecidos apenas de que mutilar o ensino primário, como mutilaram, equívale, quase, a suprimi-lo.

A segunda variável na duração escolar e o número de dias letivos do ano. Nesse particular os países estrangeiros flutuam entre 180 e 240, colocando-se os Estados Unidos no limite inferior e a Dinamarca no superior. A regra que predomina é a de 200 dias. Da escola primária brasileira, cuja legislação varia de Estado para Estado, sabe-se que existe um ano letivo "teórico", fixado nos regulamentos, e outro, "real".

que é o período efetivo de trabalhos escolares. Em São Paulo o ano letivo teórico é de 180 dias, dele se devendo descontar, entretanto, para cada professor, um número incerto de ausências ■— concurso de ingresso, concurso de remoção, falta abonada para receber vencimentos, falta abonada para reuniões pedagógicas ou por dificuldade de transporte, três faltas mensais (até 15 por cento) em virtude de doença, pontos facultativos, lutos nacionais, estaduais e municipais ... Feitas todas as contas, o ano letivo paulista, o ano letivo brasileiro se reduz (como supõe o ilustre diretor do INEP) a 160 dias.

Resta a terceira variável: o número de anos do curso primário. Educadores de todos os países, reunidos em Genebra em 1934, concordaram em que o "mínimo" desejável para um ensino decente, são 7 anos, convindo entretanto (acrescentaram) que essa duração se eleve a oito ou nove anos. Ê, aliás, o que já sucede na Alemanha, nos Estados Unidos, na Holanda, na Rússia, na Suécia, na Suíça. Nesses e em outros países, a tendência que cada vez mais se acentua é no sentido de alongar-se para cima, para 16 ou 17 anos, a idade de obrigação escolar, de sorte que os adolescentes que venham a concluir, antes, o curso primário sejam compelidos pela lei a prosseguir seus estudos em escola de grau médio. Reconhece-se, com efeito, que, tanto para trabalhar com êxito no meio social moderno, dia a dia mais complexo, como para exercer os deveres cívicos no mundo de hoje, cada vez mais democrático, já não basta o curso de cinco anos: sete, oito ou nove anos se tornaram indispensáveis.

Mas o Brasil permanece surdo às exortações dos educadores: seu curso primário, raramente de 5 anos, é quase sempre de 4 para a cidade e de 3 para a zona rural, não se vislumbrando no horizonte próximo o mínimo raio de esperança. Isto pôs-to, façamos os cálculos e comparemos as situações. 1º) Padrão modesto de países estrangeiros adiantados: 7 anos de curso, 200 dias letivos, 4 horas por dia (ou 24 por semana), dando o total de 5.600 horas. 2º) Brasil; a) escolas urbanas desdobradas: 4 anos, 180 dias, 4 horas; total, 2.880 horas; b) escolas urbanas tresdobradas: 4 anos, 180 dias, 8 horas; total, 2.160 horas; c) escolas rurais; 3 anos, 180 dias, 4 horas; total, 2.160 horas. Para o cálculo acima aceitamos, com risonho otimismo, o ano letivo "teórico", de 180 dias, e não o ano letivo "real", de 160 (segundo supõe Anísio Teixeira): é que não queremos escurecer ainda mais a paisagem escolar indígena. E resumamos: a educação primária brasileira, quando completa, equiivale, em termos de duração, a 50% ou mesmo a 38% da educação primária das escolas estrangeiras tidas como "apenas razoáveis" nesse particular.

Infelizmente, outro fator agravante deve ainda ser lembrado: — o fenômeno da evasão escolar. Pois no Brasil, todos o sabem, e, despeito do artigo 168 da Constituição Federal e do artigo 245 do Código Penal, o poder público não obriga nenhum pai a mandar o filho para a escola, nem a mantê-lo ali quando matriculado. E não obriga por uma razão demasiado conhecida: — não há escolas para todos. Deste modo, ao lado de crianças que nunca freqüentaram aulas, há outras que aban-

donaram antes do tempo o curso primário. A proporção centesimal do ano de 1948, por exemplo, era em todo o Brasil aproximadamente a seguinte:

Matriculas na 1ª série	100
"2ª "	45
"3ª "	29
"4ª "	13

Vê-se, pois, que o deficientíssimo aparelho escolar primário de nosso País, além de oferecido ao povo com parcimônia, não é aproveitado em toda a sua extensão pelos que chegam a procurá-lo: mais de metade dos alunos o abandonam antes de haverem atingido a primeira série; 87% o deixam sem alcançar a quarta série. Creio, portanto, não haver errado em 9 de julho de 1952, quando perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. afirmei que o ensino primário brasileiro, nas condições em que se encontra, é simples simulação.

Faça-se, para concluir, um derradeiro cálculo. Tomando-se por base o estudo do sr. Elízio Alves, há dias resumido no "Estado", a população adulta do Brasil — de 18 anos em diante — pode ser avaliada, hoje, em 30 milhões de homens e mulheres. E' a população que tem o dever de conhecer e apoiar as leis penais do País, a fim de obedecê-las e fazê-las obedecidas. E' a população que, por um trabalho cada vez mais rendoso graças ao progressivo aprimoramento das técnicas, assume o encargo do fortalecimento da economia nacional. E' a população de cujo seio estão saindo os que prosseguem seus estudos na escola secundária e nas universidades. E' a população, enfim, que pelo voto escolhe os nossos legisladores e governantes.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Pois bem. Considerados os elementos que apresentamos, qual será o grau de instrução escolar desses 30 milhões de adultos brasileiros, nascidos entre 1875 e 1937? Recorde-se que nesse longo período de tempo a escola primária foi, entre nós, menos acessível ainda, e que o fenômeno da evasão escolar operou com intensidade provavelmente igual à de agora. Colocando-nos, porém, em atitude otimista em relação ao passado, diremos que, dos 30 milhões de

adultos atuais, 43% (ou 12.900.000) não lograram matricular-se em nenhuma escola. Restam 17.100.000: estes, dentro de nossa suposição favorável, se inscreveram na primeira série primária. Mas sabemos perfeitamente que apenas 13% dos inscritos (otimismo ainda, esses 13%!) concluíram o curso, e que os demais ficaram no caminho. Resultado: os 30 milhões atuais de adultos brasileiros assim se distribuem, no tocante à escolaridade:

Não freqüentaram a escola primária	12.900.000
Freqüentaram	17.100.000

Mas o fenômeno da evasão escolar estabeleceu importantes desigualdades entre os inscritos no curso

Freqüentaram só a primeira série	9.305.000
— também a segunda série	7.795.000
— também a terceira série	4.959.000
— também a quarta série	2.223.000

Assim, pois, se nos lembrarmos de que 12.900.000 não freqüentaram escola, e se admitirmos que freqüentar só a primeira série é quase a mesma coisa que não ter tido escola, podemos dizer que, dos 30 milhões

de adultos brasileiros atuais,
22.205.000 não usufruíram os benefícios da educação escolar, e que é sem esses benefícios que até hoje arrostam a complexidade da vida moderna.

Do ponto de vista político, o panorama que acabamos de esboçar se

Eleitores que têm, no mínimo 4ª série	2.223.000
— que cursaram até a 3ª série	4.959.000
— que cursaram até a 2ª série	3.818.000

Isto significa que, presumivelmente, 8.777.000 eleitores brasileiros possuem instrução primária muito in-

apresenta particularmente grave. "É preciso elevar o nível do nosso eleitorado!" — afirma-se por toda parte. Qual será esse nível, no que se refere à escolaridade? Fui informado de que estão qualificados no Brasil, presentemente, cerca de onze milhões de eleitores. Adotadas as proporções acima, e aceitando-se que os melhores em cultura escolar disputaram a prioridade na qualificação, o total se decomporá deste modo:

completa, pois não passaram além da fraquíssima terceira série. E são eles que representam 79,7% do

nosso eleitorado! Sobre uma base assim precária, poderá funcionar efetivamente o regime democrático?

Pelo que venho observando até aqui, tenho o direito de supor que o poder público nacional não resolverá o problema do ensino primário brasileiro. Sempre achei, aliás, que, afora a fixação de diretrizes de caráter geral e a distribuição de assistência técnica e financeira às unidades necessitadas, a União nada deve fazer nesta matéria. A tarefa de traçar planos concretos e de pô-los em execução há de caber a cada Estado, ajudado pelos respectivos municípios. Não há de esperar, portanto, que São Paulo, mostrando neste setor a sua capacidade de iniciativa, se decida afinal a interromper a calma reinante há tantos anos. Quanto a isso não sei por que as secções políticas estaduais que já tentaram unir-se para a defesa de São Paulo no âmbito federal, não hão de unir-se efetivamente (já agora com razão), para levar a bom termo a elaboração e realização gradual de um plano paulista de educação primária.

II — *Na escola secundária*

"Há Férias em demasia em nossa escola secundária" — escreveu Dino Origliani a respeito da Itália. E advertiu: "como para que se cumpram os programas o trabalho escolar tem que intensificar-se, sofre a saúde dos alunos". Vejo também diante de mim o quadro do ano letivo secundário em vinte e um países estrangeiros, dos quais quinze são da Europa, quatro da América e um do Pacífico. Só três entre eles prescrevem período inferior a 200 dias: a França com 188, a Filândia com 190 e a Inglaterra com 195. Nos res-

tantes o ano escolar vai além de 200 dias, sendo que à Suíça (cantão de Zurique) cabe o período máximo de 240 dias. Tendo razões para crer que pelo menos em relação a alguns desses países — e dos melhores em matéria de ensino — as prescrições legais e a realidade se correspondem, concluo que, sem prejuízo para a saúde dos estudantes, é possível o ano letivo secundário de 200 dias ou mais.

Examinemos agora a situação do Brasil. Já de acordo com a lei, não é longo entre nós o período de trabalho das escolas secundárias, pois que, descontadas as férias do meio e do fim do ano, e somados a elas os domingos, os feriados, os dias santos de guarda, o carnaval e um ou outro ponto facultativo (que sempre os há), ficam para as aulas cerca de 180 dias. Duração aceitável, sem dúvida, embora inferior à usual na grande maioria dos países de bom ensino secundário. Sucede, contudo, que na vida brasileira a lei e a realidade raramente coincidem. Para começar, assinale-se que existem casas de ensino cuja semana útil não tem seis dias, mas apenas cinco. Sei perfeitamente que isto corre em certos países estrangeiros: não há aula na quinta-feira ou no sábado. Não há esse modo de dizer. Nesses dias as bibliotecas, as exposições e outras organizações culturais ficam superlotadas de adolescentes, que ali aparecem isolados ou sob a condução de seus mestres. Interroguei muitos jovens nos Estados Unidos, quando os vi a tomar notas ou a desenhar diante de exemplares de museus: estavam preparando tarefas escolares. Em nosso País, entretanto, pelo que estou informado, as quartas-feiras e os sábados de folga, são de folga mesmo. O pior é que o regime se

está generalizando, tanto que a própria administração federal, através de portaria recente, acaba de consagrá-lo.

Convém mencionar depois, como tempo furtado ao ensino, os períodos de exames — uma quinzena por semestre. E ocorre, por fim, a cortar fundo na carne viva do ano letivo, a ação dos diretores com suas festas, a dos professores com suas faltas, a dos alunos com suas greves. Tudo somado e deduzido, o tempo de trabalho docente da escola secundária brasileira é, hoje em dia, o mais breve dos cinco continentes, segundo se apurou em recente cotejo sul-americano. Mesmo assim, o número oferecido nesse cotejo pecou por patriótico otimismo. De acordo com as verificações da diligente inspetora regional de São Paulo, professora Marina Cintra, temos tido ultimamente, nas escolas secundárias de semana completa, 120 dias de aulas por ano, e, nas que "enforcam" a quarta-feira ou o sábado, apenas 90 dias. Graças à admirável invenção do "tresdobramento", já havíamos conquistado o "record" na abreviação do ensino primário. Pois somos recordistas, igualmente, em matéria de redução do ano letivo secundário.

E há mais ainda. Em São Paulo, onde a despeito da posição infeliz do ensino primário, se julgou de boa "política" multiplicar ginásios e colégios oficiais em pequenas cidades do interior, sem olhar a despesas nem considerar a nossa penúria em professores idôneos, o poder público estadual tem figurado, nestes últimos anos, como ativíssimo sabotador do trabalho docente. Cria-se o ginásio ou colégio, nomeia-se o exuberante corpo administrativo, improvisam-se uns poucos professores, faz-se a matrícula. Mas, ou por escassez

de mestres, ou, mais tarde, porque os nomeados obtêm licença ou comissionamento na Capital, o ensino propriamente dito não funciona. A propósito desse desleixo, reproduzo a seguir alguns tópicos de ofícios da Diretoria do Ensino Secundário (governo federal) enviados em 1949 ao Secretário da Educação de São Paulo. Em maio: "Esta Diretoria, fiada nos compromissos por vós assumidos, espera o imediato preenchimento da vaga existente no corpo docente do estabelecimento, a fim de se evitar a calamitosa situação verificada em vários estabelecimentos subordinados a essa Secretaria, no ano próximo findo". Em julho: "Ê com pesar que esta Diretoria se vê forçada à contingência de vir novamente instar perante essa respeitável Secretaria no sentido de se evitarem, de uma vez por todas, lacunas no corpo docente dos estabelecimentos equiparados de ensino secundário, desse Estado. Tal irregularidade se vem repetindo com desoladora insistência...". Em setembro: a Diretoria federal ameaça fechar "inúmeros estabelecimentos de ensino secundário", mantidos pelo Estado, os quais "desde o início do corrente ano letivo, ainda não tiveram regularizada a sua situação quanto ao corpo docente" (o ofício cita, "entre outros", dez estabelecimentos — "Anais do Conselho Nacional de Educação", 1951, 1º vol., pág. 275). Estou certo de que a atual administração escolar paulista não aprova a desassisa-da política de multiplicação, às cegas, de ginásios e colégios, a qual, além de estar contribuindo pará a quebra dos padrões do ensino, absorve importantes verbas que poderiam ajudar a corrigir as atuais e gravíssimas deficiências do sistema escolar primário. Entre 1939 e 1950 (consig-

nou Lourenço Filho num estudo recente, a taxa de crescimento da matrícula primária brasileira foi de 90%, ao passo que a da matrícula secundária atingiu 500%. E aquele professor paulista comenta: "Tudo estaria bem se a educação primária estivesse suficientemente difundida e lósse de boa qualidade. Mas já sabemos que não é assim". Como falar em preparar o povo para a democracia se, pelo fato de manter colégios e escolas normais em pequenas povoações — institutos que só atendem à comodidade de uma dúzia de rapazes e senhoritas, — o Estado se vê impedido de levar a instrução primária a centenas de milhares de crianças? E que solidez podem ter os cursos médios, quando a base em que se apoiam está no grupo escolar trasdobraado;

E curtíssimo o nosso período letivo secundário. Em compensação, é imenso o programa das nove ou dez disciplinas de cada série. Que irá acontecer aos alunos durante o anos? Ficarão, como na Itália, doentes do estômago, dos pulmões ou dos nervos, Crescem ainda mais as nossas apreensões nesse sentido, ao sabermos da existência de duas terríveis particularidades, agravadoras da situação: — os cursos noturnos e cursos duplos. Os cursos noturnos de grau secundário destinam-se, como é óbvio, aos moços que trabalham. Em plena crise de crescimento, estes rapazes de 14 a 18 anos se exaurem durante o dia nos empregos para depois, quando o corpo não pede senão cama, irem enfrentar lições de ginásio ou de colégio. Lições ■— note-se bem — que vão até a meia noite, pois que são cinco os dias letivos de tais cursos, e dentro deles hão de acomodar-se vinte e oito aulas. Se ao menos o currículo se distribuisse

por um ou dois anos a mais, em relação aos cursos diurnos! Mas não: há de ser a mesma duração, há de ser o mesmo programa ramalhudo. E se efetivamente os rapazes viessem a assimilar tamanha caudal de instrução, haveria de ser à custa de graves danos para a sua saúde física e mental.

Quanto aos cursos em duplicata, sua história começou em certas cidades estacionárias do Interior, que a prodigalidade da administração estadual presenteou com escola normal e colégio. Mas o escasso número de adolescentes não bastava, ali, para lotar, ano após ano, as classes das duas instituições. Surgiu então a idéia genial de matriculá-los num e noutra curso: de manhã no colégio, à tarde na escola normal... Graças a isso, em diversas localidades do interior (e ultimamente também na Capital) está acontecendo esta coisa espantosa: um rapaz de 16 a 18 anos estuda dezoito disciplinas por ano. Dezoito? Exatamente: nove no curso colegial, nove na escola normal. E disciplinas diversas entre si. Poder-se-á porventura dizer que estes rapazes "estudam", Onde o tempo para o trabalho pessoal de reflexão? Como hão de sedimentar os seus conhecimentos, se às quatro ou cinco lições quotidianas do curso de cultura geral se sucedem, quase sem intervalo, outras tantas lições de formação pedagógica? Ao fim de três anos, nada feito: nem cultura, nem técnica. Demais, a quantos agravos para a saúde se expõem esses bravos campeões da escolaridade!

Mas não se assustem as famílias, nem se atemorizem os que se preocupam com a higidez corporal e mental do Brasil de amanhã. Há de "dar-se um jeito" e, afinal, em matéria de ensino tudo acaba bem. Sim;

porque, apesar dos frondosos programas comprimidos em noventa dias, a despeito das aulas concluídas à meia noite, e não obstante os cursos duplos de dezoito disciplinas, os nossos adolescentes resistem com galhardia ao impacto dos estudos secundários, vencendo neste particular os seus coe-tâneos da França, da Itália e da Alemanha. Qual o segredo? Pois aqui vai a receita, aliás bastante simples: poucos dias letivos, muitas faltas, aulas curtas, programas mutilados, exames paternais. São, em última análise, "férias em demasia" que, em doses fracionadas e sob formas diversas, se insinuam na vida escolar do estudante brasileiro. Estes moços aprendem pouco, é verdade; não vencerão concursos para escriturário; por dificuldade em redigir uma carta ou lidar com frações ordinárias; não os aceitarão os escritórios comerciais; nos vestibulares para escola superior serão dezimados. Mas terão ao menos obtido um certificado do conclusão de curso, e, para o momento, isto satisfaz — a eles e às suas famílias.

Já o disse Justiniano José da Rocha em 1850: os pais querem que os filhos freqüentem aulas, não "para aprender" e sim "para serem aprovados". Rui Barbosa repetiu a mesma idéia em 1881: os pais incutem nos filhos, não a preocupação de "trabalhar e saber", mas a de "passar, correr, ser aprovado, matricular-se, fazer ato, receber um grau". Será então para isso que a comunidade brasileira mantém a sua rede escolar secundária, a qual, integrada entre as outras, mais modestas, de grau médio, está custando 2,5 bilhões de cruzeiros por ano? Contudo, não sou derrotista em matéria de educação e continuo convencido de que, se o presente é mau, o passado

era ainda pior. Daí a esperança no dia de amanhã. Com benignidade cautelosa, o Ministério da Educação já começou a reclamar 165 dias letivos nos ginásios e colégios. Tudo faz crer, por outro lado, que está acalmado, em São Paulo, o delírio da criação oficial de escolas secundárias, e que a alta administração do ensino paulista não mais dará ensejo a que o Rio lhe passe merecidos pitos. E outros sintomas alvissareiros se acentuam: maior rigor nos vestibulares, crescente interesse das associações de professores pelos problemas do ensino, depuração e progressiva eficiência do corpo de inspetores federais. . . Até os pais, afinal, hão de convercer-se de que a melhor escola não é a que facilita a obtenção de certificados, e sim a que instrui e, principalmente, que estimula nos moços o gosto pelo estudo.

III — *Na escolas superior*

Depois de haver censurado a brevidade do ano letivo primário e secundário, sinto-me no dever de também examinar, sob esse aspecto, o ensino superior. O assunto, que se complica pelas peculiaridades do trabalho docente de cada escola, tem ainda contra si a pobreza em informes estatísticos. Tanto que o que se vai ler se baseia sobretudo em observações pessoais.

O período letivo "legal", nas Academias do Império, era de 190 dias, pois embora as quintas-feiras fossem de repouso, as aulas se abriam a 1^a de fevereiro e encerravam-se a 31 de outubro. Férias, só as do fim do ano. Posteriormente as quintas-feiras se incluíram entre os dias de aula, mas pouco a pouco um novo período de férias, em junho, se foi insinuando nos costumes e na lei, cada

vez mais prolongado. Hoje, o ano letivo "legal" orça por 170 dias. Tenho diante de mim, a propósito, a meticulosa previsão escolar de 1955, mês por mês, referente à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: no primeiro semestre, 86 dias letivos; no segundo, 91. Total: 177. E de presumir, porém, que os fatais imprevistos (comemorações, lutos, pontos facultativos) façam, como sempre, descer para 170 esse total. Isto significa que o aluno medianamente estudioso, que se livre dos exames a 25 de junho e de novembro, ficará com o ano escolar assim dividido: aulas e exames, 190 dias, descanso, 175. Férias em demasia, não há dúvida, e o que mais colabora para o excesso é o mês de julho, inteirinho de repouso, com a desvantagem de produzir na continuidade dos trabalhos escolares um hiato pernicioso.

E não é só. O período letivo "legal", fatalmente prejudicado em sete dias, vai sofrer durante o ano muitos outros desgastes, cuja extensão, em certas escolas, alcançará valores impressionantes. Dos vários agentes erosivos que o atacam, podemos destacar desde logo estes três, constantes nos últimos anos: a segunda chamada para exame, os vestibulares e os concursos. A famosa segunda chamada, em julho, novembro e fevereiro, é hipertrófica na Faculdade de Direito da nossa Universidade, pois que a matéria ali, excepcionalmente, é regida por lei estadual. O que se tem visto raia pelo absurdo. Marca-se o dia da prova, o professor comparece; mas o aluno, que quase sempre está presente em carne e osso no corredor ou na própria sala, não responde... Acha que precisa de cinco dias mais (que tal é o interstício) para recapitular as pou-

quíssimas lições lecionadas. E o período de exames se espicha indefinidamente: os de julho atingem o mês de agosto; os de novembro invadem dezembro e janeiro e, às vezes, vêem-se segundas chamadas no mês de maio. A fim de cortar o mal pela raiz, a Congregação do Curso Jurídico já propôs a supressão desse favor, o qual, em seu entender, deve reservar-se para os casos de exceção rigorosamente comprovados. O projeto está na Assembléia Legislativa desde o ano passado, já foi mesmo aprovado em duas discussões; mas não logrou ir além. Faço aqui um apelo aos srs. deputados: ajudem-nos a pôr em ordem o ano letivo da velha Faculdade.

Outra atividade de grande eficiência mutiladora sobre o trabalho docente é o exame vestibular. Para os institutos de pouca procura o problema não existe. Alguns se livram dele entregando-o a examinadores estranhos. Mas onde nada disto acontece, o que há é verdadeira calamidade. Como exemplificação típica, voltemos ainda uma vez à Faculdade de Direito. Pelo elevado número de candidatos (mais de mil), cujas provas têm exigido a formação de onze bancas e imobilizado, durante quatro horas em vinte dias, trinta e três catedráticos e livres docentes, é essa, de fato, a escola universitária paulista que mais sofre no seu tempo letivo, por causa do vestibular. Em relatório que apresentei à Congregação no passado mês de agosto, estudei sob diversos aspectos o exame de ingresso correspondente a 1954. Demonstrei numericamente, entre outras coisas, que a referida prova, conforme haviam advertido alguns ilustres colegas, não constituiu propriamente um concurso, em que a todos os candidatos se houvessem oferecido idênti-

cas condições. Pará a mesma disciplina (seja esta o português, o latim, o inglês ou o francês), houve sempre uma banca severa e outra benigna. De sorte que candidatos de igual preparo, se distribuídos aos examinadores severos, tiveram nota baixa ou reprovação; se encaminhados aos examinadores benévolos, lograram melhor êxito. Só isto já parece muito grave. Mas há ainda a perda de tempo: como conseqüência dos vestibulares e dos exames de segunda época, as aulas de 1954, na Faculdade, começaram a 6 de abril para as quatro últimas séries, e em fins do mesmo mês para a primeira série. Trinta e cinco dias de atraso para aquelas, quase dois meses para esta. Analisei, a seguir, a influência de uma das provas do concurso vestibular — a prova "oral" — sobre os dois prejuízos demonstrados. Quando se tem em vista sobretudo "classificar", e não tanto aprovar ou reprovar, a prova oral é de todas a mais infiel. Mesmo empregada por examinadores experientes, que disponham de tempo e examinem com objetividade, de maneira uniforme, sua imprecisão faz dela um elemento traiçoeiro no julgamento comparativo. Quanto à demora, é ela o fator principal no alongamento do concurso. Dito isto, a conclusão se impunha: suprima-se a prova oral nos vestibulares e acabe-se com a pluralidade de bancas. Essa proposta aguarda, para ser apresentada ao Ministério (que é quem decide) o veredicto dos meus doutos colegas de Congregação.

Os concursos para as cátedras ou para a livre docência roubam também muito tempo ao ano letivo. Havendo quatro candidatas — o que não é raro — deve-se contar, no mínimo, com dez dias perdidos para o

ensino, pois que todas as aulas se suspendem. Em 1954 eram quatro os candidatas a uma cátedra de direito, no largo de São Francisco: o prejuízo foi de toda a primeira quinzena de junho. E não é coisa excepcional; é de todos os anos. Agora mesmo, na mesma escola estamos à espera do concurso de Economia Política, ao qual se inscreveram sete candidatas, e de dois concursos de livre docência. Iremos ter trinta dias de menos para o ensino! Creio que é tempo de se estudar uma forma pela qual se modernize o nosso velho tipo de concurso, impressionante e apara-toso por certo, mas prejudicial às tarefas fundamentais dos instintos universitários. O fato é que concursos, exames, provas vestibulares e outros motivos de menor valia, oneraram o Curso Jurídico paulista, no ano de 1954, em 34% das suas aulas diurnas, em 40% das suas aulas noturnas (o cálculo se fêz sobre 170 dias). Férias em demasia, evidentemente, pois que ao extenso repouso previsto na lei, se adicionaram mais dois meses e pico. E' talvez por isso que o observador externo, cujos filhos estudam na velha Academia, aludem à "boa vida" que levam os professores de direito. Como se cada dia de exame ou de concurso não pesasse tanto quanto uma semana de aulas! E o mal ameaça generalizar-se: neste princípio de ano letivo, houve pelo menos três aulas inaugurais em São Paulo e uma no Rio, em pleno abril. Uma delas por pouco não alcançou o mês de maio...

E com tudo isso, a história ainda não acabou. Há um ano letivo "legal" que as fatalidades ou festas coletivas reduzem. Sobre essa redução cada escola talha em seguida, a seu modo, um ano letivo peculiar, dentro do qual vão movimentar-se os res-

pectivos professores. Começa daqui por diante a atuação dos mestres. Assunto melindroso! Os mestres do passado não deixaram de si boa fama quanto ao amor ao ensino. Do estudo que a respeito deles publiquei, quero lembrar apenas as críticas mais autorizadas. Zacarias, em 1851, na Assembléia Imperial, censurou a desídia dos lentes das Academias de então, e que eram a de Olinda, a de São Paulo, a do Rio e a da Bahia. Como Silveira da Mota quisesse defender os seus colegas das Arcadas, Zacarias retrucou: "Estou bem informado de que o espírito de cabula também subiu a serra de Cubatão e dá-se maravilhosamente em São Paulo". Rui Barbosa, em 1881, desfechou igualmente ataque generalizado, cujos termos merecem freqüente repetição: "Há academias nossas (disse êle) onde a mór parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel". E prosseguiu: "A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A êsse respeito os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros". O insigne Pedro Lessa, em 1908, só se referiu às escolas de direito. Respondendo à tese sobre as causas da decadência do respectivo ensino, declarou o mestre: "bastaria penetrar em qualquer das nossas Faculdades, e verificar qual o número de aulas dadas durante o ano letivo, quanto durou cada uma dessas aulas, a que são devidas as interrupções dos trabalhos escolares..." Fernando de Magalhães, afinal, resumindo críticas antigas formuladas contra o ensino

médico brasileiro, escreveu: "Havia mesmo um certo propósito de não dar muitas aulas, embora os mapas apresentassem a presença integral dos professores, uma vez que os diretores eram os menos amigos de ensinar".

Não queiramos tapar o sol com a peneira. Tais abusos, sem a exceção de um só, ainda existem no norte, no centro e no sul do País. Apontam-se professores desidiosos tanto lias escolas em que o ensino se limita às clássicas preleções, como naquelas em que a complexidade da organização didática nem sempre disfarça o total desinteresse do mestre pelo trabalho docente. O que, todavia, há de alentar o nosso otimismo, é a manifesta tendência para a cura, acentuada nestes últimos tempos. Aumenta a olhos vistos a proporção dos catedráticos que descem do Olimpo e se dignam fazer aquilo para que são pagos — isto é, lecionar. Em certos institutos superiores da Capital paulista, cujas estatísticas pude ver, as aulas dadas de março a novembro de 1954 quase saturam as previsões do ano, e num deles as falhas não chegaram a 6%. O próprio Curso Jurídico das Arcadas, contra o qual os críticos de vez em quando disparam as suas setas, já não é, hoje, o que era ao tempo de Pedro Lessa. Falta-lhe ainda muito para atingir a perfeição, e a pletora de matrícula, que o infelicita, vem embaraçando a sua eficiência didática. Mas avoluma-se ano a ano a vanguarda dos professores assíduos, que dão 90 ou 100% das lições do horário. Conta-se que um velho bacharel do século passado, visitando-o para matar saudades, chegou a exclamar, decepcionado: "— Como degenerou a Academia! Até aulas há agora!"

E' o momento, a meu ver, em São Paulo, pará que a Reitoria aproveite a maré montante e ponha o preto no branco, cada fim de ano, a respeito das atividades docentes e outras, dos nossos institutos universitários. A Universidade é autônoma, mas o conceito de autonomia não exclui a fiscalização. Fiscalize-se a Universidade por si mesma, documente periodicamente o seu trabalho e justifique-se, assim perante o Estado e a opinião pública, dos gastos que faz, e que não são pequenos.

Para concluir é imprescindível mencionar, como uma das mais poderosas causas de mutilação do ano letivo das Faculdades, a ação dos estudantes. Atuam estes por vários modos. Oito dias antes das provas parciais de junho ou novembro, estão dois ou três diante do professor, improvisados em comissão, "em nome dos colegas", a fim de pedir o encerramento do curso. Querem "começar a estudar para os exames" ■— e esse "começar" é de tocante sinceridade. Ou organizam "semanas", excursões, congressos, — iniciativas, aliás, de grande valor cultural, a não ser que, como freqüentemente sucede, prejudiquem os trabalhos escolares. Vejo isto, por exemplo, no movimento de uma cadeira de curso superior, em setembro do ano passado: a) ponto facultativo; b) feriado nacional; c) aniversário do Centro; d) Semana da Pátria; e) falta de condução; f) faltas coletivas; g) dispensados pelo professor. E continua... Mas o pior é o total desinteresse de muitíssimos estudantes pela freqüência às aulas, pelos fatos da vida acadêmica, pelos acontecimentos da escola. E' o grave pecado da ausência, que há poucas semanas exprobei aos alunos da Fa-

culdade de Direito. Conte-lhe então que um universitário britânico se mostra alarmado, temendo pela cultura da juventude de seu País, tão somente porque ali os alunos das universidades modernas passam apenas seis horas por dia em seus institutos ! Aqui diriam que seis horas são uma eternidade. E' pequena, entre nós, até mesmo a proporção dos que simplesmente assistem às aulas. Vejo com desapontamento o quadro das faltas dos alunos do Curso Jurídico de São Paulo em 1954. Em certa matéria importantíssima para a profissão, da qual, pelos motivos sabidos, só houve 44 aulas, os 371 alunos do primeiro ano diurno (nesse total não estão os dependentes, nem os transferidos para o noturno) em muito pouco se prevaleceram das lições que lhes foram oferecidas: 22% tiveram vinte faltas ou mais; 71% perderam de dez aulas para cima. Começam bem esses meninos! Supor-se-á, talvez, que isso ocorreu somente aos calouros por causa da grosseria do trote. Mas não: nas demais séries do curso aconteceu a mesma coisa. Para os que, como eu, se bateram em favor das bolsas de estudo e da gratuidade do ensino superior, a fim de que o fator econômico não passasse na decisão da juventude, mas que confiavam, de outra parte, na rigorosa seleção dos candidatos pela cultura e capacidade de esforço, essa deserção faz acreditar que, das duas medidas propostas, a gratuidade pôde ser instituída, mas a rigorosa seleção pela cultura e pelo esforço ainda aguarda o seu momento.

Em 1879, numa reforma escolar que, por assim dizer, instituiu férias eternas na escola superior brasileira, cristalizou-se a fé nacional no autodidatismo. Hoje, o entusiasmo pela

igualdade política, justo mas traduzido às vezes de maneira simplista, se expressa no propósito de dar a todos um grau universitário. Daí as facilidades de toda espécie, que partem das câmaras representativas e que se apoiam na complacência de muitos mestres. Resultado: férias em demasia e graduações em massa. — A. ALMEIDA JÚNIOR — (*O Estado*, São Paulo).

A JUVENTUDE E O ENSINO DE GRAU MÉDIO

A minha experiência no campo do ensino do grau médio levou-me a considerá-lo também como decisiva formação da personalidade. Como professor secundário e, principalmente como diretor do serviço social de menores do Estado, verifiquei de perto, numa observação prolongada, de alguns anos, como se processa dramaticamente, isso que poderíamos chamar "o traumatismo da puberdade".

O ensaio dos primeiros vôos para a vida social cria incompreensões de conseqüências imprevisíveis, notadamente quando, para a afirmação de sua própria personalidade, o jovem passa por períodos de rebeldia e de negativismo agressivo.

E não são poucos os pais que lamentam ter cuidado do filho com o maior desvelo possível para vê-lo depois mal educado, insubmisso, cheio de si. Nesse passo, a incompreensão dos pais se desdobra na proteção materna, oculta ou disfarçada, e na severidade paterna ostensiva e provocante. E essa incompreensão, acrescida de outras influências, tem sido um dos fatores da delinqüência infantil.

Se isso sucede no lar, o que não acontecerá na escola média, que recebe o aluno impulsionado pela imensa ambição de firmar sua personalidade?

O ensino médio, como uma continuação, é que, enfrentando o problema da Juventude nos seus primeiros impulsos, terá o delicadíssimo encargo de reduzir esses males e oferecer sadias possibilidades sociais.

Há, desse modo, um aspecto educacional, que não pode absolutamente ser descuidado.

A instrução do jovem deve ser feita, tendo em apreço a psicologia da idade e, ao mesmo tempo, as possibilidades para a determinação vocacional.

Relativamente nova é, entretanto, a preocupação do poder público, pelo preparo básico da juventude. Como se sabe, o Brasil, muito embora sem tradição universitária, teve escolas superiores, antes das secundárias.

Na monarquia, com a criação do Colégio Pedro II, instituiu-se um padrão para o ensino secundário sistematizado. E, depois disso, com a República, surgiram os estabelecimentos oficiais e particulares que, a partir de 1930, se multiplicaram extraordinariamente ao ponto de apresentarem hoje um aspecto inflacionário.

Muito embora depois de 1931 se atribuísse ao ensino secundário feição realmente educativa, deixando de fazer-se simples ensino preparatório; e apesar de ser tal ensino ministrado em mais de mil escolas, ■— ten-

tou-se, com o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, — Lei Orgânica do Ensino Secundário — defini-lo e organizá-lo de acordo com essa definição, como ensino destinado, em prosseguimento ao ensino primário, a formar a personalidade integral do adolescente, sua consciência cívica e humanística, bem como a necessária preparação intelectual para outros cursos. Assim, fixou-se o ensino em dois ciclos: no primeiro, o ginásial, em quatro anos, e, no segundo, o clássico e o científico em três, paralelos.

Já a esse tempo, no tocante ao ensino profissional, a imposição do século industrial fazia-se sentir entre nós, inaugurando-se no começo da República, Escolas Politécnicas e instituindo-se como organização particular os Liceus de Artes e Ofícios. Outros estabelecimentos congêneres surgiram (escolas agrícolas, escolas industriais e escolas de comércio).

Todavia, apesar da preocupação de certos espíritos em torno do ensino profissional e da mão-de-obra especializada, existiam, no país., desprevenido socialmente e preocupado com certos preconceitos culturais, algumas resistências a esses ramos de ensino.

O curso secundário, como curso de trânsito entre o primário e o superior, deveria predispor o estudante para ser "doutor", ao passo que o ensino profissional iria buscar seus candidatos nas classes menos favorecidas. Essa separação foi-se tornando cada vez mais acentuada. Entretanto, mesmo nas classes desfavorecidas, perdurava, como no romance "O Judeu sem Dinheiro", o ideal do bacharelismo.

Não obstante — aqui como em toda parte — com as reformas sociais e com a incorporação da massa trabalhadora à vida política, esta começou a interessar-se pelo ensino médio. E essa tem sido uma das causas mais sensíveis da inflação do ensino secundário no país. Daí a conclusão do professor Jaime Abreu — "Há um desajuste que vai ficando cada vez mais nítido entre os princípios para a escola dominante que ainda a inspiram e dirigem e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação a eles, de camadas populares sempre maiores".

Assim, dominada pela filosofia educacional originada do humanismo racionalista do século XVIII, o ensino médio sofre a consequência de dois males profundos:

- a) As insuficiências quantitativas e qualitativas do ensino primário;
- b) A indaptação do ensino médio às novas exigências da vida.

Se mais de meio milhão de jovens se matricula no curso médio, muito mais da metade desse número não toma rumo definido, não atinge a escola superior, não se encaminha para a escola profissional, perde-se na burocracia ou se sujeita às condições ocasionais da vida. E acresce considerar que grande número daqueles que tentam as escolas superiores, ou conseguem ser admitidos por mera condescendência, ou são rejeitados diante das provas em que exibem a mais crassa ignorância.

Pouco lhes adiantaram sete anos obrigatórios de estudos antigos e modernos, diluídos num extenso programa, de numerosas matérias.

Quero acentuar, neste passo, a imensa gravidade do quadro. E' na escola média e, portanto, na escola secundária, que a juventude, com todos os seus impulsos, procura orientação definitiva para a vida. Como Spranger acentua muito bem, é nesse período que o ser procura adaptar sua personalidade livre à circunstância social que a envolve.

Essa escolha de rumo, essa decisão vocacional é definitiva. O jovem, impelido pelo gosto da afirmação, que caracteriza a psicologia de sua idade — traz, em si mesmo, a tendência para a originalidade e, portanto, para consagrar o que é novo, para menosprezar o que é convencional e aceito, para insurgir-se contra as regras sociais existentes.

Voltando assim para o original e o inédito, ele procura fixar a posição de sua geração num determinado momento histórico.

E, portanto, nesse passo que a educação tem um papel de indiscutível relevo, para impedir que o jovem desprevenido seja vítima de si mesmo e dos elementos negativos e de-formadores da vida social. Se o ideal é formar o homem livre e solidário, flexível às exigências humanas, capaz diante dos problemas de uma sociedade industrial, de utilizar cada vez mais os valores técnicos —, cabe à educação ser atual e realmente compreensiva para assegurar esse ideal.

Uma educação que tal não consegue é contraproducente e, portanto, perigosa. Referia-se Ortega y Gasset, ao analisar a ideologia difusa do nosso tempo, ao "anacronismo constitucional que sofre o pensamento pedagógico".

Em todos os países civilizados, as estatísticas demonstram o cresci-

mento alarmante da delinqüência juvenil. E uma das causas dessa delinqüência se gera na contradição entre o ensinado e o vivido, no desapontamento ante um ideal proclamado, um sacrifício exigido e uma realidade muito diversa.

Mas não é só. Como alguns pedagogos proclamam — Kerschsteiner, por exemplo — dependente a educação dos interesses do Estado, estamos assistindo, em nossos dias, ao maior drama que a juventude já sofreu na história da humanidade culta.

Conquistar a mocidade para as novas soluções políticas — é o grande empenho de nossa época. A revolução é a promessa, é aquilo que não se realizou, mas que vai ser realizado, em contraposição com o existente, com o que falhou, com o que sofreu os desgastes de aplicação.

Assim, os grupos políticos, principalmente os da extrema, estão, disfarçada ou ostensivamente, à caça dessa mocidade desprevenida ou decepcionada por um mundo cheio de contradições e misérias. E, para alcançar esse propósito, usam de todas as armadilhas. Fazem da escola — a antiescola —, mostram-na inepta e artificial, para tentar superá-la com os seus processos, suas promessas e suas ideologias —• "vivere militare est".

Em um país de fragilíssimos vínculos tradicionais, como o nosso, onde a escola média é relativamente nova e onde o ensino médio tem sido sobrecarregado, contraditório e superficial, destituído inteiramente de finalidade própria — mais fácil se torna manejar as armas da caça política à juventude.

Para onde vai mais da metade de seicentos mil jovens que procuram as escolas? Se hoje eles não servem amplamente a manejos políticos estranhos à nossa formação, um dia, se o descuido continuar, se insistir o artifício, oferecerão enormes contingentes a tais manejos.

Desajustados, sem o desenvolvimento harmônico da personalidade, incapazes de atender aos reclamos da vida de seu tempo, eles se entregarão às contradições do momento, para servirem, finalmente, aos empreiteiros de ideologias políticas, incompatíveis com a liberdade e a cultura — CÂNDIDO MOTTA FILHO — (*Boletim da GBAI*, Rio).

ANALISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA INDUSTRIAL DE TERESINA

Os quadros que a seguir estarão inseridos destinam-se à tradução numérica do que foi obtido no ano escolar; revelam um panorama geral do comportamento dos alunos, desde a

admissão até a sua colocação no mercado de trabalho:

1. — *Exame de Admissão:*

O recrutamento de candidatos à admissão processa-se atualmente sem outra motivação, além da que se dá por forma indireta, pelo prestígio da Escola no meio.

Nos últimos cinco anos, o volume vem sendo mais ou menos constante, numa média anual, pouco superior a 200.

O aproveitamento continua baixo nesse exame: 35% sobre o comparecimento, em 1954.

Este baixo índice se verifica pela desorganização reconhecida do curso primário, no Estado, bem como pela inoportunidade, como nos parece, dos testes aplicados, os quais fogem à realidade local. Este elevado índice de reprovação não tem permitido que a Escola mantenha matrícula igual à sua capacidade.

Exames de admissão nos últimos cinco anos:

Discriminação	Anos				
	1950	1951	1952	1953	1954
Candidatos inscritos	172	221	212	193	234
Candidatos aprovados	110	62	106	81	79
Candidatos reprovados ...	52	140	106	112	155
Candidatos matriculados .	60	62	106	81	78
Comparecimento	162	202	202	189	226

2. *Matricula:*

Matrícula de alunos em 1954, por curso:

SÉRIES	CURSOS					SOMA
	Mec. de Máquinas	Marcenaria	Fundição	Serralheria	Alfaiataria	
Primeira	36	21	25	19	8	99
Segunda	31	17	24	9	9	90
Terceira	21	12	15	6	7	61
Quarta	12	9	14	6	6	46
Total	100	59	78	39	30	296

Pretende-se que a capacidade atual da Escola, com os meios materiais então existentes, seja de 300 alunos freqüentes, ou seja, uma matrícula em torno de 315 alunos.

Pode ser considerada um pouco elevada, mas entendemos que, em face da insistente procura do Estabelecimento, devemos procurar atingir um limite máximo de "carga".

Matrícula de alunos nos últimos cinco anos:

Cursos	Anos				
	1951	1951	1952	1953	1954
Alfaiataria	20	17	32	29	30
Fundição	64	62	70	63	78
Marcenaria	41	42	52	54	59
Mec. de Máquinas .	95	87	87	92	90
Serralheria	35	24	39	40	39
Curso de Preparação	—	—	9	65	
Total	255	232	289	343	296

3. — *Freqüência:*

Continua muito boa a freqüência média dos alunos à Escola.

Em 1954, esta freqüência média final, em relação à matrícula efeti-

va, foi de 95% em relação à matrícula inicial.

No ano anterior, o primeiro índice foi apenas de 90%.

Estadística do comparecimento mensal de alunos:

Meses	Matrícula	TOTAIS		Dias Letivos	Frequências médias
		Comparecimentos	Faltas		
Março	296	5.174	450	19	272,29
Abril	296	6.027	485	22	273,94
Maió	295	6.515	565	24	271,44
Junho	290	6.637	303	24	277,35
Agosto	285	5.574	694	22	253,34
Setembro	284	5.929	603	23	257,76
Outubro	280	6.830	477	26	262,69
Novembro	279	3.771	414	15	215,38
Dezembro		2.143	69	8	267,82
Total	—	48.620	4.060	183	—
Média anual	—	—	—	—	265,33

4. Evasão de alunos:

Permanece digno de nota o índice de evasão escolar registrado na Escola.

Em 1954, apenas 18 alunos deixaram o Estabelecimento em meio aos

trabalhos escolares, baixando para 6,1% sobre a matrícula a evasão escolar.

Como se nota pelo quadro abaixo, este índice vem decrescendo desde alguns anos.

Percentagem de evasão nos quatro últimos anos:

1951	1952	1953	1954
13,0%	8,8%	6,4%	6,1%

As causas prováveis das evasões, ainda que não muito conveniente-

mente apuradas, podem ser grupadas no registro abaixo:

CAUSAS	SÉRIES								TOTAL	
	1.º		2.º		3.º		4.º		N.º	%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
1. Indisciplina	2	0,71	—	—	—	0,35	—	—	3	1,07
2. Falta de recursos da família	1	0,35	1	0,35	—	—	—	—	2	0,71
3. Moléstia	—	—	1	0,35	—	—	—	—	1	0,35
4. Desinteresse educacional da família	5	1,70	2	0,35	1	0,35	—	—	8	2,87
5. Transferência a pedido, mudança da família ou para seguir outro curso	3	1,07	1	0,35	1	—	—	—	4	1,43
N.º de alunos matriculados em dezembro ..	88		85		59		46		278	

5. *Aproveitamento no ensino:*

Seguem-se os índices numéricos, como análise deste resultado, os quais nem sempre precisam um aspecto ge-

ral. Como nos referimos em outro capítulo deste Relatório, o aproveitamento na parte de cultura geral não vem correspondendo ao que desejamos.

Quadro de aproveitamento dos alunos classificados nos cursos:

CURSOS INDUSTRIAIS	SÉRIES												SOMAS			2.ª Época
	1.ª			2.ª			3.ª			4.ª			Habil.	Inab.	Elim.	
	Habil.	Inab.	Elim.	Habil.	Inab.	Elim.	Habil.	Inab.	Elim.	Habil.	Inab.	Elim.				
Alfaiataria	5	1	1	4	2	1	3	—	1	6	—	—	18	3	3	4
Fundição	15	6	1	15	3	3	10	—	1	13	—	—	53	9	5	12
Marcenaria	17	2	—	9	6	—	8	1	—	6	2	—	40	11	—	10
Mec. Maquinas ..	19	4	1	17	2	—	13	1	—	9	—	—	58	7	1	25
Serralheria	8	1	8	3	1	1	6	—	—	3	1	—	20	3	9	6
	64	14	11	48	14	5	40	2	2	37	3	—	180	33	18	67

A percentagem geral do aproveitamento pode ser resumida no quadro abaixo:

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Em 1954, tivemos apenas 33 alunos inabilitados, quando no ano anterior elevaram-se a 41. Neste número não estão incluídos os que po-

derão submeter-se a exame de 2ª época.

As causas prováveis de inabilitação podem, assim, ser resumidas:

CAUSAS	SÉRIES								TOTAL	
	1.a		2.a		3.a		4.a		N.º	%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
1. Falta de conhecimentos básicos	1	1,01	12	13,33	—	—	2	2,22	15	5,06
2. Falta de frequência ou frequência irregular	13	13,13	2	2,22	2	2,22	1	1,01	18	6,08
N.º de alunos matriculados (fevereiro) . . .	90		90		61		46		296	

6. Conclusão de curso:

Em 1954, diplomaram-se 37 alunos.

Com este total, eleva-se a 326 o número de alunos diplomados por este Estabelecimento a partir da Lei Orgânica.

E' interessante notar-se que, não obstante o meio em que se situa, a Escola Industrial de Teresina foi, até o presente, a que diplomou maior número de alunos dentre todas as Escolas Industriais da rede federal. Depois dela, segue-se a de Maceió com 162 diplomados até 1953. (Depois da Lei Orgânica).

Dentre todas as Escolas Técnicas e Industriais da rede, com exceção da Nacional, apenas 2 Escolas Técnicas diplomaram maior número de alunos do curso básico, e foram as de São Luís com 460, até 1953 e a de Vitória com 544, até 1954.

Não deixa, portanto, de ser um fenômeno interessante o fato desta Escola vir diplomando muito maior número de artífices do que as localizadas em São Paulo, Salvador, Re-

cife e Belo Horizonte, situadas em regiões de muito maior mercado de mão-de-obra, inegavelmente possuidoras de certas e melhores oportunidades de recrutamento pelo maior número de cursos de que dispõem.

Até o ano de 1953, as Escolas da rede diplomaram 4.952 artífices. Coube a E. I. T. 6,5% desta produção, quando 4,7% é o que lhe caberia, se todas o fizessem igualmente. Somente as Escolas Industriais diplomaram, até aquele ano, 1.691 artífices. A. E. I. T. produziu 19,2%, ou seja 8% a mais do que lhe caberia numa produção igual à média.

Resta saber se, na qualidade, acompanhamos o volume dessa produção de artífices. Se a primeira medida nos é fácil obter, a segunda é mais complexa e não permite exatidão.

Um atestado real da habilidade profissional dos diplomados seria o nível das provas de habilitação que realizam na segunda metade da 4ª série.

Em 1954, estas provas foram as seguintes:

Mecânica de Máquinas: 10 tornos de bancada.

Serralheria: 3 tesouras para metais e 1 portão de ferro.

Marcenaria: 3 mesas p/ máquina de datilografia, 1 bar, 1 mesa de centro e 3 gabinetes p/ máquina de costura.

Fundição: 15 tornos de bancada.

Alfaiataria: 1 fato completo de casimira.

As provas de alunos aprovados corresponderam plenamente, em acabamento e uso de ferramentas. O mesmo não se deu em relação ao tempo de execução, que foi excessivo.

A outra parte da verificação da qualidade do pessoal diplomado seria o seu aproveitamento e posterior comportamento no emprego.

Estamos realizando, presentemente, um levantamento geral de todos os nossos diplomados. As dificuldades de realização desta tarefa impediram que a sua conclusão chegasse ao ponto de inserirmos, neste relatório, dados mais completos.

As informações que até agora foram obtidas são, todavia, animadoras, e nos levam a afirmar, com segurança, que, provavelmente, mais de 70% dos artífices diplomados pela E. I. T. estão trabalhando no próprio ofício ou em outros correlatos. Talvez 10% estejam nas Forças Armadas, como sargentos do Exército, da Marinha e Aeronáutica, em posição a que chegaram exclusivamente pelos conhecimentos adquiridos na Escola, obtida inclusive por alguns, pelo conhecimento específico do ofício. Provavelmente ainda 5% exercem atividade no comércio, diferentes das em que receberam treinamento, mas em razão delas.

E de se observar que muitos estão empregados fora desta localida-

de. Os que aqui exercem emprego no ofício ou em correlato, talvez cheguem a 40% dos diplomados.

Temos tido notícias que muitos dos que trabalham fora do Estado recomendam este Estabelecimento.

Sabemos, por exemplo, que somente a Cia. Brasileira de Alumínio, com sede em Alumínio — São Roque — São Paulo, emprega 6 diplomados da Escola, sendo que um destes é o chefe geral da manutenção mecânica, e outro o mestre da seção mecânica; todos com ordenados que variam de 4.800 a 12.000 cruzeiros.

Ainda em São Paulo, temos notícias de outros diplomados exercendo elevadas funções técnicas, na indústria daquela importante unidade da Federação. Em 1954, visitou-nos um concludente de 1947, que exercia, no momento, as funções de chefe da ferram entaria de uma importante indústria de peças de automóveis, com salário, naquele tempo, maior que 8.000 cruzeiros mensais.

Nesta localidade, temos vários ex-alunos exercendo funções de destaque nas poucas atividades industriais existentes. Há mestres, gerentes e até proprietários de pequenas oficinas.

Exercendo atividade na Escola, temos cerca de 10 ex-alunos, dos quais 5 são professores .

7. Encaminhamento dos diplomados ao mercado de trabalhos

Como se viu no tópico anterior, estamos procedendo, quanto é possível, ao encaminhamento dos nossos artífices ao emprego.

As dificuldades locais de obter colocação obrigam-nos à procura de outras regiões, medidas de que temos conseguido algum proveito. O

primeiro deslocamento, em grupo, dos nossos diplomados deu-se em 1946, quando grande número dos concludentes, naquele ano, após entendimento prévio, foi empregado na Fábrica Nacional de Motores. A partir daí, numa média de 10 por ano talvez, se têm deslocado os nossos artífices para aquele Estabelecimento.

As dificuldades de encaminhamento têm sido maiores, para nós, infelizmente, quando certos diplomados manifestam o desejo de prosseguir nos estudos, com o ingresso numa Escola Técnica.

Esses candidatos, às vezes, se avolumam, chegando em certos anos a quarenta. Quantidade maior do que os apresentados normalmente em algumas Escolas Técnicas.

As dificuldades de deslocamento e de permanência no local dos exames de admissão aos cursos técnicos impedem, constantemente, que se possam aproveitar muitos deles.

Nesta oportunidade e para facilidade desta nossa tarefa já embaraçada por vários óbices, sugerimos que, nas Escolas Industriais, onde se inscreverem um determinado número de candidatos à matrícula no curso técnico, se realizem também os exames de admissão a este curso. Não haverá inconveniente, uma vez que as provas são padronizadas e, atualmente, organizadas pela D. E. I. Os inscritos que lograssem aprovação solicitariam matrícula em Escola Técnica da sua conveniência, que dispusesse de vagas.

Estamos certos de que, com esta medida, vários dos nossos diplomados não interromperiam, no curso básico, o seu estudo, ao mesmo tempo que a imediata perspectiva daquele exame constituiria, para muitos, excelente motivação para maior

aplicação nas disciplinas da 4ª série.

Adiante damos um quadro em que se registram, na medida do possível e com relativa segurança, as colocações dos nossos diplomados e natureza dos seus empregos.

Como já dissemos, este estudo não está concluído, pelas dificuldades naturais de pesquisas. Todavia, já nos pode mostrar uma situação razoável que logram encontrar os que, aqui, receberam diploma. O nosso registro, desde o ano de 1935, apresenta um total de 368 alunos diplomados.

Sobre este total, conseguimos informações de 224. Excluídos os diplomados em 1954, ainda num período de ajustamento profissional, o inquérito abrange aproximadamente 68% dos concludentes de curso. Entre os restantes 32%, encontram-se os falecidos e os de paradeiro ignorado.

Dos inqueridos, 41,5% exercem atividades no Estado na especialização do seu treinamento, ou em ofício correlato, 31% exercem atividades da mesma forma, fora do Estado. O restante exerce atividade diferente, no Estado, ou fora dele.

Dentre os que estão computados como exercendo atividades para as quais foram treinados, estão os que integram, no momento, as Forças Armadas.

Mais uma vez esclarecemos que o trabalho em causa não está concluído e merece revisão. Os resultados nos parecem um pouco elevados mas constituem o que pudemos apurar até o momento em que organizamos este relatório.

ELÓI DO EGITO COELHO — (*Boletim da CBAI, Rio*).

ALUNOS DIPLOMADOS E COLOCADOS Escola Industrial de

Ano de formatura	Curso	Número de Diplomados	Número de Colocados								
			Na Função de Artífice				Em outras funções				
			No Estado		Fora do Estado		No Estado		Fora do Estado		
		Na especialização estudada	Em especialização diferente	Na especialização estudada	Em especialização diferente	Na especialização estudada	Em especialização diferente	Na especialização estudada	Em especialização diferente		
De 1935 a 1942	Industrial Básico	42	8	4	2	—	—	—	—	9	12
1943	"	5	1	1	1	—	—	—	—	—	1
1944	"	8	1	—	2	—	—	—	—	1	1
1945	"	4	—	—	1	1	1	—	—	—	—
1946	"	29	5	1	14	—	—	—	—	2	—
1947	"	45	4	—	7	—	—	—	—	3	7
1948	"	21	1	—	1	—	—	—	—	5	—
1949	"	33	9	—	—	—	—	—	—	4	2
1950	"	34	7	4	—	5	1	—	—	—	—
1951	"	26	7	3	9	3	—	—	—	—	—
1952	"	49	17	12	14	1	—	—	—	—	—
1953	"	33	15	3	7	1	—	—	—	—	—
1954	"										
Totais		368	65	28	63	7	63	7	24	27	

Ainda em fase de ajustamento profissional

DIRETRIZES PARA ENSINO
AGRÍCOLA

Com as suas atribuições de caráter normativo para a educação aplicada à agricultura e a sua incumbência de ministrar diretamente, ou fiscalizar, esse ramo de ensino, em todos os seus graus e modalidades, é a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário uma das mais complexas e diferenciadas dependências do Ministério da Agricultura. Além de submeter-se às normas estabelecidas para a administração pública, desconhece limites quanto aos assuntos de interesse agrícola uma vez que todas as especialidades estão dentro de seu âmbito, e tem de obedecer aos princípios que regem todo empreendimento educacional.

Variados por conseguinte, são os aspectos pelos quais se poderia fazer uma apreciação das diretrizes aconselháveis ao andamento de seus trabalhos que, pela sua complexidade, como se vê, estão na dependência de múltiplos fatores. Acontece, todavia, que, propondo-se, em suma, a obter uma modificação para melhor na vida do homem rural, é o aspecto educativo o que mais importa nas suas funções, merecendo por isso a atenção destes comentários.

Antes de tudo, para que se torne a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário o órgão realizador e estimulador da educação do homem rural encarada realmente no seu todo, garantia de uma integração ao meio, às formas convenientes de suas atividades e à própria vida — competentes esses que são pedagogicamente inseparáveis —, não deve restringir os seus trabalhos à formação das novas gerações pelos cursos regulares como tem acontecido. Os frutos de uma educação dada so-

mente aos que se acham dentro da chamada "idade escolar", atingindo infância e adolescência, só persistirão, em grande parte, na medida em que os que se acham fora dela recebam também assistência educativa apropriada, através de instrumentos de difusão que diariamente os atinjam, reajustando-os às suas constantes e movediças necessidades de melhor adaptação à vida.

Pela educação extensiva, que procura atingir o ser humano de todas as idades e ambos os sexos, quer no seu próprio ambiente de trabalho, quer atraindo-o à participação nas atividades da escola, podem ser beneficiados todos os habitantes rurais. Essa educação de sentido horizontal, que consegue envolver e modificar a conduta dos que já não freqüentam a escola, assume cada vez mais importância no conjunto de toda obra educativa, não se compreendendo mais que as atividades de um estabelecimento de ensino se limitem aos cursos regulares de sentido vertical, ministrados dentro de quatro paredes. Compete à escola projetar-se sobre a comunidade a que serve, tornando-se o núcleo de todas as suas atividades, ao mesmo tempo em que receba a influência dessa própria comunidade quanto a interesses, costumes e aspirações coletivas. A educação extensiva deve exercer-se paralelamente com a educação escolar e, uma vez que se destina a atingir a massa, não pode deixar de exercer-se em muito maiores proporções do que a própria educação escolar.

Em nosso país sobretudo, onde, pela enorme extensão territorial e pouca densidade de população, é inevitavelmente rarefeita a obra de educação escolar, e onde por conseguinte são numerosos os agricultores que nunca se beneficiaram de

estudos e aprendizagem regulares e oportunos, cresce de importância a utilização desse recurso educativo, que se traduz, do ponto de vista sociológico, numa espécie de aculturação provocada entre um tipo de cultura técnica e um tipo de cultura primitiva ou abandonada que se procura substituir ou modificar. Seja pela ação direta sobre o meio que circunda a escola, seja por prolongamento tecnicamente organizados que atuem à distância, já obedece esse tipo de educação de longo alcance, cujos efeitos são de incomensurável amplitude, a métodos que a experiência de sua aplicação conseguiu mais ou menos sistematizar.

O sentido social é que, neste momento, melhor traduz as tendências da educação, não só quanto ao direito da coletividade à participação de seus benefícios, como quanto à vida interna de cada estabelecimento de ensino. A escola já teve o livro, passou em seguida a ter a criança e tem hoje a própria vida como centro de seus interesses e atividades. A sua organização deve ser, portanto, de tal forma que abranja todas as formas de atividades que integram a vida humana: atividades físicas higiênicas, culturais, afetivas, religiosas, recreativas e sociais para com a família, para com a comunidade e para com a pátria. A garantia de funcionamento dessas atividades com expressão social só se pode obter quando educandos, professores, funcionários e membros da própria comunidade se congregam para uma vida em comum, desempenhando em comum as atividades características, selecionadas, de toda a vida do conjunto social. Por meio de centros sociais rurais, que funcionem junto à escola como verdadeiros laboratórios da sociedade humana ter-se-á

criado o ambiente indispensável à integração do homem (alunos, professores, membros da comunidade) ao seu meio e à sua própria vida.

Se se tivesse de opinar sobre o maior defeito da educação brasileira, de modo geral, não se deveria ter dúvida em dizer que ele reside no fato de a escola funcionar como simples sala de aula, nos limites de quatro paredes, realizando uma obra de mera alfabetização livresca e formal, inteiramente desligada e despercebida do que são os anseios, os costumes, as necessidades, as aspirações e as formas de vida dos nossos semelhantes. Fornece-se ao educando o instrumento indispensável à vida moderna, sob a forma abstrata de conhecimentos gerais, mas não se lhe ensina o manejo desse instrumento no ambiente adequado, que é a vida. E esquecemo-nos de que dessa forma não se realiza nenhuma aprendizagem útil uma vez que o homem só aprende na medida que é um ser social. Em verdade, depois de ensinar-nos a escola a ler e a escrever, temos a sorte de encontrar na própria vida, de que se acha a escola divorciada, as pessoas experimentadas que nos ensinam a viver, pois que a educação é um processo de transmissão no regime de vasos comunicantes da vida social.

Dentre todas as formas de atividades a serem exercidas pelos educandos, sobressaem nas escolas de agricultura as que dizem respeito às atividades agrícolas, pela natureza curricular de que então se revestem. A aprendizagem não é uma simples informação que se pode transmitir aos alunos sentados formalisticamente em suas carteiras, como ouvintes, por mais atentos que eles sejam. Muito acima e muito mais profunda do que a informação, a aprendiza-

gem só se obtém pela incorporação de novas experiências aos próprios atos e em graus mais avançados, à própria conduta. Devem, portanto, os alunos participar intimamente de todos os trabalhos agrícolas efetuados na escola, para que se tornem conhecedores dos assuntos cujos ensinamentos se lhes pretende ministrar. Não se pode também deixar de ter em mira que a agricultura é uma atividade econômica, requerendo métodos de natureza econômica para a sua verdadeira aprendizagem. E' preciso, por exemplo, que os alunos aprendam horticultura não somente praticando a horticultura, mas praticando horticultura com uma horta que produza renda, que façam avicultura, mas a façam num aviário que tenha os seus proveitos assegurados num consumo remunerati-vo; que cultivem diretamente milho, arroz, feijão, cujas colheitas se traduzam em valores esclarecidos pela contabilidade. Donde se conclui que é indispensável haver produção agrícola comercial nos estabelecimentos de ensino agrícola, como instrumento de formação profissional dos educandos.

Não estará ainda completa a obra de educação das populações rurais, mesmo que se realize com a amplitude com que foi exposta, se não forem concedidas à mulher rural as mesmas oportunidades educativas até aqui dispensadas ao homem rural. São, em verdade, inúmeras as escolas já existentes para rapazes enquanto não passam de terreno das tentativas as que vêm funcionando, em número reduzido, para as moças. A educação para a economia rural doméstica, além da igualdade de direito da mulher de ingressar em nossas escolas de agricultura habitualmente freqüentadas

so pelos rapazes, apresenta-se como um dos pontos mais significativos na obra de promover e estimular a educação das nossas populações rurais. A mulher é o núcleo das atividades da família que, por sua vez, é o núcleo da vida nas comunidades. Sem o seu concurso não será, portanto, possível obter-se a transformação rápida e eficiente do meio rural para uma vida melhor. A preparação da mulher do campo para uma existência condigna, com o esclarecimento de seu papel na economia e na civilização brasileira, é obra que se impõe inadiavelmente para que possamos vir a ter consolidadas a nossa economia e a nossa civilização.

Se examinarmos atentamente o regime de educação agrícola que prevalece entre nós, sobretudo para os rapazes, em que, com o internato como regra, se ministra a cultura geral simultaneamente com a formação profissional, veremos que ela exige instalação e manutenção dispendiosíssimas. Dentre os estabelecimentos mantidos pelo governo federal há alguns cujo patrimônio atinge cerca Cr\$ 50.000.000,00 enquanto os mais modestos não dispensam um mínimo de Cr\$ 10.000.000,00 para uma instalação que lhes assegure eficiência. As escolas mais desenvolvidas consomem, além disso, até Cr\$ 8.000.000,00 anualmente, para a sua manutenção, sendo que essas despesas, em média, montam a cerca de..... Cr\$ 4.000.000,00 por unidade, nos orçamentos federais. Urge, por conseguinte, que sejam tentados outros meios mais econômicos de educar a mocidade que a mocidade que precise de habilitação para as atividades agrícolas, de maneira a encontrar-se uma fórmula que torne possível, pelo seu baixo custo, a difusão de um empreendimento que possa favorecer

uma população rural que representa cerca de 70% de nossa população total e que se acha dispersa pela imensidão de nossa extensão territorial. Teremos a chave para a solução desse problema com a observação do que se passa nos Estados Unidos da América do Norte, onde é generalizado um tipo de educação profissional complementar junto às escolas secundárias, destinada a atividades agrícolas, domésticas, comerciais e industriais. Depreende-se que esse tipo de formação profissional é muito mais econômico do que o nosso porquanto as respectivas instalações e custeio são também em caráter complementar e em pequena escala, com exclusão de tudo o que se destinaria à cultura geral. As próprias práticas, no que se refere aos cursos de agricultura, são efetuadas em regime de cooperação com os proprietários agrícolas da circunvizinhança, pelo método dos projetos, que habilita os educandos à sensação de lucros auferidos, para que são estimulados por meio de competições.

Sem alteração imediata no andamento dos trabalhos educativos predominantes entre nós, será de toda a conveniência introduzir-se em nosso meio, a título experimental em começo, essa modalidade de educação profissional, que se chama nos Estados Unidos da América do Norte de *vocational education*. Em igualdade de condições quanto aos recursos financeiros disponíveis, permite essa modalidade de educação profissional a manutenção de muito maior número de unidades escolares, possibilitando a multiplicação de cursos profissionais agrícolas que poderão, além disso, atender às necessidades também dos pontos mais distantes do país, onde já existam escolas secundárias. Como é mais baixo, de modo

geral, o nível cultural do nosso homem do campo do que o dos Estados Unidos, haverá aqui, evidentemente, muito menor número de escolas secundárias nas zonas rurais do que lá, o que aconselha experimentar-se também esse tipo de formação profissional em nível mais baixo, junto às escolas primárias. Para a execução de um programa dessa natureza será de inestimável valor a colaboração que está sendo solicitada, de educadores especializados norte-americanos, através do Escritório Técnico de Agricultura, que se acha em funcionamento entre nós mediante um convênio assinado entre os Governos brasileiro e norte-americano. A seleção de candidatos para o ingresso em nossas escolas de agricultura, que se tem limitado a provas de conhecimentos gerais, vem apresentando erros e desvios lamentáveis uma vez que ainda não se levou em conta a orientação profissional. Acontece mesmo que, embora se destinem as escolas de agricultura primacialmente a educar filhos de agricultores, é preponderante o número de matriculados de origem urbana. Possuindo os candidatos de origem urbana melhores conhecimentos gerais era virtude de serem mais eficientes as escolas urbanas que freqüentaram, sob esse aspecto levarão sempre vantagens sobre os candidatos de origem rural. Não são, contudo, os conhecimentos gerais que definem o nível de desenvolvimento mental, que é o que mais importa aferir numa seleção dessa natureza. E um rapaz de interior pode, conquanto com poucos conhecimentos gerais, ter um bom nível de desenvolvimento mental. Introduzindo-se, pois, na admissão, além das provas de conhecimentos gerais, a aplicação de testes de nível mental e tes-

tes vocacionais para a agricultura, corrige-se o erro pedagógico que se vinha cometendo de aferição de conhecimentos gerais sem o nível de desenvolvimento mental e com desprezo da orientação profissional. Oferecem-se, desse modo, maiores possibilidades de admissão aos candidatos de origem rural, sem apelo ao recurso de imposição de privilégios, como seria, por exemplo, a resolução de preestabelecer-se percentagem menor para o ingresso de candidatos de origem urbana. Pode, em verdade, acontecer que um rapaz procedente do campo não revele aptidões para a agricultura enquanto outro procedente da cidade as possua em alto grau. A solução, pois, mais indicada para o problema é a que decorre de um critério científico na seleção dos candidatos, a ser posto em prática daqui por diante, na medida do possível, pois que o emprego de testes exige pessoal especializado, cuja preparação tem de ser feita criteriosamente.

Conquanto não o pareça à primeira vista, as edificações escolares acham-se em estreita ligação com os princípios pedagógicos a serem aplicados nas instituições educacionais. Os edifícios, como o mobiliário que os enche, condicionam hábitos e formas de atividade e de viver que podem estar em desacordo com a obra educativa que se empreende. Os imensos dormitórios coletivos, utilizados em caserna para fins militares, não são adequados à educação, embora esteja o seu uso generalizado em nosso país. O ambiente educativo por excelência é o lar, que estabelece o convívio de pequenos grupos humanos que se entendem e se estimam, firmados os seus componentes num denominador comum

que tende a garantir a sua indissolubilidade. Dessa forma, em vez dos imensos dormitórios coletivos, está sendo adotado nas edificações para o ensino agrícola um tipo de alojamento-lar, que permite a associação de pequenos grupos homogêneos em conjugação com a casa de família de um professor ou funcionário. Além de se criar para 03 educandos um ambiente próximo ao ambiente do lar, fica também facilitada, em todos os tempos, a acomodação de grupos diversos, como adultos, adolescentes, senhoras, etc, que se hospedam nas escolas nos casos de cursos de outras naturezas, de curta duração e para os mais variados fins, que devem ser ministrados a agricultores de ambos os sexos e todas as idades, simultaneamente ou alternadamente, com os seus cursos regulares.

A educação extensiva, as atividades sociais, o sentido econômico de exploração da terra, a formação feminina para a vida rural, a experiência de cursos vocacionais para a agricultura e para a economia rural doméstica, a adoção de processos científicos para a seleção de candidatos e a racionalização dos edifícios escolares — constituem os pontos que mais devem merecer atenção num programa de ensino agrícola, sob o ponto de vista de melhor, mais adequado e mais econômico funcionamento das instituições educativas na especialidade. Não foi considerado o aspecto estrutural da educação para a agricultura, não só porque seria objeto de considerações intermináveis, em vista sobretudo de seu entrosamento como peça de todo o sistema educacional, como porque somos de parecer que o que mais importa é justamente o aspecto fun-

cional, fisiológico, que define substancialmente a natureza e a eficiência do ensino. De qualquer forma, pode daí resultar também a lição de que, seja bom o seu funcionamento. Não será, pois, aconselhável que se preo-

cupem tanto os educadores com a estrutura do ensino, despreocupando-se, como se têm despreocupado, do bom funcionamento das escolas, — NEWTON BELEZA — (Revista *do Serviço Público*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 2.470 — DE 28 DE ABRIL DE
1955

Dispõe sobre a Universidade Rural de Minas Gerais.

O Presidente da Câmara dos Deputados, no exercício do cargo de Presidente da República.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Universidade Rural de Minas Gerais, com sede em Viçosa, naquele Estado, beneficiada pela Federalização determinada pelo art. 3º, nº II, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, passará à condição de entidade subvencionada na forma prevista pelo art. 16, da citada lei, onde constituirá o item VII.

Art. 2º Ficam extintos os 19 (dezenove) cargos de professor catedrático, padrão "O", criados pelo item XV do art. 7º, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950

Art. 3º Será anualmente consignada, pela União, à Universidade Rural de Minas Gerais, uma subvenção não inferior a Cr\$ 9.000.000,00 (nove milhões de cruzeiros).

Art. 4º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

CARLOS COIMBRA DA LUZ.
Costa Porto.

LEI Nº 2.503 — DE 4 DE JUNHO DE
1955

Concede auxílio ao Centro de Pesquisas Pedagógicas para investigações sobre o desenvolvimento educacional do Brasil, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Orçamento da União consignará durante 3 (três) anos, no Anexo do Ministério da Educação e Saúde, auxílio de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) destinado ao Centro de Pesquisas Pedagógicas, instituído junto à cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia, para realização de investigações sobre o desenvolvimento da organização e métodos de administração escolar no Brasil, publicação de seu boletim, excursões de estudos, contrato de professores estrangeiros, se necessário, e demais atividades relacionadas com seus objetivos.

Art. 2º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 4 de junho de 1955: 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO
Cândido Motta Filho
J. M. Whitaker.

DECRETO Nº 37.334 — DE 12 DE
MAIO DE 1955

Aprova o Regimento do Instituto Joaquim Nabuco, do Ministério da Educação e Cultura.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento do Instituto Joaquim Nabuco (I. J. N.), do Ministério da Educação e Cultura que, assinado pelo respectivo Ministro de Estado, com este baixa.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO
Cândido Motta Filho

*REGIMENTO DO INSTITUTO
 JOAQUIM NABUCO*

CAPÍTULO I

Art. 1.º O Instituto Joaquim Nabuco (I. J. N.), criado pela Lei n' 770, de 21 de julho de 1940, posteriormente alterada pela Lei número 1.817, de 23 de fevereiro de 1953, como órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura, é diretamente subordinado ao Ministro de Estado e tem por finalidade:

I — estudar os problemas sociais relacionados direta ou indiretamente, com a melhoria das condições de vida do trabalhador brasileiro, inclu-

sive do pequeno lavrador, das regiões agrárias do Norte, assim definidas as áreas de agricultura que se estendem da Bahia à Amazônia;

II ■— colaborar nos estudos de qualquer outro problema social nordestino, ou deles participar, desde que essa atividade não prejudique a referida no item anterior;

III — promover o ensino das ciências sociais e das técnicas de pesquisas sociais, através de conferências e cursos, e devendo estes sempre que possível, ser organizados em torno da execução de trabalhos de campo;

XV — realizar atividades em colaboração com Universidades de Escolas Técnicas, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com o Instituto do Açúcar e do Alcool e demais órgãos interessados no estudo científico dos problemas rurais da região;

V — servir de centro de treinamento em técnicas de pesquisas sociais para estudantes de Universidades e Escolas Superiores e Técnicas, especialmente as situadas no Norte do BraMi;

VI — divulgar o resultado dos seus trabalhos, publicando monografias, separatas, ensaios e estudos elaborados pelos componentes dos diversos setores técnicos do Instituto ou por especialistas nacionais ou estrangeiros.

CAPÍTULO II DA

ORGANIZAÇÃO

Art. 1" O I. J. N. compõe-se dos seguintes órgãos:

— Seção de História Social (S. H. S.)

- Seção de Sociologia (S. S.)
- Seção de Antropologia (S. Ant.)
- Seção de Economia (S. E.)
- Seção de Geografia Humana (S. G. H.)
- Seção de Estatística e Cartografia (S. E. C.)
- Seção de Administração (S. A.).

Art. 3º O I. J. N. será dirigido por um Diretor nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, escolhido, preferentemente, entre especialistas em ciências sociais.

Parágrafo único. O Diretor do I. J. N. terá um Assistente e um Secretário, por êle designados.

Art. 4º As Seções terão Chefes designados na forma deste Regimento.

Art. 5º Os órgãos que integram o I. J. N. funcionarão perfeitamente articulados, em regime de mútua colaboração, sob a orientação do Diretor.

CAPITULO III

DA COMPETÊNCIA DOS ÓRGÃOS

Art. 6º A S.H.S. compete:

- I — levantar e interpretar a documentação histórica das áreas agrárias do Norte;
- II — estudar a vida social da região do norte do país em seus múltiplos aspectos, especialmente nos assuntos dependentes do processo histórico;
- III — recolher a documentação histórica necessária aos estudos das demais Seções.

Art. 7º À S.S. compete: I — estudar grupos, organização social e instituições;

II — estudar o padrão de vida regional;

III — analisar a população;

IV — estudar a ecologia social e os processos sociais.

Art. 8º A S. Ant. compete:

I — estudar os aspectos da cultura e a integração cultural;

II — estudar os processos dinâmicos da cultura;

III — estudar a relação da cultura-indivíduo;

IV — estudar e incentivar as manifestações folclóricas;

V — realizar levantamentos e organizar a documentação da cultura, mediante o emprego de processos adequados.

Art. 9º À S. E. compete:

I — estudar as condições, formas e técnicas de trabalho;

II — estudar a aplicação do capital;

III — estudar tipos de empresas;

IV — estudar mercados e preços e os custos da produção;

V — estudar as formas de propriedade;

VI — estudar problemas fiscais;

VII — estudar as instituições econômicas e as formas locais de cooperativismo;

VIII — estudar o crédito agrícola;

IX — estudar as repercussões regionais da conjuntura econômica nacional, da política econômica externa e da conjuntura internacional.

Art. 10. A S.G.H. compete:

I — estudar as regiões naturais;

II — estudar a população, migração e colonização;

III — estudar as paisagens natural e cultural e as formas de adaptação;

IV — estudar a habitação e a alimentação;

V — estudar a geografia agrária;

VI — estudar o *habitat* rural. Art. 11.

A S.E.C. compete:

I — estudar e analisar o estado e movimento da população rural e respectiva situação social;

II — estudar e analisar as estatísticas agrícolas, industriais e de consumo na zona rural;

III ■ — estudar e analisar as estatísticas de comércio, das rendas, da riqueza e dos preços;

IV — colaborar no planejamento das tarefas atribuídas às demais Seções e executar os trabalhos estatísticos que a elas se tornem necessários;

V ■ — executar serviços de cartografia.

Art. 12. À S.A. compete:

I — realizar os trabalhos relativos à administração de pessoal, material, orçamento e comunicações, mantendo a indispensável harmonia com os órgãos do D.A. do Ministério da Educação e Cultura, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — executar os serviços de portaria, providenciando a conservação e limpeza do edifício e do mobiliário.

Art. 13. As atividades das várias Seções incluirão o exame de problemas urbanos, cujo estudo se torne necessário ao esclarecimento de questões rurais.

CAPITULO IV DAS

ATRIBUIÇÕES DO PESSOAL

Art. 14. Ao Diretor do I.J.N. incumbe:

I — dirigir as atividades do Instituto, incentivando e coordenando os

trabalhos dos seus vários órgãos, com o objetivo de conduzi-lo à plena realização de suas finalidades específicas;

II — indicar o seu substituto ao Ministro de Estado;

III — representar o Instituto nas suas relações com outros órgãos;

IV — despachar com o Ministro de Estado;

V — comparecer às reuniões para as quais seja convocado pelo Ministro do Estado;

VI — designar membros correspondentes do Instituto;

VII — distribuir e redistribuir, pelos vários órgãos, o pessoal em exercício no Instituto;

VIII — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação do Instituto;

IX — providenciar, sempre que necessário, no sentido de contratar a colaboração de professores e técnicos, nacionais ou estrangeiros, para a realização de cursos, pesquisas ou para consulta, bem como quaisquer outros elementos cuja formação especializada se torne necessária à execução de serviços a cargo do Instituto;

X — admitir e dispensar extra numerários na forma da legislação em vigor;

XI — elogiar os servidores em exercício no Instituto e aplicar-lhes penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 30 dias, representando ao Ministro de Estado, nos casos de aplicação de penalidade maior;

XII — determinar a instauração de processo administrativo;

XII — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho do I. J.-N., na forma da legislação em vigor; XIV — ordenar ou autorizar a execução de serviço externo;

XV — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

XVI — organizar e alterar a escala de férias dos servidores a que se refere o item anterior e aprovar a dos demais servidores em exercício no I.J.N.;

V XVII — designar o seu Assistente e o Secretário, bem como os Chefes de Seção do I.J.N. e os respectivos substitutos eventuais;

XVIII — fiscalizar a aplicação dos créditos orçamentários e quais quer outros recursos concedidos ao Instituto;

XIX — expedir portarias e instruções de serviços;

XX — coordenar o resultado das pesquisas realizadas pelas várias Seções e encaminhá-lo às entidades interessadas;

XXI — dirigir as publicações do Instituto;

XXI — apresentar ao Ministro de Estado relatório anual sobre as atividades do Instituto, sugerindo as medidas necessárias ao aperfeiçoamento do serviço.

Art. 15. Aos Chefes de Seção incumbe:

I — orientar e fiscalizar os trabalhos da Seção, expedindo ordens e instruções necessárias ao desempenho das suas atribuições;

II — distribuir aos servidores o trabalho que devam executar;

III — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes forem diretamente subordinados;

IV — organizar e alterar a escala de férias dos servidores a que se refere o item anterior e submetê-la à aprovação do Diretor;

V — elogiar os servidores em exercício na Seção e aplicar-lhes penas disciplinares, inclusive a de suspensão, até 15 dias, representando ao Diretor, nos casos de aplicação de penalidade maior;

VI — propor a antecipação ou prorrogação de expediente, bem como a execução de serviço externo, relativamente aos servidores da Seção;

VII — indicar o seu substituto eventual ao Diretor do I.J.N.;

VIII — apresentar ao Diretor relatórios trimestrais dos trabalhos afetos à Seção.

Art. 16. Ao Assistente do Diretor incumbe:

I — representar o Diretor, quando designado;

II — auxiliar o Diretor nos trabalhos que lhe forem afetos;

III — reunir os elementos necessários ao preparo de relatórios e in formações do Diretor.

Art. 17. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — representar o Diretor, quando designado;

II — redigir a correspondência pessoal do Diretor;

III — atender às pessoas que procurarem o Diretor.

Art. 18. Aos servidores que não tenham atribuições especificadas neste Regimento incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo Chefe imediato.

CAPITULO V

DALOTAÇÃO

Art. 19. O Instituto Joaquim Nabuco terá a lotação aprovada por decreto.

CAPITULO

Do HORARIO

Art. 20. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor respeitado o número de horas semanais estabelecido para o Serviço Público.

Art. 21. O Diretor, seu Assistente e Secretário e os Chefes de Seção do I. J. N. não ficam sujeitos à assinatura do ponto, devendo, porém, observar o número de horas semanais de trabalho, prescrito pela Lei número 2.188, de 3 de março de 1954.

CAPITULO VII

DAS SUBSTITUIÇÕES

Art. 22. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — O Diretor, pelo Assistente ou por um Chefe de Seção de sua indicação e designado pelo Ministro de Estado;

II — Os Chefes de Seção, por um servidor da respectiva Seção, de sua indicação e designado pelo Diretor.

Parágrafo único. Haverá, sempre, servidores previamente designados para as substituições previstas neste Regimento.

CAPITULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 23. O I. J. N. publicará, anualmente, um Boletim, contendo trabalhos realizados pelas suas Se-

ções, por pesquisadores nacionais ou estrangeiros que tiverem colaborado com o Instituto, ou, ainda, colaboradores especialmente convidados.

Art. 24. O I. J. N. remeterá aos órgãos administrativos federais, estaduais, municipais ou autárquicos, aos órgãos de classe, às instituições e especialistas, cópias ou exemplares dos trabalhos realizados, que contiverem contribuição para o conhecimento ou solução de problemas de seu interesse.

Art. 25. O Instituto poderá lançar edições de monografias, teses e separatas de trabalhos realizados por seus técnicos, ou por pessoas estranhas, desde que, neste último caso tenham os trabalhos e parecer favorável do responsável pela Seção correspondente.

Art. 26. Para atender às suas finalidades, o I. J. N. poderá utilizar os serviços de professores ou especialistas, nacionais ou estrangeiros, mediante contrato, podendo, ainda, solicitar a colaboração, em forma de parecer, de sugestão ou de orientação geral, de consultores especializados.

Rio de Janeiro, 12 de maio de 1955
— *Cândido Motta Filho*.

(Publ. no D. O. de 25-5-955).

DECRETO Nº 37.536 — DE 21 DE

JUNHO DE 1955

Altera o Regimento do Museu Nacional de Belas Artes, do Ministério da Educação e Cultura

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O art. 10 e seus §§ 1º e 3º do Regimento do Museu Nacional de Belas Artes do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Decreto nº 36.778, de 14 de janeiro de 1955, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 10. Incumbe ao Conselho Técnico:

I — Opinar sobre os problemas de arte, afetos ao Museu;

II — Elaborar anualmente, atendidas as possibilidades orçamentárias, o plano de aquisição de obras de arte para ampliação das coleções do M. N. B. A.;

III — Opinar sobre a compra de obras oferecidas ao M. N. B. A.;

IV — Opinar, anualmente, sobre o plano de exposições, conferências, mostras de arte e outros empreendimentos culturais que devam ser realizados pelo M. N. B. A.;

V — Opinar sobre a realização eventual de exposições particulares, requeridas por artistas nacionais ou estrangeiros.

VI — Opinar sobre a cessão por empréstimo de objetos pertencentes ao patrimônio artístico do M. N. B. A.

§ 1º O Conselho Técnico reúne-se, por convocação do Diretor, ordinariamente, sempre que o Diretor julgar necessário.

§ 3º As deliberações do Conselho Técnico são tomadas por maioria de votos, mas, nos casos dos incisos II, III, IV e VI do presente artigo, ou quando interposto, pelo vencido, recurso ao Ministro, só serão executadas após homologação ministerial.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de junho de 1955; 134' da Independência e 67» da República.

Cândido Motta Filho.
JOÃO CAFÉ FILHO.

(Publ. no D. O. de 6-6-955).

PORTARIA Nº 104, DE 3 DE
ABRIL DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 94, do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 e no artigo 60, do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, resolve:

Art. 1º Os Centros de Educação Física, a fim de que possam válida-mente funcionar, com os objetivos previstos no parágrafo único do artigo 19 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e no art. 13 da Lei Orgânica do Ensino Comercial, deverão satisfazer, quanto às condições de instalação e funcionamento, às normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura e obter prévia autorização do Departamento Nacional da Educação.

Art. 2º O pedido de autorização de funcionamento deverá ser dirigido ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, acompanhado da seguinte documentação:

I — prova de idoneidade moral da pessoa física, ou representante legal da pessoa jurídica, que mantenha o Centro de Educação Física, firmada por duas autoridades escolares;

II — indicação do nome do diretor, do qual se exigirá:

a) prova de ser licenciado em Educação Física, com diploma devi-

damente registrado na Divisão de Educação Física;

b) prova de idoneidade moral firmada por duas autoridades escolares ou dois professores registrados no Ministério da Educação e Cultura.

III — prova de idoneidade moral dos professores e funcionários do Centro, firmada por duas autoridades escolares ou dois professores registrados no Ministério da Educação e Cultura;

IV — prova de garantia para funcionamento do Centro, expressa pela documentação seguinte;

a) cópia do ato legal que instituiu o Centro;

b) prova de propriedade do Centro ou de contrato de cessão de direitos para o seu funcionamento;

c) balanço da situação econômica e financeira.

V — planta baixa do edifício e planta das instalações destinadas à prática das atividades de Educação Física;

VI — cópia do Regimento Interno e dos Estatutos, quando fôr o caso;

VII — relação dos professores de Educação Física, habilitados na forma da lei;

VIII — indicação do médico ou dos médicos assistentes;

IX — indicação do limite de matrícula, de acórdão com a capacidade da área livre e das instalações.

Art. 3º Requerida e autorização, nos termos do artigo anterior, designará o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, mediante proposta da Divisão de Educação Física, o inspetor que procederá à verificação das instalações e das condições de organização e funcionamento do Centro.

Art. 4º Será considerado deficiente, quanto às instalações técnicas, e terá denegado o pedido de autorização para funcionamento o Centro de Educação Física que não estiver enquadrado numa das seguintes categorias :

Categoria A:

Edifício Central: sala para administração, gabinete médico-biométrico, depósito para material salão para reuniões, instalações sanitárias e vestiários — distintos segundo os sexos — para professores, funcionários e freqüentadores.

Campo de Recreação Infantil;

Campo de Educação Física;

Campo de Jogos;

Piscina;

Ginásio;

Área total praticável no mínimo de 9.600 m².

— Material e instalações (de acordo com as exigências estabelecidas pelo Departamento Nacional de Educação).

Categoria B:

— Edifício Central nas condições indicadas na Categoria A:

— Campo de Recreação Infantil;

— Campo de Educação Física;

— Campo de Jogos;

— Ginásio;

— Área total praticável no mínimo de 9.600 m² e aproveitada de aproximadamente 9.350 m²;

— Material e instalações (de acordo com as exigências estabelecidas pelo Departamento Nacional de Educação).

Categoria C:

— Edifício Central nas condições indicadas na Categoria A;

— Campo de Recreação Infantil;

— Campo de Educação Física;

— Campo de Jogos;

— Área total praticável no mínimo de 9.600 m² e aproveitada de aproximadamente 9.350 m²;

— Material e instalações (de acordo com as exigências estabelecidas pelo Departamento Nacional de Educação).

Art. 5º — Aos Centros de Educação Física que satisfizerem as exigências mínimas constantes dos arts. 2º e 4º desta Portaria, o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação concederá autorização para funcionar.

Art. 6º — Os estabelecimentos de ensino secundário ou comercial que não estiverem em condições de atender às exigências da área livre, instalações e material destinados à prática das atividades de Educação Física, para fins de obtenção de autorização ou de reconhecimento, poderão ouvida a Divisão de Educação Física, gozar dessas regalias, se mantiverem contrato, com um Centro de Educação Física, devidamente autorizado a funcionar, que assegure aos seus alunos a prática da Educação Física.

Art. 7º — Os alunos que desejarem realizar as atividades de Educação Física em determinado Centro Especializado, ao invés de o fazerem no estabelecimento de ensino em que estiverem matriculados, ou em Centro por este utilizado, deverão solicitar, para isso, a permissão de Diretor da Divisão de Educação Física, em requerimento encaminhado pelo Diretor de educandário em que estiver matriculado, visado pelo responsável pela inspeção federal.

Parágrafo único — Para que tenham validade os atos praticados pelos estudantes que se matricularem isoladamente em Centro de Educação Física, será necessário que, no ato da matrícula no Centro, os candi-

datos comprovem que são alunos regulares de estabelecimento de ensino de grau médio e que se acham devidamente autorizados pela Divisão de Educação Física a freqüentar o Centro.

Art. 8º — Os Centros de Educação Física serão obrigados a cumprir, em relação aos alunos do estabelecimento do ensino médio, pelo menos os dispositivos regulamentares e os programas referentes à Educação Física vigentes para esses estabelecimentos.

Art. 9º — Quanto à organização administrativa, deverá o Centro de Educação Física, satisfazer, no mínimo, as seguintes exigências, em relação a alunos de estabelecimentos do ensino de grau médio:

I — Registro de matrícula;

II — Registro de freqüência;

II — Diários e classe;

V — Pastas individuais dos alunos, em cartolina, tamanho 35 x 25, contendo todos os documentos relativos à vida escolar do aluno, no Centro:

V — Livro de termo de visita do responsável pela inspeção federal;

VI — Correspondência recebida do Ministério da Educação e Cultura;

VII — Cópia de toda a correspondência expedida ao Ministério da Educação e Cultura;

VIII — Legislação do ensino, em geral, e em especial, relativa à Educação Física.

I 1' — O registro de matrícula poderá ser feito em fichas avulsas ou livro adequado, devendo, no primeiro caso, conter cada ficha a rubrica do responsável pela inspeção federal e, no segundo caso, além dessa rubrica, em cada página, conterá o livro termos de abertura e de encerramento lavrados pelo Diretor e vi-

sados pelo responsável pela inspeção federal. Em ambas as hipóteses o registro de matrícula deverá conter os seguintes elementos;

- a) nome, data e local do nascimento, e residência do aluno;
- b) nome, nacionalidade e profissão dos pais de aluno;
- c) série, e estabelecimentos de grau médio em que o aluno se encontra matriculado;
- d) rubrica do responsável pela inspeção federal.

§ 2º — O registro da frequência dos alunos poderá ser feito em fichas avulsas ou livro adequado, que obedecerão as normas fixadas no parágrafo V para o registro de matrícula. Em qualquer das hipóteses a anotação da frequência de cada sessão deverá ser autenticada pelo funcionário responsável pela chamada.

§ 3º O Diário de classe poderá ser feito em fichas avulsas ou livro adequado, separadamente para cada turma, obedecendo sempre às recomendações feitas no § 1º para o registro de matrícula. Em qualquer das hipóteses o diário de classe conterá os seguintes elementos:

- a) relação completa dos alunos da turma;
- b) coluna vertical para lançamento do total das faltas de cada aluno;
- e) discriminação do exercício praticado em cada sessão.

Ar. 10. Os Centros de Educação Física, autorizados a funcionar, ficam sujeitos à inspeção federal, que será exercida pela Divisão de Educação Física, por intermédio de seus inspetores ou funcionários de órgãos a que a mesma delegar essa função.

§ 1º A inspeção se fará não somente do ponto de vista administrativo, mas, ainda, com caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A ação de inspeção federal, salvo delegação expressa, será indireta, através de relatórios, informes, dados e estatísticas, encaminhados pelos meios próprios à Divisão de Educação Física.

Art. 11 A inspeção federal caberá zelar, em cada Centro, pelo perfeito cumprimento das leis e regulamentos vigentes e, em particular:

- o) efetuar as verificações especiais que lhe forem determinadas;
- b) visar os documentos de matrícula, de frequência, de transferência, os diários de classe, os certificados escolares e demais papéis sobre os quais deve ser exercida a fiscalização;
- c) velar pela eficiência da prática das atividades relativas à Educação Física;
- d) impedir que o limite de matrícula ultrapasse a capacidade da área livre e das instalações do Centro;
- e) exigir a conservação da área livre e das instalações;
- f) incentivar o aperfeiçoamento das instalações e aparelhamentos do Centro;
- g) verificar e fiscalizar a execução aos preceitos legais e das instruções baixadas pelo Departamento Nacional de Educação com referência à prática das atividades relativas à Educação Física;
- h) zelar pela perfeita regularidade do funcionamento e pela observância dos horários estabelecidos para cada turma;
- i) diligenciar para que as sessões de Educação Física não sejam interrompidas por falta de professores ou de médicos e para que não exceda de quinze dias e período para provimento interino ou definitivo do cargo vago;

j) fazer suspender a realização das práticas de exercícios físicos, que se processem em desacordo com as disposições regulamentares, cumprindo, então, submeter o assunto à consideração da Divisão de Educação Física.

Art. 12. Os Centros de Educação Física serão obrigados a funcionar, no mínimo, 165 dias, durante os períodos que vão de 1 de março a 30 de junho e de 1 de agosto a 30 de novembro.

Parágrafo único. Aos alunos de estabelecimento de ensino de grau médio, matriculados em Centro de Educação Física, é obrigatório a frequência a pelo menos 3 sessões semanais de Educação Física, nos períodos referidos neste artigo.

Art. 13 Até 30 de novembro de cada ano, os Centros de Educação Física expedirão aos alunos de estabelecimentos de ensino de grau médio certificado de frequência às sessões realizadas nos períodos compreendidos entre 1 de março e aquela data.

§ 1º Os certificados de que trata este artigo, impresso de acordo com o modelo adotado pelo Departamento Nacional de Educação, serão assinados pelo Diretor do Centro e visados pelo responsável pela inspeção federal.

§ 2º Não poderão prestar prova final nos respectivos estabelecimentos de ensino médio, os alunos que tiverem faltado a 25% ou mais das sessões de Educação Física obrigatórias, na forma do artigo anterior.

Art. 14. A todo aluno de estabelecimentos de ensino de grau médio, matriculado em Centro de Educação Física, será fornecida, pelo respectivo Centro uma caderneta, de modelo aprovado pelo Departamento Nacional de Educação, em que, além dos

elementos referentes à identidade, se lançarão desde o seu ingresso, os índices obtidos nos exames médico-biométricos, a frequência e os resultados das provas de eficiência física.

Art. 15. As instalações dos Centros de Educação Física poderão ser utilizadas para atividades extra-curriculares e colocadas à disposição de desportistas adultos ou de entidades de associações de Educação Física, todas as horas em que estejam sendo utilizadas pelos escolares.

Art. 16. No caso de infração de dispositivos legais e regulamentares ou de inobservância de determinações das autoridades competentes, os Centros de Educação Física serão pelas mesmas notificados, ficando sujeitos às penas de advertência e repreensão da alçada da Divisão de Educação Física, que as aplicará independentemente da abertura de inquérito administrativo.

Art. 17. Quando o interesse público assim o exigir, e desde que se observe falta de idoneidade dos Centros, de seu Diretor, Profissionais poderá ser determinadas pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e intervenção no Centro, por breve prazo, e em caráter excepcional.

Art. 18. Para que seja apurada essa falta de idoneidade o Departamento Nacional de Educação instaurará inquérito administrativo, que será realizado por uma comissão de 3 membros, funcionários do Ministério da Educação e Cultura e sob a presidência de um deles.

§ 1º A comissão de que trata este artigo procederá a todas as diligências que se fizerem necessárias, apresentando relatório de seus trabalhos, no prazo de 60 dias, a contar da data da designação, prorrogáveis

por mais 30 dias, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, nos casos de força maior.

§ 2º Os interessados terão vista do processo de inquérito, para defesa, pelo prazo de 10 dias, a contar da publicação do despacho no Diário Oficial, depois de que será o processo apreciado pela autoridade competente.

§ 3º Da penalidade imposta caberá recurso, dentro do prazo de 15 dias a contar da data da publicação do Diário Oficial, não podendo ser apresentado recurso, mais de uma vez, à mesma autoridade.

Art. 19. Quando, no inquérito de que trata o artigo precedente, ficar apurada falta grave, que comprometa a idoneidade do Diretor, Professores ou funcionários do Centro, sofrerão estes a pena de cassação definitiva da autorização para para o exercício do cargo.

Art. 20. A autorização para funcionamento de um Centro de Educação Física poderá ser suspensa, por determinado prazo, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, mediante representação da Divisão de Educação Física, se ficar comprovado:

a) que deixaram de ser atendidas uma ou mais das exigências contidas nos artigos da presente Portaria;

b) a ineficiência ou irregularidade das atividades de Educação Física praticadas no Centro;

c) a falta de conservação do edifício, das instalações e do material destinados à Educação Física;

d) a falta de cumprimento das instruções referentes à Educação Física, baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura;

Art. 21. Será cassada pelo Diretor Geral do Departamento Nacio-

nal de Educação a autorização para funcionamento do Centro de Educação Física, cujas deficiências, esgotado o prazo de suspensão, forem consideradas incansáveis pela Divisão de Educação Física.

Art. 22. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
— *Cândido Matta Filho*.

(Publ. no D. O. de 2T-4-955).

PORTARIA Nº 115 — DE 20 DE ABRIL DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no artigo 4º da Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955.

Resolve baixar as seguintes instruções relativas à realização de exames de suficiência para registro de professor de ensino secundário.

Art. 1* Para o exercício de magistério em estabelecimentos de ensino secundário, localizados em regiões onde não houver professores legalmente habilitados ou oncle, a juízo deste Ministério, não os houver em número suficiente, será concedido registro àqueles que forem aprovados em exames de suficiência.

5 1» O Ministério de Estado da Educação e Cultura constituirá bancas examinadoras destinadas à realização dos exames de suficiência de que trata este artigo.

§ 2º Aos professores habilitados nos exames de suficiência será expedido certificado de registro com a nota de validade exclusivamente para a localidade ou região na qual o professor poderá exercer o magistério, ressalvado o direito de transferência para outra localidade ou re-

gião, em idênticas condições, mediante substituição do certificado.

Art. 2º As bancas examinadoras segundo a natureza da disciplina ou da prática educativa, serão constituídas por professores de Faculdade de Filosofia, de Conservatórios de Canto Orfeônico ou de Escola³ de Educação Física e, na impossibilidade de concurso destes, por professores de outros estabelecimentos de ensino de grau superior ou médio, oficiais ou oficializados.

§ 1º As bancas examinadoras serão designadas pelo Diretor do Ensino Secundário, salvo as de Canto Orfeônico e de Educação Física, que o serão pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

§ 2º As bancas examinadoras serão integradas por três professores: dois da disciplina, podendo um deles ser de disciplina afim, , um especializado em didática.

§ 3º O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário organizarão cadastros especiais dos professores em condições de funcionar como examinadores.

§ 4º Os examinadores serão remunerados de acordo com normas aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário fixarão, anualmente, as localidades e as épocas de realização dos exames de suficiência, considerando os interesses do ensino e dos professores.

Parágrafo único. Os exames serão realizados em estabelecimentos de ensino, oficiais ou oficializados, de nível médio ou superior.

Art. 4º Os candidatos inscritos em exames de suficiência poderão ser autorizados a lecionar enquanto

aguardam a realização dos exames podendo ser prorrogada essa autorização nos termos do art. 5º da presente Portaria.

Art. 5º Precedendo os exames de suficiência, o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário, sempre que possível, farão realizar cursos intensivos com a finalidade supletiva na orientação dos candidatos e seletiva na prorrogação da licença para lecionar, prevista no artigo anterior.

1º A prorrogação de que trata o art. 4º será concedida em face dos resultados demonstrados durante o curso.

§ 2º Concluído o curso com aproveitamento, o candidato poderá optar entre prestar os exames naquela época e aguardar novo exame.

§ 3º Caso a opção do candidato recaia na segunda alternativa, poderá ter a autorização para lecionar prorrogada, no máximo, por um período que abranja mais duas épocas de exames de suficiência.

§ 4º Os cursos previstos neste artigo serão de frequência obrigatória.

Art. 6º Independentemente da realização dos cursos referidos no artigo anterior, os candidatos regularmente inscritos poderão prestar exames de suficiência.

Art. 7º Os exames de suficiência constarão de:

- a) prova escrita;
- b) prova oral ou prática, se fôr o caso;
- c) prova didática.

Parágrafo único. Serão dispensados das provas referidas nas alíneas *a* e *b* os portadores de diploma de curso superior, devidamente registrado, no qual foram estudadas, como disciplinas básicas, aquelas em

que o candidato pretender registro.

Art. 8º Os candidatos reprovados em exames de suficiência não poderão gozar das regalias concedidas pelo art. 4º desta Portaria.

Art. 9º O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário elaborarão anualmente os planos de realização dos cursos de que trata o art. 5º da presente Portaria, fixando:

- a) época e local em que serão realizados;
- b) disciplinas, programas e duração de cada um deles;
- c) processos para avaliação do aproveitamento.

Art. 10. O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário expedirão, no que lhes competir, instruções para a completa execução desta Portaria.

Cândido Motta Filho.

(Publ. no D. O. de 13-4-965).

PORTARIA Nº 166 DE 2 DE JUNHO DE
1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura Resolve, nos termos do artigo 5º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, aprovar o anexo Regimento da Campanha de Merenda Escolar. — *Cândido Motta Filho.*

Regimento da Campanha de Merenda Escolar da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação.

CAPÍTULO I

Das finalidades

Art. 1º — A Campanha de Merenda Escolar, instituída na Divisão

de Educação Extra-Escolar do Departamento, pelo Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, tem por finalidades:

1) — Incentivar, por todos os meios a seu alcance, os empreendimentos públicos ou particulares que se destinam a proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar dando-lhes assistência técnica e financeira.

2) — estudar e adotar providências destinadas à melhoria do valor nutritivo da merenda escolar e ao barateamento dos produtos alimentares, destinados ao seu preparo;

3) — promover medidas para aquisição desses produtos nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes, para sua cessão e preços mais acessíveis.

Art. 2º — De acordo com o artigo 3º do Decreto nº 37.106, a ação da Campanha se estenderá a todo o território nacional e será realizada, ou diretamente, através da criação de cantinas escolares, ou mediante convênios a serem firmados com entidades públicas ou particulares.

CAPÍTULO II

Da organização

Art. 3.º — A Campanha de Merenda Escolar será superintendida pelo Diretor da Divisão de Educação Extra Escolar, que terá, a auxiliá-lo, um Assistente e um Secretário.

Art. 4º A Campanha de Merenda Escolar, terá a seguinte organização:

- a) — Superintendência
- b) — Setor Técnico
- c) — Setor Administrativo Parágrafo único — Quando o desenvolvimento da Campanha de Merenda Escolar nos Estados e Terri-

tórios o exigir, poderão ser criadas, com a aprovação do Ministro da Educação e Cultura, Representações Regionais.

Art. 5º — Os Setores da Campanha de Merenda Escolar terão um assessor, designado pelo Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar "ad referendum" do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, que se incumbirá da orientação e coordenação das respectivas atividades, distribuindo-as pelos servidores e zelando pela sua perfeita execução.

Art. 6º — A designação para a função de assessor do Setor Técnico recairá, obrigatoriamente, em um Médico Nutrólogo de reconhecida capacidade técnica; para o Setor Administrativo a designação recairá, preferencialmente, em servidor lotado na Divisão de Educação Extra-Escolar, devendo os Representantes Regionais ser profissionais de nível superior e de preferência médicos nutrólogos ou pediatras.

CAPÍTULO III *Da*

competência dos órgãos

Art. 7º — À Superintendência compete:

- a) — a supervisão geral das atividades da Campanha;
- b) — a expedição dos atos que regulem suas atividades e atribuições;
- c) — os entendimentos com organizações estatais, paraestatais e outras entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras;
- d) — a designação e dispensa do pessoal.

Art. 8º Ao Setor Técnico compete:

a) orientar e organização e funcionamento da parte técnica da Campanha no Território nacional, emprestando aos Estados e Territórios toda a possível cooperação neste sentido;

b) realizar estudos e investigações sobre os alimentos que possam ter aplicações nas merendas das diversas regiões do país, determinando o seu valor nutritivo, modos de preparação, aceitabilidade, disponibilidades, requisitos de conservação, transporte e distribuição, condição de preços e demais fatores capazes de influir em sua utilização na Campanha;

c) planejar os tipos de merenda a serem adotados pela Campanha, elaborando os seus cardápios, determinando o seu valor nutritivo e promovendo os testes de preferência e aceitabilidade, bem assim outras provas e experiências necessárias à ju-diciosa aplicação dos mesmos;

d) selecionar os gêneros alimentícios a serem utilizados na Campanha, fixando as suas características físicas, químicas e organolépticas e promover o controle e fiscalização do cumprimento dessas exigências;

e) elaborar as necessárias instruções para aquisição, estocagem, transporte, preparação e distribuição dos alimentos selecionados e fiscalizar diretamente, ou através dos setores técnicos das Representações Regionais, a fiel observância das mesmas;

f) determinar o material necessário à organização e funcionamento das Cantinas Escolares, levando em conta a sua qualidade e preços e através de estudos e provas práticas a serem realizadas periodicamente visando o seu aperfeiçoamento;

g) estabelecer tipos-padrões para construção ou adaptação de Can-

tinhas Escolares, e orientar a sua instalação e funcionamento;

h) elaborar anualmente, de acordo com as verbas disponíveis, o plano de aquisição e distribuição de alimentos, material didático para os programas educacionais e do material para instalação das Cantinas Escolares ;

i) realizar estudos e investigações visando à redução dos preços do material e gêneros alimentícios destinados à Campanha, através de medidas práticas a serem adotadas quanto a seu modo de produção, aquisição transporte, embalagem e distribuição ;

j) sugerir os entendimentos com organizações estatais, parastatais e outras entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, visando a obter sua cooperação em benefício das atividades da Campanha, inclusive facilidades cambiais e de transporte ;

k) incentivar a organização de Campanhas de Auxílio aos programas de Merendas, orientando o seu desenvolvimento e aplicação dentro das diretrizes adotadas pela Campanha de Merenda Escolar;

l) promover o controle do estado nutritivo dos alunos atendidos pela Campanha, através de fichas e inquéritos especialmente organizados para esse fim;

m) realizar estudos e investigações a respeito da influência das merendas sobre o estado de nutrição e saúde geral das crianças, como também seus efeitos sobre o aproveitamento, frequência, comportamento e demais aspectos das atividades escolares;

n) organizar os programas de educação alimentar a serem desenvolvidos nas Escolas paralelamente à Campanha, preparando o material di-

dático necessário a esse fim e as instruções detalhadas para sua aplicação;

o) preparar e selecionar o pessoal técnico para o desenvolvimento da Campanha em todo o país;

p) elaborar os termos da parte técnica dos acordos, contratos ou convênios a serem assinados entre a Campanha e as unidades da Federação, entidades públicas ou particulares, de acordo com o Decreto número 37.106, de 31-3-1955;

q) manter as ligações necessárias entre a Campanha e as instituições científicas que tratam do problema de nutrição no país e no estrangeiro ;

r) receber, estudar e interpretar os relatórios e mapas sobre as atividades da Campanha no território nacional, promover as medidas necessárias à correção e aperfeiçoamento das mesmas e divulgar os resultados obtidos.

Art. 9º Ao Setor Administrativo compete:

a) supervisionar as atividades administrativas da Campanha;

b) providenciar a aquisição, o controle, a estocagem e a distribuição, de acordo com os programas e instruções previstas, do material e gêneros alimentícios para a Campanha, mantendo em dia toda a documentação referente a estas atividades;

c) executar os trabalhos de protocolo e de arquivo da Campanha de Merendas Escolar;

d) executar os trabalhos de Secretaria da Campanha;

e) promover o expediente relativo às concorrências e coletas de preços para a aquisição de material e prestação de serviços necessários à Campanha de Merenda Escolar;

f) indicar o pessoal necessário ao funcionamento da Campanha, lavrar os atos referentes ao pessoal em geral, organizar e manter em dia o respectivo assentamento;

g) providenciar o arrolamento e inventário de todo o material da Campanha de todo o material da Campanha de Merenda Escolar em cumprimento ao disposto nos Decretos-leis ns. 9.633, de 28 de agosto de 1953 e 9.825 de 10 de setembro de 1946;

h) providenciar a concessão de passagens, diárias e ajudas de custo, devidamente autorizadas.

Art. 10. As Representações Regionais poderão ter, além de um Representante, um Dietista e terão a seguinte competência:

o) acompanhar e fiscalizar as atividades técnicas e administrativas da Campanha na área de sua jurisdição, de acordo com as instruções em vigor;

b) coletar dados estatísticos e outras informações que possam interessar à Campanha;

c) proceder aos estudos e investigações determinados pela Campanha;

d) promover o controle e entrega de material e gêneros alimentícios, enviados pela Campanha, nos termos dos acordos e convênios firmados;

e) realizar o arrolamento e inventário dos bens da Campanha utilizados na Região;

f) cumprir e zelar pelo cumprimento fiel das instruções expedidas pela Campanha.

CAPITULO IV

Da aplicação dos recursos

Art. 11. A aplicação dos recursos da Campanha será feita de acordo

com o Plano aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, no qual serão discriminados os serviços a serem executados, a modalidade e financiamento e respectivos orçamentos.

Art. 12. O material permanente, equipamentos e instalações adquiridos à conta dos recursos da Campanha constituem acervo da União.

Art. 13. A Campanha manterá contabilidade própria de acordo com as necessidades de sua finalidade e instruções vigentes sobre o assunto.

CAPITULO V

Do pessoal

Art. 14. A Campanha de Merenda Escolar terá o pessoal estabelecido na tabelas e planos de trabalho anualmente aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura, de conformidade com as disposições vigentes, e que será distribuído pelos vários órgãos da Campanha.

§ 1º Poderão ser admitidos a prestação de serviços à Campanha servidores públicos, nos termos do Decreto nº 36.479, de 10 de novembro de 1954.

§ 2º Quaisquer outros servidores que se fizerem necessários às Representações Regionais serão postos à disposição da Campanha de Merenda Escolar pelas entidades com as quais se celebrarem acordos ou convênios.

Art. 15. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais:

a) o Superintendente, pelo substituto eventual do Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar;

b) os encarregados de Setor e Representações Regionais, por servidores designados no início de cada ano pelo Superintendente.

(Publ no D. O. de 28-6-955).

PORTARIA Nº 170, DE 27 DE
ABRIL, DE 1955

Dá nova redação às Instruções Complementares nº 1, aprovadas pela Portaria nº 29, de 1º de fevereiro de 1954, que se revoga.

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso das atribuições que lhe confere o Regimento baixado com o Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946, à vista das disposições do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, em aditamento à Portaria número 29, de 1º de fevereiro de 1954, resolve dar nova redação às Instruções Complementares nº 1, para observância nos estabelecimentos de ensino comercial, com as retificações que se tornarem necessárias para consolidar todas as normas relativas ao regime escolar e também recomendadas pela experiência para melhor orientação do serviço de inspeção.

I — Do período letivo

Art. 1º O ano escolar, dividido em dois períodos letivos, o primeiro de 1 de março a 30 de junho e o segundo de 1 de agosto a 30 de novembro, terá a duração de oito meses, não podendo ser diminuído sob pretexto algum.

§ 1º Quando motivo de força maior impuser a alteração dos prazos estabelecidos neste artigo, far-se-á a prorrogação do período letivo por tempo igual ao da modificação verificada, a fim de que se atinja sempre em cada disciplina o número de aulas determinado em lei, respeitado o limite semanal, estabelecido no art. 18 da Lei Orgânica do Ensino Comercial.

§ 2º As provas parciais relativas ao período prorrogado, dentro da hipótese prevista no parágrafo anterior, poderão, se necessário à regularidade dos trabalhos escolares, ser iniciadas tantos dias após 15 de junho ou 15 de novembro quantos forem indispensáveis.

II — Dos exames de admissão

Art. 2º Há duas épocas destinadas ao exame de admissão: primeira quinzena de dezembro e segunda metade de fevereiro.

Art. 3º A inscrição para os exames se fará mediante petição firmada pelo candidato ou seu representante legal, quando o interessado for menor de 18 anos, sendo indispensável que haja recebido satisfatória educação primária.

§ 1º Na inscrição aos exames de admissão ao curso comercial básico, o candidato apresentará:

a) certidão que prove a idade mínima de 11 anos, completos ou por completar até 30 de junho, permitindo, também, a exata identificação do candidato, sua filiação e naturalidade;

b) prova de sanidade, constituída por atestado médico;

c) prova de vacinação anti-variolica e, sempre que possível, de B. C. G., podendo a escola encarregar-se durante os períodos letivos de facilitar essa vacinação, observado o disposto no art. 3º da Lei nº 484, de 13-11-1948.

§ 2º Na inscrição aos exames de admissão para o ingresso em curso técnico de comércio, quando exigidos no regimento da escola, o candidato fará prova de não ser portador de doença contagiosa, de estar vacinado e de ter sido habilitado por conclusão do curso comercial básica ou de

curso equivalente (Lei nº 1.821, de 12-3-1953).

§ 3º Poderão inscrever-se nos exames de admissão em segunda época, os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 4º O candidato não aprovado em exames de admissão em um estabelecimento de ensino comercial, não poderá repeti-los em outro, na mesma época.

Art. 4º Os exames serão prestados perante banca constituída de três professores registrados na Diretoria de Ensino Comercial (D. E. Ci).

Art. 5º Os exames de admissão à matrícula inicial no curso comercial básico constarão de provas escritas e orais de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil.

Art. 6º A matéria que constitui objeto dos exames de admissão à matrícula inicial no curso comercial básico é a indicado no programa a que se refere a Portaria Ministerial nº 52, de 28 de janeiro de 1946.

§ 1º — A matéria do programa será dividida em 20 pontos para as provas escritas e orais de cada disciplina, contendo cada um três assuntos diferentes.

§ 2º — Na realização das provas escritas serão observadas as disposições gerais sobre exames escritos, adotando-se para a de Português o seguinte critério de correção:

I — A prova escrita constará de três questões: redação, ditado e gramática. A redação será atribuído o valor 5, ao ditado o valor 3 e à gramática o valor 2.

II — Quanto à relação, fica esta belecido o seguinte critério:

o) Quanto ao assunto: 1 — Facilidade de expressão: 2 pontos;

2 — Clareza e precisão do tema: 1 ponto;

6) Quanto à forma:

1 — Boa sintaxe: 1 ponto;

2 — Boa grafia: 1 ponto.

III — Quanto ao ditado, fica esta belecido o seguinte critério:

1 — Ortografia, inclusive acentuação: 1 ponto.

IV — Quanto à gramática, serão atribuído 2 pontos a questões simples e objetivas, formuladas de acordo com o programa.

§ 3º — As provas escritas para cada turma serão realizadas por disciplinas, até duas por dia, no máximo.

§ 4º — Na realização das provas orais serão observadas as disposições gerais sobre exames, salvo quando feitas de uma só vez, caso em que a banca examinadora deve estar constituída, no mínimo, de três professores com registro que abranja em seu conjunto, as disciplinas citadas no artigo 5º.

Art. 7º Considerar-se-á aprovado o candidato que obtiver, além da nota igual ou superior a quatro em cada disciplina como média das notas da prova escrita e da prova oral, média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas.

Art. 8º Após a terminação das provas orais de cada turma, serão lavradas atas das quais constem as notas finais em cada disciplina, e que serão assinadas pelos três examinadores e visadas pelo diretor e inspetor.

Art. 9º A retirada de qualquer examinador antes de ter assinado a ata torna os exames anuláveis.

Art. 10. Dos exames será expedido certificado para cada aluno, ou transcrito os seus resultados no requerimento de matrícula, com a as-

sinatura do diretor da escola e visto do inspetor, em qualquer caso.

Parágrafo único — Uma relação geral dos aprovados nos exames de admissão com os resultados por eles obtidos nas provas, será entregue ao inspetor, no mês de março, para que a remeta à D. E. C com o seu relatório de inspeção.

II — *Da -matricula, adaptação de estudos e transferências*

Art. 11. Processa-se a matrícula no decurso do mês de fevereiro, podendo os alunos da escola requerê-la logo após o término das provas finais de primeira época.

Art. 12. Os pedidos de matrícula serão inscritos em livro especial, observada a ordem cronológica do seu recebimento, em cada ano letivo. O livro deve ter colunas para o número de ordem, nome do candidato, curso, série e observações.

§ 1º — Na época própria o secretário da escola lavrará no Livro de Inscrição de Matrículas um termo que será assinado pelo diretor técnico e visado pelo inspetor, declarando abertas as matrículas para todas as séries e cursos do estabelecimento.

§ 2º — No dia 10 de março será, na forma do parágrafo anterior, lavrado o termo de encerramento.

Art. 13. Para matrícula na 1ª série do curso comercial básico será exigido, na forma admitida no artigo 10, o certificado de aprovação nos exames de admissão realizados na escola, ou expedido por outro estabelecimento de ensino comercial oficial, equiparado ou reconhecido, ou, ainda, por ginásio, casos em que o certificado deverá estar revestido das formalidades legais.

Art. 14. A matrícula na primeira série dos cursos técnicos será con-

cedida aos candidatos que apresentarem certificado de conclusão da quarta série do curso comercial básico ou diploma de auxiliar de escritório.

§ 1º — O certificado de aprovação na quarta série deverá estar acompanhado de histórico escolar, assinado pelo diretor técnico e visado pelo inspetor, com essas firmas reconhecidas quando não se tratar de documento expedido pelo mesmo estabelecimento.

§ 2º — O diploma de conclusão do curso comercial básico, isto é, o diploma de auxiliar de escritório, registrado nesta Diretoria, pode ser aceito independentemente da vida escolar, anotando-se o número de ordem do registro na documentação do estudante.

§ 3º — Na matrícula do candidato estranho ao estabelecimento, exigir-se-á mais a prova de sanidade e vacinação.

Art. 15. Será também permitida a matrícula na primeira série dos cursos técnicos de comércio aos candidatos que, além das provas de sanidade e vacinação, apresentem, nos termos do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, diploma, certificado ou certidão:

a) de conclusão do curso propedêutico, realizado na vigência do regime escolar estabelecido pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931;

b) de licença ou de conclusão do curso ginasial;

c) de aprovação na quarta ou quinta série do curso secundário fundamental de que trata o Decreto número 21.241, de 4 de abril de 1932;

d) de conclusão do curso normal regional ou de nível correspondente;

e) de conclusão do curso técnico previsto na legislação anterior do ensino comercial, ou considerado de ensino superior, uma vez satisfeita a formalidade do registro na Dire-ria competente deste Ministério (Decreto-lei nº 7.938, de 6 de setembro de 1945);

l) de conclusão do curso industrial básico;

g) de conclusão do curso de mes-tria agrícola;

h) de conclusão do curso de for-mação de oficiais das polícias militares das unidades federadas;

i) de curso de seminário.

§ 1º — Deverão estar acompanhados de histórico escolar, devidamente autenticado, os documentos previstos nas alíneas *a, b, c, f, g, h, e i*, deste artigo. No caso da alínea *b*, de vida escolar em duas vias (ficha individual).

§ 2º — Nos documentos relativos a curso industrial básico, de mestria agrícola, normal regional e de seminário, deverá ser verificado se o curso teve a duração mínima de quatro anos, e, quanto ao de oficiais das polícias militares, se teve a de cinco anos.

§ 3º — Devem ser oficiais, equiparados ou reconhecidos pelo Governo Federal, os cursos referidos nas alíneas *a, b, c, e, f, e g*, e por Governo Estadual ou do Distrito Federal o de que trata a alínea *d*, deste artigo. Essa circunstância não poderá deixar de constar do documento de habilitação à matrícula em curso técnico de comércio. O documento deverá estar autenticado pelo inspetor do estabelecimento, se este estiver sob regime de inspeção federal, e, em caso contrário, pelo respectivo diretor, exigindo-se sempre firmas reconhecidas.

§ 4º — Como documento hábil para comprovação de curso feito em seminário, aceitar-se-á certidão de vida escolar que prove habilitação nas quatro primeiras séries de curso de segundo grau, expedida pelo reitor ou diretor do estabelecimento, autenticada por autoridade diocesana ou eclesiástica superior, com as firmas reconhecidas.

§ 5º — Devem ser entendidos como cursos de seminário os de humanidades, preparatórios ou propedêuticos, desde que sejam de segundo grau e tenham por finalidade a preparação para os cursos superiores de teologia. Não se levará em conta o curso de admissão no côm-puto das séries escolares dos cursos de seminário.

§ 6º — Na forma da legislação vigente, os estudantes que concluírem os cursos industrial básico, de mestria agrícola e normal regional, são titulares respectivamente de diplomas de artífice, mestre agrícola e regente de ensino primário.

§ 7º — Em qualquer dos cursos técnicos de comércio poderá ser aceita matrícula de candidato que tenha concluído, antes do ano de 1946, curso normal regional de duração de três anos.

§ 8º — Será exigido dos candidatos à matrícula nos cursos técnicos de comércio a prestação de exames de Matemática, Português, Francês ou Inglês, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na legislação do ensino comercial, além das provas que se fizerem necessárias por força do disposto no artigo 21 do Decreto-lei número 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

§ 9º — As escolas estabelecerão, nos termos do artigo 21 citado no

parágrafo anterior, quais as disciplinas de cultura técnica do curso comercial básico que deverão ser exigidas como base para uma adequada realização de estudos nos seus cursos técnicos. Igualmente, para o curso de secretariado, acrescentarão a disciplina de língua estrangeira indispensável ao prosseguimento de estudos.

§ 10 — No curso técnico em que se matricular, o aluno estudará a mesma língua estrangeira ministrada no curso de origem ou de que tenha prestado os exames previstos no § 9º deste artigo.

Art. 16. Para efeito de matrícula de estudante de comércio em qualquer das séries não iniciais do cursos, é indispensável que seja certificado no requerimento o resultado completo por ele obtido na série anterior, ou que de tal resultado se junte certidão ou guia de transferência expedida por estabelecimento de ensino comercial oficial, equiparado ou reconhecido.

Parágrafo único — nas séries não iniciais dos cursos técnicos de comércio não se admite matrícula, mediante adaptação, de estudante proveniente de outros cursos de ensino do mesmo nível ou superior.

Art. 17. É permitida a adaptação de outros cursos reconhecidos do primeiro ciclo de segundo grau ao curso comercial básico.

§ 1º — Os estudantes aprovados na primeira ou na segunda série do curso ginasial, industrial básico, de iniciação agrícola ou de seminário, poderão ser matriculados, respectivamente, na segunda ou na terceira série do curso comercial básico. Não poderão ser aceitos candidatos dependentes de matérias ou de exames de segunda época.

§ 2º — Os estudantes aprovados na terceira série dos referidos cursos ficarão sujeitos à repetição de terceira série no caso de transferência para o curso comercial básico, feita a devida adaptação.

§ 3º Em cada caso serão verificadas quais as disciplinas da série ou séries anteriores do curso comercial básico que não tenham sido estudadas, ou o tenham sido insuficientemente para que os candidatos delas prestem os exames de adaptação necessários.

§ 4º Não será exigidos exames de adaptação além dos previstos no parágrafo anterior.

§ 5º Os exames de adaptação referidos no § 3º deste artigo serão realizados no decorrer do primeiro período letivo, perante o estabelecimento em que o estudante pretender ingresso, permitida a matrícula condicional até a sua realização.

§ 6º Em caso de reprovação no primeiro período, será noventa dias depois permitida a prestação de novos exames. A matrícula condicional será cancelada, se o aluno fôr novamente reprovado, podendo repetir os estudos e exames somente no ano seguinte.

§ 7º Os exames em referência versarão sobre os programas expedidos para as séries correspondentes do curso comercial básico.

§ 8º Os exames de adaptação referidos neste artigo constituirão objeto da ata que será lavrada em livro especial a eles destinado.

§ 9º O candidato à transferência de curso de que trata este artigo, deverá apresentar histórico escolar dos estudos anteriores, devidamente autenticado.

§ 10 As transferências de um curso para outro, mediante adaptação de

estudos, somente poderão ser aceitas antes do início no ano letivo.

§ 11 A escola que aceitar alunos nas condições previstas neste artigo assume a responsabilidade de prestar-lhe assistência, providenciando no sentido de que êle possa apresentar-se em condições de satisfazer as exigências dos exames de adaptação, corrigindo deficiências de conhecimentos anteriores.

Art. 18. A adaptação de estudos de um para outro curso técnico de comércio, realizada na forma legal vigente, somente poderá ser admitida em fevereiro, mediante conveniente ajuste dos respectivos planos.

§ 1º Processar-se-á a adaptação de que trata este artigo, iniciando-se entre as disciplinas da série em que o candidato obtiver matrícula aquelas não estudadas nas séries anteriores e suprimindo-se as já estudadas satisfatoriamente no curso de origem, de forma que todas a matéria contida no plano de estudos do curso seja estudada pelo candidato.

§ 2º Caso o número de disciplinas a estudar ultrapassem a nove, em consequência da adaptação, esta se processará na série idêntica à concluída no curso anterior.

Art. 19. Dos candidatos à matrícula de 17 a 45 anos de idade, será exigida a exibição da prova de quitação com o serviço militar, nos termos do Decreto-lei nº 9.500, de 23 de julho de 1946 (*Diário Oficial* de 25 do mesmo mês).

§ 1º Constituem provas de estar o candidato em dia com suas obrigações Militares:

o) certificado de alistamento militar, a partir dos 17 até 20 anos de idade, ressalvados os casos de brasileiros por opção e dos que estiverem no exterior, cujos limites de ida-

de são respectivamente 25 e 30 anos, satisfeitas as exigências de adiamento de incorporação, se fôr o caso;

b) certificado de reservista ou de situação militar;

c) certidão que prove habilitação em curso dos Centros de Preparação dos Oficiais da Reserva (C. P. O. R.);

d) certificado de matrícula nos cursos de formação de oficiais da ativa ou da reserva das Forças Armadas, apenas no ano em que fôr expedido;

e) atestado provando serviços prestados à Marinha e dando quitação com o Serviço Militar;

f) atestado que prove ser praça da ativa do Exército ou de outras unidades das Forças Armadas;

g) atestado de matrícula nos Tiros de Guerra, apenas no ano em que fôr expedido pelo Serviço Militar do Recrutamento;

h) certificado de insenção do serviço militar;

i) carta patente de oficial reformado ou honorários das Forças Armadas e outros documentos previstos pelo Decreto nº 34.380, de 27 de outubro de 1953 (*Diário Oficial* de 6-11-1953).

§ 2º No verso de petição de matrícula deverá ser feita anotação das características fundamentais desses documentos.

§ 3º No caso de inobservância da exigência de que trata esse artigo, o diretor nas penalidades que a citada lei prevê.

Art. 20. Anualmente, até trinta dias após o encerramento das matrículas, devem as escolas remeter, nos termos da letra "b" do art. 27 da Lei do Serviço Militar, às Circunscrições de Recrutamento mais próximas, a relação dos alunos do sexo masculino que, nesse ano, completa-

rem 17 anos de idade, com declaração de filiação e município de nascimento.

Art. 21. As matrículas podem ser canceladas em qualquer época do ano letivo, tanto por iniciativa da escola como do aluno ou seu responsável.

§ 1º A escola poderá tomar a iniciativa do cancelamento de matrícula por conveniência de sua direção, em casos de infração grave de dispositivos do seu regimento.

§ 2º Concluída a matrícula na forma prevista no parágrafo anterior, deverá a escola, na mesma data expedir ao estudante a guia de transferência.

§ 3º Onde não exista contrato expresso sobre a matéria, nos casos de cancelamento de matrícula, calcula-se o débito do estudante na base dos duodécimos vencidos da anuidade escolar. O cálculo abrange também o mês em que fôr requerido o cancelamento ou a transferência.

Art. 22 — As escolas possuirão para cada curso em funcionamento um livro de matrícula o que não dispense de possuir o livro de inscrição geral dos candidatos a matrícula em todos os cursos.

Art. 23 — Deferidas as petições de matrícula, serão lavrados termos nos respectivos livros, uma para cada série, dos quais devem constar, em ordem alfabética, o nome do aluno, a data do nascimento, sexo, a filiação, além das indicações do curso da série, do turno e de outras observações. Assinarão os termos o secretário e o diretor da escola.

Parágrafo único — Uma relação dos alunos matriculados e a respectiva estatística serão, ao mês de março, entregues ao inspetor. A relação estará dividida em duas partes uma para os alunos promovidos ou repe-

tentes e outra para os novos, caso em que conterá informações sobre filiação e data do nascimento, bem como sobre os documentos que instruíram as respectivas matrículas. O quadro estatístico da matrícula geral discriminará o número de alunos pelos cursos, séries, sexos e turnos, indicando os totais.

Art. 24 — O inspetor verificará toda a documentação relativa à matrícula e visará os termos julgados regulares, formulando quanto aos demais as exigências que se fizerem necessárias.

§ 1º — Na documentação relativa a adaptação de alunos do curso de Preparação Funcional do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), verifica-se se foram observadas as disposições das Portarias nº 38, de 9 de fevereiro de 1951 (*Diário Oficial* de 20-1-1951), e número 261, de 17 de setembro de 1954 (*Diário Oficial* de 26-7-1948).

§ 2º — Na documentação relativa a adaptação de estudos realizados na vigência do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, verificar-se se foi observado o disposto na Portaria nº 97, de 21 de julho de 1948 (*Diário Oficial* de 26-7-1948).

Art. 25 — A transferência de alunos de um turno para outro da mesma escola será feita mediante petição ao diretor do estabelecimento que verificará a sua possibilidade, considerando a equivalência da matéria lecionada nos dois turnos, ouvindo o inspetor.

Art. 26 — A transferência de estudantes de uma para outra escola, para qualquer série e curso comercial, poderá ser feita nos dois meses que antecedem o primeiro período letivo.

§ 1º — Os alunos não promovidos e transferidos para escolas loca-

lizadas em outras cidades, poderão nelas prestar, quando fôr o caso, as provas finais de segunda época.

§ 2º — Nos casos de transferência para escolas localizadas na mesma cidade, os alunos não promovidos poderão matricular-se condicionalmente, dependendo a efetivação da matrícula de apresentação da guia de transferência, que a escola expedirá depois de concluídos os exames de segunda época.

Art. 27 — A transferência de uma para outra escola reconhecida poderá ser efetuada, excepcionalmente, em qualquer época do ano letivo, excetuados os meses em que se realizam as provas parciais:

a) nos casos de cancelamento de matrícula, previstos no artigo 21 — § 1º, destas Instruções;

b) por mudança de residência do aluno para outra cidade ou para local distante da escola;

c) por motivo de saúde;

d) por necessidade de ordem econômica, de mudança do regime ou do horário escolar.

§ 1º — Ao requerer a transferência, deverá o aluno juntar documento adequado que prove o motivo que a justifique, sem o que o inspetor não poderá autorizá-la.

§ 2º — O motivo que determinou a transferência deverá constar da guia, bem como todos os esclarecimentos que se fizerem necessários à legalidade do ato, conservando a escola em seu arquivo a documentação que lhe foi apresentada e uma cópia da guia expedida.

Art. 28 — Os funcionários públicos ou militares ou pessoas de sua família cuja subsistência esteja a seu cargo, poderão ser transferidos em qualquer época do ano letivo, mediante prova de sua transferência ou remoção, e a matrícula no esta-

belecimento congênere do local da nova sede de trabalho ser-lhes-á assegurada independentemente da existência de vaga.

Parágrafo único — Estende-se essa concessão aos serventuários da justiça, aos servidores de entidades autárquicas, paraestatais e sociedades de economia mista, aos estudantes cuja subsistência dependa de sua atividade profissional e, ainda aos filhos de família cujo responsável dependa igualmente do seu trabalho.

Art. 29 — As transferências de que tratam as presentes instruções, somente serão expedidas depois de verificada a regularidade da matrícula e das promoções, estando o aluno quite com a escola e tendo-lhe informado o nome do estabelecimento para o qual pretende transferir-se.

§ 1º — Nos casos em que fôr ignorado o nome da escola de destino, a guia poderá ser expedida sob a condição de esse estabelecimento não poder efetuar a matrícula do aluno transferido sem que preste ao outro a necessária informação, conservando no arquivo escolar cópia da carta.

§ 2º — Aos estudantes não matriculados, que tenham interrompido o curso em anos anteriores, é assegurada a expedição da guia de transferência, em qualquer época do ano letivo.

§3' — Nos casos previstos no parágrafo anterior deverá constar da guia a declaração de que o aluno não renovou a matrícula no ano em curso motivo por que a guia só produzirá efeito na época regulamentar de matrícula.

Art. 30 — As escolas entregarão ao inspetor anualmente no mês de março, uma relação das guias expedidas, indicando os motivos que determinaram as transferências e o

nome completo dos estudantes e dos estabelecimentos de destino.

Art. 31 — A transferência de estudantes procedentes de estabelecimento estrangeiro de ensino comercial de reconhecida idoneidade, está condicionada a conveniente adaptação, que deverá ser requerida à Diretoria do Ensino Comercial, no mês de janeiro, ou em qualquer época do ano letivo, quando se tratar de curso nele interrompido, observadas as seguintes formalidades:

a) apresentação do documento hábil dos estudos realizados, o qual deve estar acompanhado do respectivo plano e autenticado por Cônsul brasileiro, e ter a sua firma reconhecida no Ministério das Relações Exteriores ou nas Delegacias Fiscais, nos Estados, sendo pagos os emolumentos consulares;

b) tradução do documento a que se refere a alínea anterior, por tradutor público juramentado;

c) a autenticação de que trata a alínea "a" pode também ser feita pelo representante diplomático do país de origem, sem exclusão das outras formalidades previstas.

§ 1º — A matrícula nesses casos poderá ser concedida, em caráter condicional, dependendo a sua efetivação do resultado dos exames a que o candidato se deverá submeter nas disciplinas e na forma que determinar a Diretoria de Ensino Comercial. No caso de reprovação em exames, arcará o estudante com os ônus dela decorrentes, sendo cancelada a matrícula obtida.

§ 3º — Aos estudantes, filhos menores de brasileiros a serviço do Estado no estrangeiro, Conceder-se-á matrícula em qualquer época e igualmente a possibilidade de realizar provas, dispensando-se as notas mensais referentes ao período decorrido

e diminuindo-se convenientemente o divisor, para a obtenção da média anual de exercícios.

§ 3º — Serão exigidos exames da matéria necessária existente no curso e não ministrada nas séries concluídas pelo candidato no estabelecimento estrangeiro.

Art. 32 — Os exames de adaptação constarão de provas escritas e orais ou práticas, observadas as normas estabelecidas para as provas finais.

§ 1º — A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas das duas provas sendo a de cada prova a média aritmética das notas a ela atribuídas pelos três professores componentes da banca examinadora.

§ 2º — Será considerado habilitado o estudante que alcançar em cada disciplina a nota quatro no mínimo.

§ 3º — Os exames de adaptação serão realizados em estabelecimentos de ensino comercial oficiais, equiparados ou reconhecidos.

§ 4º — As escolas lavrarão em livro destinado aos exames de adaptação, excluídos os de que trata o § 3º do artigo 17 destas Instruções, as atas a eles relativas.

IV — *Da freqüência e do aproveitamento*

Art. 33 — A freqüência é obrigatória e deverá ser apurada de 1 de março a 30 de novembro, no conjunto das aulas dadas nas disciplinas e bem assim, nas práticas educativas ministradas nas classes diurnas.

§ 1º — Não poderá prestar provas finais em primeira época o aluno que houver faltado a 25% da totalidade das aulas dadas no conjunto das disciplinas da série ou a 30%

da totalidade das aulas ou sessões no conjunto das práticas educativas.

§2º — Quando as faltas, nas condições do parágrafo anterior, atingirem 50% e 60%, respectivamente, o aluno não poderá prestar provas finais em seguida época, devendo repetir a série que não freqüentou satisfatoriamente.

§ 3º — Os alunos de turnos diurnos de escolas que não tenham instalações mínimas adequadas às sessões do práticas educativas e que não as possam freqüentar em centros especializados estão dispensados de freqüência exigida na parte final deste artigo.

§4º — Em Educação Física, a dispensa de que trata o parágrafo anterior não será concedida nas escolas que possam manter contrato com Centro de Educação Física, autorizado a funcionar na localidade pelo Departamento Nacional de Educação, de acordo com a Portaria Ministerial número 104, de 6 de abril de 1955.

§ 5º — A freqüência escolar poderá ser dispensada por tempo indeterminado, no caso de atividades extra-escolares realizadas sob a imediata responsabilidade e assistência da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, e cujos programas forem previamente aprovados.

§ 6º — Os estudantes convocados para o serviço militar e os matriculados em Contro ou Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva terão relevadas as faltas quando estas se derem em virtude de obrigações decorrentes dessa condição, na forma da Portaria Ministerial nº 508, de 17 de novembro de 1944 (*Diário Oficial* de 21 de novembro de 1944).

§ 7º — Quando, em virtude da dispensa prevista no parágrafo an-

terior, o aluno ficar impedido de prestar provas parciais ou exames, ser-lhe-á facultado prestá-los em época especial. No caso de não atribuição da nota mensal de aproveitamento será convenientemente diminuído o divisor, no cálculo da nota anual de exercícios.

§ 8' — Fica suspensa, durante os períodos de aulas, a realização de congressos, comemorações e semanas estudantis, bem como de outras manifestações que possam perturbar os trabalhos escolares.

Art. 34 — Incluída a Economia Doméstica entre as disciplinas de cultura geral da 4ª série do curso comercial básico, os alunos do sexo feminino que não tenham alcançado, na forma do parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 14.373, de 28 de dezembro de 1934, a nota de habilitação nos exercícios escolares da disciplina, ficam sujeitos à uma prova prática em primeira época, caso tenham alcançado o mínimo de freqüência exigido (mais de 75% das aulas dadas).

§ 1* — A nota de habilitação nessa disciplina será a média aritmética simples das notas de aproveitamento nos exercícios escolares, ou a média da nota final de aproveitamento e da nota da prova prática. Essa nota será também somada às das outras disciplinas da série, para a apuração da média global das disciplinas de cultura geral.

§ 2' — A aluna que não alcançar a nota quatro em 1ª época, desde que tenha comparecido a mais de 50% da totalidade das aulas dadas nessa disciplina, e satisfaça o disposto no § 5º do artigo 32 da Lei Orgânica do Ensino Comercial, poderá prestar a prova prática em segunda época.

Art. 35 — Os programas de ensino devem merecer especial consideração dos professores, que são responsáveis pela execução na íntegra de todas as suas unidades, de conformidade com as respectivas instruções metodológicas,

Parágrafo único — Para a dosagem satisfatória da matéria a ser lecionada, devem os professores de cada classe realizar, sob a coordenação da direção técnica da escola, reuniões em que se informem do desenvolvimento objetivo do processo escolar, tendo sempre presente que são os principais responsáveis pela formação de atitudes, hábitos e ideais de seus alunos visto que lhes está afeta, também, a missão de educar.

Art. 36 — Nos "diários de classe" serão registradas as faltas dos alunos às aulas, a matéria lecionada e as notas atribuídas em arguições e exercícios.

§ 1º Os graus de avaliação de aproveitamento, atribuídos aos alunos, somente serão computados nos meses de março, abril e maio (1º período letivo) e agosto, setembro e outubro (2º período letivo), e a nota anual desses exercícios se atribuirá, na apuração da média ponderada de cada disciplina, o peso dois (2).

§ 2º Se, por falta de comparecimento do aluno, não se puder apurar seu aproveitamento no mês, ser-lhe-á atribuída a nota zero, salvo quando se tratar de aluno convocado para o serviço militar, (enquanto durar a convocação dispensado que está dessa exigência).

§ 3º A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

Art. 37. No prazo de sessenta dias, após o término do primeiro período letivo, e no de noventa dias.

após o término do segundo, a escola entregará ao inspetor uma relação da totalidade das aulas dadas em cada disciplina, das notas de exercícios obtidos pelos alunos e de suas faltas, por matéria.

V — *Dos exames no período letivo*

Art. 38. Os alunos regularmente matriculados são obrigados, nos períodos letivos, lém da prestação dos trabalhos escolares, que constem de lições e exercícios nos exames de suficiência para efeito não só de promoção de uma série à outra, mas também de conclusão de curso.

Art. 39. Os exames de suficiência, em cada disciplina, compreendem as provas parciais (1ª e 2ª) e a prova final (oral ou prática).

§ 1º As provas parciais versarão sobre a matéria lecionada até uma semana antes da realização de cada uma e a prova final sobre toda a matéria lecionada na série.

§ 2º A matéria de cada disciplina deve ser distribuída em dez pontos para a primeira prova, e em vinte, para a segunda e para a prova final, de forma que cada uma contenha três assuntos diferentes.

§ 3º A prova final, prestada em primeira ou em segunda época, será sempre realizada perante banca examinadora, composta de três professores registrados para o ensino da matéria ou de disciplina afim, devendo um deles ser o professor da turma. Essa designação será feita pelo Diretor da Escola e homologada pelo Inspetor Federal.

§ 4º Não poderão ser realizadas mais de duas provas por dias para uma mesma classe.

§ 5º Serão objeto de provas práticas as disciplinas de cultura técnica do curso comercial básico, e de-

senho técnico, dactilografia, estenografia e mecanografia dos cursos técnicos de comércio.

§ 6º Na prova oral, o examinando será arguido por dois examinadores, pelo menos, reservado a cada examinador o tempo variável de cinco a dez minutos, sendo permitida a arguição simultânea de dois alunos, um por examinador, caso daí não decorra perturbação no processo dos exames.

§ 7º Terminadas as provas finais de cada turma serão lavradas imediatamente as respectivas atas, uma para cada disciplina, devendo ser assinadas pelos examinadores e visadas pelo Inspetor Federal.

§ 8º A retirada de qualquer examinador antes de haver assinado a ata torna anulável a prova a que se refira.

§ 9º No período em que se realizam os exames, ao aluno que justificar o não comparecimento à prova oral ou prática nada impede a concessão de outra chamada.

§ 10. Juntamente com a relação de que trata o artigo 37, a escola entregará ao Inspetor Federal relações, por série de cada curso, das notas obtidas pelos alunos nas provas parciais as quais serão remetidas à D. E. C, com os relatórios de inspeção.

§ 11 — No mês subsequente à realização das provas finais a escola entregará ao inspetor federal relações, por série, das notas obtidas pelos alunos nos exames realizados em 1ª e 2ª épocas, as quais serão remetidas à D. E. C. com os relatórios de inspeção.

I — *Provas Parciais*

Art. 40 — As provas parciais serão, conforme a natureza da disciplina, escritas ou práticas.

§ 1º — As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina, que lhe fixará o tempo necessário, quando superior a sessenta minutos, formulando sobre cada um dos três assuntos distintos, constantes do ponto sorteado, pelo menos uma questão. Nas provas de Português, serão obrigatórios os exercícios de redação, que constituirão sempre uma questão em cada prova.

§ 2º — As provas parciais realizar-se-ão em fins de junho e de novembro, em períodos não superiores a duas semanas.

§ 3º — O aluno que não tenha comparecido às primeiras chamadas feitas nos períodos de provas de que trata o parágrafo anterior, por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em consequência de falecimento de pessoa de sua família, poderá prestar provas, de acordo com a segunda chamada, no mês de agosto (1ª parcial) ou período de provas do mês de dezembro (2ª parcial).

§ 4º — Dar-se-a a nota zero ao aluno que deixar de comparecer às provas parciais, nos períodos em que elas se realizam, sem motivo de força maior, nos termos do § 3º deste artigo ou o que, requerendo segunda chamada, deixar de prestar a prova no horário que lhe fôr fixado.

§ 5º — Para as classes em exames, as aulas poderão ser suspensas durante a realização das provas parciais e dentro da estrita necessidade dos horários.

§ 6º — Nas provas parciais deverão ser adotados critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade, na verificação do rendimento escolar e no julgamento das mesmas, observadas as respectivas

§ 7º — As provas serão feitas a tinta ou lápis-tinta em papel fornecido pela escola, que contenha impresso, ou aposto por meio de carimbo, a sua denominação, a cidade e o Estado em que tiver sede, espaço reservado para o nome do aluno, curso, série, turma, disciplina, número do ponto sorteado e data da realização.

§ 8º — No impedimento do professor da disciplina, o diretor designará outro professor registrado na disciplina ou em disciplina afim.

§ 9º — As chamadas para as provas parciais serão feitas, independentemente da petição, para todos os alunos matriculados, em edital afixado na parte externa da secretaria da escola, com antecedência mínima de três dias.

Art. 41 — Podem os alunos, após o julgamento das provas, tomar conhecimento de sua avaliação, a fim de evitarem reincidência nos erros cometidos.

Art. 42 — A revisão de provas parciais somente será admitida quando houver erro manifesto, verificado depois da divulgação dos resultados até oito dias, no máximo, e poderá ser:

a) de iniciativa do professor, que apresentará, por escrito, a justificação fundamentada do novo juízo admitido; 6) a pedido do aluno, ou, quando menor, de seu responsável.

§ 1º — A revisão será feita, mediante autorização do inspetor federal, pelo professor da disciplina ou por uma comissão por êle integrada e composta de três professores registrados na disciplina ou em disciplinas afins.

§ 2º — O ato do inspetor fica sujeito à ratificação do Diretor do Ensino Comercial, a quem remeterá o seu parecer e a justificação do pro-

fessor ou da comissão de professores designada pelo Diretor da Escola.

§ 3º — Das decisões do inspetor federal caberá recurso para o Diretor do Ensino Comercial, que, se necessário, designará uma comissão composta de dois professores registrados na disciplina e de um inspetor federal para o reexame da matéria.

§ 4º — Qualquer modificação no resultado da prova, uma vez homologada, deverá ser consignada nos assentamentos escolares do aluno, com o "visto" do inspetor.

2 — Provas finais de 1ª época

Art. 43 — Realizam-se as provas finais, independentemente de requerimento dos alunos, no período de 1 a 15 de dezembro podendo prosseguir na segunda quinzena sempre que necessário.

Art. 44 — Os alunos que não prestarem as provas finais (orais ou práticas), por não terem alcançado o mínimo de frequência de que trata o § 1º do art. 33, poderão prestá-las em 2ª época, devendo declarar, requerimento, se querem prestar as provas escritas de exame, às quais não estão obrigados. Igual tratamento será concedido aos que a elas não comparecerem, justificando satisfatoriamente a falta.

Art. 45 — Conceder-se-á segunda chamada de prova final, até 31 de dezembro, a alunos que não comparecerem a primeira no período em que se realizam os exames pelos motivos da força maior indicados no § 3º do artigo 40, mediante petição encaminhada ao diretor da escola até oito dias após a realização da prova ou provas a que não tenham comparecido.

Art. 46 — As escolas providenciarão para que possam os alunos candidatos ao C.P.O.R. conhecer os resultados finais dos exames antes de 15 de dezembro.

3 — Atribuições de Notas

Art. 47 — As notas serão graduadas de zero a dez.

Parágrafo único — não será admitida a aproximação ou arredondamento de notas.

Art. 48 — A nota final será, em cada disciplina, a média ponderada dos seguintes elementos:

a) nota anual de exercícios, com a atribuição do peso dois;

b) nota da primeira prova parcial (peso dois);

c) nota da segunda prova parcial (peso três);

d) nota da prova final (peso três).

Fórmula para apuração da nota final:

$$\frac{N.A.E. \times 2 + N. 1^{\circ} P.P. \times 2 + N. 2^{\circ} P.P. \times 3 + N.P.F. \times 3}{10}$$

10

Art. 49 — Considerar-se-á habilitado superior a quatro (4) em cada disciplina da série e média global igual ou superior a cinco (5) em cada grupo de disciplinas de cultura geral e de cultura técnica separadamente.

Parágrafo único — Nas séries em que haja apenas uma disciplina de cultura técnica, a nota global será obtida no conjunto de todas as suas disciplinas, somando-se a nota final da disciplina de cultura técnica às de cultura geral, para apuração da média. (Despacho Ministerial exarado no Processo n° 107.353-46).

4 — Provas finais de 2ª época

Art. 50 — Desde que não incidam nas condições previstas nos parágrafos 2º e 3º do art. 33, Conceder-se-á 2ª época para a realização dos exames escritos e orais ou práticos, mediante requerimento, ao aluno que tenha sido reprovado em 1ª época e satisfaça uma das seguintes condições:

o) — tenha obtido, no grupo das

disciplinas de cultura geral e bem assim no de cultura técnica, a nota global cinco, pelo menos;

b) — tenha obtido, em cada disciplina, a nota final quatro, no mínimo.

§ 1º — No caso de inabilitação nos dois grupos, o exame poderá ser repetido em uma das disciplinas de cada um deles.

§ 2º — Quando a inabilitação fôr em um só grupo, poderá ser repetido em uma ou duas das respectivas disciplinas.

§ 3º — Os alunos inabilitados em mais de duas disciplinas não poderão prestar exames em segunda época.

§ 4* — As provas escritas do exame de segunda época substituirão, para todos os efeitos e com o mesmo peso, as segundas provas parciais (Decreto-lei n° 8.394, de 17 de 1945).

§ 5º — Os exames de segunda época realizar-se-ão de 15 ao último dia de fevereiro, podendo ser antecipados para os alunos das últimas séries dos cursos comerciais básicos e técnicos e sempre que se fizer né-

cessário, a critério da escola, desde que se realizem dentro do mesmo mês.

5 6º — Os requerimentos para inscrição nos exames deverão ser encaminhados ao diretor da escola até 31 de janeiro.

Art. 51 — Os alunos da 3ª série dos cursos técnicos de comércio, quando sujeitos a prestação de provas em 2ª época, poderão prestá-las em época especial, desde que provem estar inscritos em concurso de habitação para ingresso em escola superior, nos termos da Portaria Ministerial número 605, de 23 de dezembro de 1947 (Portaria Ministerial nº 27, de 21 de janeiro de 1948).

§ 1º — As escolas expedirão aos alunos interessados, com o "visto" do inspetor federal, comprovante de que se encontram nas condições previstas neste artigo, a fim de habilitá-los à inscrição condicional admitida pela citada Portaria nº 605.

§ 2º — O inspetor federal verificará a prova de inscrição em concurso de habilitação e marcará a data para a realização dos exames de forma que possam os alunos obter a efetivação de sua inscrição até a véspera da realização dos mesmos.

§ 3º — O direito conferido no presente artigo é extensivo aos candidatos aos exames para admissão às escolas de ensino militar, bem como aos convocados para o serviço militar.

Art. 52 — Dos exames de 2ª época Conceder-se-á 2ª chamada até 28 de fevereiro, na forma prevista no artigo 44 destas Instruções.

Parágrafo único — Terminados esses exames, a escola entregará ao esses exames, a escola entregará ao inspetor, até fins de abril, para remessa à D.E.C., um quadro estatístico do aproveitamento de seus alu-

nos no ano letivo anterior discriminando por cursos e séries:

a) — a matrícula geral no início do ano letivo;

b) — as transferências recebidas e expedidas;

c) — o cancelamento de matrículas por desistência;

d) — a matrícula efetiva no fim do ano;

e) — os totais de alunos submetidos às provas finais de 1ª e 2ª épocas e nelas aprovados e reprovados;

f) — os aprovados nas disciplinas de cultura geral e nas de cultura técnica, com as médias de 5 a 5,9 — 6 a 6,9 — 7 a 7,9 — 8 a 8,9 — e 9 a 10.

VI — Dos horários

Art. 53 — O número de aulas semanais para cada curso e série é o fixado pela Portaria Ministerial número 21, de 14 de janeiro de 1946 (*Diário Oficial* de 22-1-46), devendo cada aula, nos cursos diurnos ter a duração de cinquenta minutos e, nos cursos noturnos, de quarenta minutos, pelo menos.

Parágrafo único — Haverá intervalos de cinco a dez minutos entre as aulas de um mesmo turno.

Art. 54 ■— Os horários estabelecidos para cada ano letivo serão, depois de aprovados pelo inspetor, afixados com o seu "visto" na secretaria da escola, antes do início das aulas.

Parágrafo único — Qualquer alteração posterior nos horários estará sujeita à aprovação do inspetor federal, que não poderá admiti-la se verificar qualquer inobservância das normas estabelecidas.

Art. 55. Devem os inspetores federais procurar resolver, de confor-

midade com as presentes Instruções, todos os assuntos que lhe forem apresentados, devendo, quanto aos casos omissos, submetê-los ao Diretor do Ensino Comercial, em forma de consulta, a fim de que as soluções dadas possam vir a constituir medida de caráter geral.

VII — *Do uso do livro didático*

Art. 56. É livre aos professores a escolha dos livros didáticos para uso de seus alunos, desde que constem da relação oficial das obras de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura com registro na Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 1º É vedado aos poderes públicos e à direção das escolas qualquer interferência no sentido de determinar a adoção de livros, bem como a prática de atos de propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático.

§ 2º É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de livros didáticos ainda que tais atos sejam praticados fora do ambiente de trabalho.

§ 3º Aos infratores serão aplicadas pelas autoridades federais, estaduais e municipais, conforme o caso, as penalidades previstas no art. 34 do Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945 (*Diário Oficial* de 28-12-45).

§ 4º Um mesmo livro poderá ser adotado em classe durante anos sucessivos, mas o livro adotado no início de um ano letivo não poderá ser trocado no seu decurso.

VIII — *Do Selo Nacional*

Art. 57. As escolas não poderão expedir certificado ou diploma que não tenha sido autenticado com o Selo Nacional, sob a pena de multa de cem a quinhentos cruzeiros, elevada ao dobro nos casos de reincidência.

Parágrafo único. O sinete ou a impressão do Selo Nacional devem obedecer às características determinadas pelo art. 11 e seus incisos do Decreto-lei nº 4.545, de 31 de julho de 1942 (*Diário Oficial* de 5-8-42 e de 30-1-42, Suplemento), alterado pelo Decreto-lei nº 9.079, de 19 de março de 1946 (*Diário Oficial* de 21-3-46).

IX — *Do responsabilidade e autoridade da direção*

Art. 58. A administração de cada estabelecimento de ensino comercial poderá ser exercida por um ou mais diretores, dos quais um presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores e orientadores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior.

§ 1º O diretor que presidir os atos da comunidade escolar está investido de função de caráter público, sendo sua atribuição zelar pela ordem, moralidade e disciplina da escola sob sua responsabilidade técnica, não permitindo o desrespeito a quaisquer dispositivos regulamentares em vigor.

§ 2º No exercício de suas atribuições, deverá o Diretor-Técnico cuidar, especialmente, do seguinte:

a) manter na escola adequado ambiente para que se desenvolva a obra educativa que lhe foi confiada;

b) limitar a matrícula à capacidade didática da escola;

c) cuidar da regularidade e eficiência do processo escolar, não admitindo, em hipótese alguma, a redução do tempo previsto nos horários para o ensino de cada disciplina, nem tolerar excesso de alunos em classe, cujo limite máximo é fixado em cinquenta para o caso especial de salas com área igual ou superior a cinquenta metros quadrados;

d) velar no sentido de que os programas mínimos das diversas disciplinas sejam executados, integralmente, em cada ano letivo;

e) manter adequado regime de higiene escolar;

f) organizar racionalmente os serviços burocráticos, coordenando os trabalhos da secretaria de forma a manter em dia os registros escolares e na mais rigorosa ordem os processos a eles relativos;

g) ter sob vigilância o arquivo escolar, cuja propriedade a União conserva para salvaguarda do direito do aluno; e, caso a escola venha a interromper as suas atividades, promover o recolhimento dos livros

de escrituração e processos escolares' à sede da Diretoria do Ensino Comercial.

Art. 59. Será considerado inidôneo para a direção técnica de estabelecimento de ensino comercial aquele que comprovadamente, por negligência reiterada ou desídia, deixar de dar cumprimentos a qualquer dos preceitos do artigo anterior.

Art. 60. A responsabilidade da direção técnica pelas falhas observadas na vida escolar não exclui a da direção geral da escola, que responde também pela boa ordem e eficiência da sua administração e deve, especialmente, manter permanente regularidade quanto ao provimento e a frequência dos membros do corpo docente, providenciando para que a execução do programa de cada disciplina não seja prejudicada com as faltas do professor.

Rio de Janeiro, 27 de abril de 1955. —
Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no D. O. de 14-5-955).

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1955 N.º 60

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. XXIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1955 N.º 60

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10º ANDAR
RIO DE JANEIRO — BRASIL

DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO ELZA
RODRIGUES MARTINS *Documentação*
e Intercâmbio

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*
Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos Cursos

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista*
Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXIV

Outubro-Dezembro, 1955

Nº 60

SUMARIO

Idéias e debates:

Págs.

FERNANDO DE AZEVEDO, Para a análise e interpretação do Brasil	3
ANÍSIO TEIXEIRA, Ciência e Humanismo	30
J. ROBERTO MOREIRA, O Humanismo	45
NELSON CHAVES, Universidade, pesquisa e humanismo	104

Documentação :

Posse do Ministro Abgar Renault na Pasta da Educação e Cultura ..	121
Fundo Nacional do Ensino Médio.....	123
Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra	159
Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris	198

Vida educacional:

A educação brasileira nos meses de abril a junho de 1955	203
Informação do país	223
Informação do estrangeiro	233
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Abgar Renault</i> , A professora rural e o cumprimento de sua missão; <i>Fernando de Azevedo</i> , Educação e liberdade; <i>Inezil Pena Marinho</i> , Uma "experiência sobre educação de base para trabalhadores"; <i>Jean Mousel</i> , Objetivos da educação; <i>Raymond Warnier</i> , Orientação escolar e profissional na França; <i>Riva Bauzer</i> , Objetivos do ensino médio, em especial da escola secundária	235

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.524, de 4 de julho de 1955 — *Federaliza a Universidade Rural de Pernambuco*; Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955 — *Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia*; Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955 — *Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências*; Decreto nº 37.613, de 19 de julho de 1955 — *Regulamenta a constituição dos órgãos de representação do corpo docente e suas relações com a direção dos institutos de ensino superior*; Decreto nº 37.900, de 15 de setembro de 1955 — *Altera o Estatuto da Universidade do Brasil aprovado pelo Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1945*; Portaria nº 270, de 20 de agosto de 1955 — *Autoriza o funcionamento do Curso de Mestrado Industrial em período noturno*; Portaria nº 281, de 1º de setembro de 1955 — *Aprova o Regimento Interno do Conselho de Administração do Fundo Nacional de Ensino Médio* 265

PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO BRASIL

(Pequena introdução ao estudo da realidade brasileira)

FERNANDO DE AZEVEDO
Da Universidade de São Paulo

Quando, em 1931, numa empresa editora, que me convidara para seu diretor intelectual, fundei a *Brasiliana*, — biblioteca de estudos brasileiros, cuja orientação me competiu por mais de quinze anos, — o que pretendia era concorrer de minha parte e com os recursos editoriais que se dispunham a aplicar, para alargar e aprofundar, completar e retificar os nossos conhecimentos sobre o Brasil. Nessa iniciativa que, pelo êxito alcançado, se verificou atender as necessidades sentidas por todos, reconheceu Anísio Teixeira uma obra destinada a "descobrir o Brasil aos brasileiros". Não houve uma voz sequer, entre as mais altas e autorizadas, que não se erguesse para apoiá-la. É que conhecíamos ainda muito pouco o nosso país e a preocupação, em geral, que vinha desde a colônia (salvo exceções tanto mais notáveis quanto mais raras) era antes exaltar-lhe as glórias e as grandezas do que alcançar uma visão clara de suas duras realidades e penetrar-lhe os problemas fundamentais. Ainda não havíamos ultrapassado o período heróico ou mítico que depois se chamou por uma expressão bárbara, inspirada em obra, que eu lera, ainda adolescente, e em que a tendência à apologética tomava, na sua expressão lírica e sentimental, a sua forma aguda e os seus aspectos mais ingênuos. Comprazia-se essa mentalidade, já felizmente superada, em enaltecer o país, sobretudo nas suas paisagens geográficas, e nelas destacar, no mais forte relevo, o volume e o curso de nossos rios, suas formidáveis cachoeiras, nossas montanhas alcantiladas, a vastidão territorial, sem compreender que tudo o que se tinha por maior, mais grandioso, — a começar pela imensidade da superfície, — constituía antes um obstáculo à marcha da civilização, mais um desafio à inteligência do homem, ao seu esforço e à sua técnica do que uma fonte de vaidade ou motivo de orgulho.

Certamente, cronistas do século XVI e XVII, naturalistas e viajantes estrangeiros, cujas obras constituíam ainda privilégio de iniciados e só então começavam a ser traduzidas e

reeditadas; historiadores do século XIX, como Varnhagen, ou pensadores como Tavares Bastos; e, em nosso século, mestres da altura de Capistrano de Abreu, João Ribeiro, Pandiá Caló-geras, Manuel Bonfim, Celso Garcia e Afonso Taunay, entre outros; escritores vigorosos, de espírito crítico e de lucidez de vistas, como Sílvio Romero e Euclides da Cunha, as expedições de Rondon, — o desbravador de sertões, já haviam projetado e lançavam sobre o Brasil, — esse desconhecido, uma claridade viva, reduzindo à categoria seca de problemas grande parte desse material com que se alimentavam as nossas efusões sentimentais e os nossos sonhos de grandeza. Mas numerosos pontos (geográficos, históricos, sociais e culturais) constituíam ainda, apesar de tudo, pela sua obscuridade, territórios de difícil penetração em que mal se percebiam clareiras na selva densa de generalizações apressadas, de concepções simplistas e primárias, de idéias vagas e confusas. Em suas análises, tantas vezes finas e penetrantes, marcava Oliveira Viana com pontos luminosos essas "vastias zonas de sombra". Por essa época, em 1931, Gilberto Freyre ainda não havia publicado "Casa Grande e Senzala", que só apareceu, em sua 1.^a edição, em 1934, e em que se projetou nova luz "na formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal", na civilização do açúcar, no Nordeste, no Recôncavo bahiano e em Campos, no Estado do Rio. Nestes últimos cinquenta anos e, mais particularmente, no segundo quartel deste século, desenvolveu-se, numa reação contra aquela mentalidade retórica, um dos movimentos mais fecundos para o conhecimento do Brasil, quer pela publicação de testamentos e inventários de que, em 1920, teve iniciativa Washington Luís, em São Paulo; quer pela reedição de obras antigas e pelas traduções de obras estrangeiras sobre o país, quer pelas coleções de estudos brasileiros que se seguiram, a longos intervalos, à *Brasiliana*, como "Documentos Brasileiros", fundada em 1936 por Gilberto Freyre, e a "Biblioteca Histórica Brasileira", iniciada em 1940 sob a direção de Rubens Borba de Moraes, e seguida mais tarde, em 1952, pela "Biblioteca Histórica Paulista", sob a orientação de Afonso Taunay, quer ainda pelo número e pela qualidade de pesquisadores que surgiram, nos vários domínios da economia e da política, da sociologia e da antropologia cultural.

A despeito de toda a volumosa produção, nesse período, e de tantos e tão ingentes esforços para compreendê-lo, facilitados não só pelo movimento editorial, pela criação de núcleos de estudos e pesquisas, como pelo intercâmbio de idéias e de informações, ainda existem no espaço e no tempo, em sentido vertical e horizontal, vastas áreas de sombra, e nenhuma das que já se estudaram, foi ainda tão explorada que a possamos presumir inteiramente conhecida. Nunca tive consciência tão nítida dessa

verdade, ainda atual, como quando escrevi, em 1941, "A cultura brasileira", que é apenas uma pequena "Introdução ao estudo da cultura do Brasil". Pois, apesar de haver lido ou consultado cerca de quatrocentos; volumes, alguns, por essa época, ainda quase inacessíveis, pela sua raridade, e de ter examinado mapas, documentos e dados estatísticos, muitas perguntas que me fazia no encontro com problemas importantes, ficaram sem respostas, e, para que fôssem, algumas delas, seguramente respondidas, tinha de aventurar-me a confrontações e crítica de textos, freqüentemente contraditórios, a novas pesquisas bibliográficas: e de arquivos, e a investigações diretas e pessoais. No entanto, já trabalhava então, depois de se ter aberto um novo ciclo de pesquisas, segundo princípios mais sólidos e com um sentimento mais vivo de objetividade, e de já se haver acumulado vultoso material para a análise e interpretação da realidade brasileira sob vários de seus aspectos. O curso, pois, de que to-mastes a iniciativa, a exemplo do que se planejou em S. Paulo e em Belo Horizonte, e que confiastes a professores eminentes, nas diversas partes em que se desdobra, constituirá um balanço do que já se realizou, e um novo e admirável esforço para o conhecimento do Brasil. Felicito-vos por essa idéia e, como me couba nova-mente, convocado por essa grande instituição nacional, a honra de inaugurá-lo, e o Brasil, como o sabeis, é uma realidade vária, múltipla e complexa, pareceu-me melhor assinalar, num conjunto de consoantes e variáveis interrelacionadas, alguns pontos essenciais à inteligência do país, seja qual for o ângulo pelo qual tenha de ser estudado, nos diversos cursos que integram essa introdução ao conhecimento do Brasil.

Entre essas constantes permiti-me começar pela maior delas, a mais profunda e enraizada, - a herança histórico-cultural portuguesa em que assenta toda a nossa civilização e em que se podem buscar as origens e o laço mais forte do sentimento comum e, portanto, da unidade nacional, que se foi constituindo lenta e progressivamente, através de todas as vicissitudes históricas, do contacto com as raças e culturas aborígenes e africanas, e de todos os processos de diversificação ulterior, sobre a base de elementos culturais (língua, religião, costumes, moral e direito), de tradições e lembranças comuns. É esse fato, que se observa no interior da comunidade nacional e semelhante ao que Alexandre Marc analisa no plano internacional, "um impulso histórico ao qual contribuem o espírito e o real, e que manifesta uma tendência irresistível para a unidade que, longe de se opor a diversidade irreduzível (e tão impressionante sob vários as-

pectos), nela toma a força de seu impulso". Indissolúvelmente ligadas, unidade e diversidade, — e por mais que esta se desenvolva, — mantêm e têm mantido sempre um equilíbrio, em que as forças de união, operando sobre a base de uma herança histórico-cultural comum, se acham, por toda a parte, em atividade, apesar das tensões e dos conflitos, com suas recu-descências periódicas, como nos revelam a história do Império e a da República. Esse é um ponto de tamanha importância que não tem passado despercebido a nenhum dos que estudaram, por esse ou aquele prisma ou numa visão de conjunto, a evolução histórico-social e cultural do país. Por êle manifesta-se, numa intensidade variável conforme as regiões e as fases históricas de nosso desenvolvimento, a consequência, com todas as suas pressões, de três séculos de um domínio português exclusivo. A observação, pois, que a esse respeito faz Sérgio Buarque de Holanda, em "Raízes do Brasil", — antes e depois dele tantas vezes formulada por palavras diferentes, — parece-me de uma perfeita exatidão, ao menos até o presente momento. E diremos em seguida porque fazemos esta ressalva, que importa em não transformar uma constatação do real, possivelmente transitório, na formulação de um conceito extra-temporal ou abstrato. "Podemos dizer (escreve êle) que de lá (de Portugal) nos veio a forma *atual* (vede bem: *atual*) de nossa cultura: o resto foi matéria plástica que se sujeita mal ou bem a essa forma".

Entre os elementos dessa cultura, será preciso, porém, distinguir e destacar, de um lado, o individualismo aventureiro e imperial, o realismo e o sentido pragmático que caracteriza a cultura portuguesa e explica o êxito notável da colonização e povoamento de tão extensas regiões tropicais (o que tão fortemente impressionou Gilberto Freyre e o arrebatou, por isso, para o que êle chama "lusotropicologia") e, de outro lado, a tradição do humanismo jesuítico que, implantada na metrópole, foi igualmente transportada pelos portugueses. Dir-se-iam duas tendências, coexistentes no interior de uma mesma cultura, mas atravessando camadas culturais superpostas, hierarquizadas: uma, a dos descobridores, dos colonizadores, dos empreendedores, dedicados a atividades agrícolas e industriais (cana e açúcar), dos bandeirantes rudes e tenazes, dominados pelo espírito realista e pragmático, e com que se realizaram a conquista e a expansão territorial (já se observou que a marcha das bandeiras e as entradas ao sertão foram uma continuação, pela floresta adentro, da aventura marítima dos portugueses); e a outra, a dos clérigos, legistas e doutores, em última análise, a das elites intelectuais, em que os jesuítas deixaram a marca do tipo de formação humanística, transferido por eles à colônia e em expansão durante três séculos. Em uma camada, o sentido prá-

tico da realidade e da ação, até o utilitarismo estreito e sem freios; em outra, na camada dos intelectuais (exceção feita dos missionários), a tendência à inação, à cultura livresca, à retórica, ao panegírico e às disputações. Entre uma e outra, separadas e distintas, como dois mundos diferentes e à parte, não se estabeleceu um *regime de tensão*, mas de *acomodação*, tornando-se impermeáveis às influências vindas de baixo essas elites que não brotavam do povo, mas se formavam, por assim dizer, como já se escreveu, "nas incubadoras (dos colégios de padres), como se chocam ovos nas granjas modernas". Daí, dessa moldagem três vezes secular, a tendência à retórica, ao diletantismo e à improvisação; esse idealismo (*utópico*, diria Oliveira Viana) sem fundamentação social suficiente; o desamor pela ciência e pela técnica; e o fato de que as camadas mais cultas, desenraizadas de seu próprio meio, sempre se obstinaram a desconhecer as necessidades vitais do país e continuaram, por longo tempo, a limitar suas atividades à política, às profissões liberais e à literatura, enquanto o comércio, as empresas industriais, os negócios não pareciam interessar senão aos estrangeiros, como- o comércio e os negócios, — atividades tidas por menos nobres, quase não interessavam antes senão aos portugueses.

Mas essa concepção de vida e de cultura, esses valores e padrões de comportamento, todas essas tradições de origem portuguesa, que se inseriram profundamente em nossa configuração cultural, podem, porém, transformar-se, como se estão transformando, e rapidamente, em alguns centros em que perderam sua densidade, seu vigor imperativo e seu poder de expansão, sob a influência da mistura de raças e de contactos com culturas diferentes. É fácil observar como hoje já se diferenciam e cada vez mais, de Portugal para o Brasil, as tendências e os gostos intelectuais, as maneiras de ver, de conceber as coisas e de exprimi-las, o pensamento e os seus instrumentos de expressão (a linguagem e os modos de escrever), embora utilizem os dois povos a mesma língua, e como, no interior da própria comunidade nacional, as influências da herança histórico-cultu-ral portuguesa variam de intensidade, de uma região para outra, do Paraná e, particularmente, São Paulo, por exemplo, em que os fenômenos de imigração e de aculturação se apresentam com alto grau de intensidade, para o Maranhão, Pernambuco e Bahia, em que são extremamente fracas a mistura com elementos estrangeiros e os contactos com suas respectivas culturas. Parece que, ao menos em algumas regiões, já está quebrando ou estalando a "fôrma" a que se refere Sergio Buarque de Holanda. Pode acontecer, pois, e acentuar-se, no domínio cultural, sob a pressão de correntes imigratórias, de culturas diferentes, como dos progressos dos meios técnicos de informação e dos métodos

de transmissão, o que já se deu no vale do Itajaí, em Santa Catarina, é se vem operando em São Paulo, no domínio étnico, com as profundas modificações da estrutura demográfica, em que o estudo atento dos sobrenomes demonstra a grande variedade e, em algumas regiões, a preponderância sobre as famílias esgalhadas de velhos troncos portugueses, das famílias de origem germânica, italiana e dos mais diversos troncos étnicos. Na medida em que avançarmos para o futuro, a longínqua origem portuguesa de grãndé parte da população poderá não ter senão um valor histórico e etnográfico, como poderia tê-lo, para compreendermos melhor o problema, a longínqua origem itálica das populações rumehas, o escandinava das populações da Norman-dia francesa, ou a origem mista das populações da Grã-Bretanha.

* * *

Dó que acabo de expor já se depreende que, a despeito dessa base de tradições culturais, não existe, como pode parecer à primeira vista, *um só Brasil*, mas, dentro dele, muitos Brasis diferentes num só Brasil nem sempre verdadeiro. Quero dizer com isto (e é o segundo ponto que desejaria ferir) que, para a compreensão do Brasil, é preciso ter em vista a extrema diversidade de áreas geográficas, econômicas e históricoculturais, nitidamente marcadas pelas diferenças de meio físico, de formação histórico-cultural e de tipos de exploração econômica; diversidades essas, acentuadas pelo maior ou menor isolamento devido às enormes distâncias que as separavam e ainda as mantêm relativamente apartadas umas das outras. "Sob ou através da unidade de língua (com tôdâs as suas variações dialetais); de religião e de costumes, o que se observa, a medida que lhe aprofundamos o estudo, é uma extraordinária diversidade de paisagens naturais, humanas e sociais. Se, geograficamente, o Brasil é quase um continente ou a maior parte de todo um continente, do ponto de vista étnico; histórico e cultural, é, como já se observou, um "vasto arquipélago", com suas ilhas e ilhotas, disseminadas, a distâncias consideráveis, pela imensidade territorial do país. Tentai esboçar com dados estatísticos um mapa da densidade demográfica e outro, da densidade cultural, e logo vereis as manchas de cultura ou pontos em que a civilização já penetrou, perdidos na imensa superfície desértica (ou no *desertão*), em que se estendem regiões com 1/2 habitante por km². Mas, se essa rarefação demográfica e cultural já é por si um problema e levanta outros dos mais graves e completos, a diversidade de regiões, em qualquer de seus aspectos, étnico, histórico, econômico ou cultural, constitui ou pode constituir uma fonte da grandeza do país. A diversidade de estrutura

bio-tipológica da população, nessa multiplicidade de regiões, já

tão dispares sob os aspectos geográficos e climáticos, é, de fato, mais um fator positivo do que um elemento negativo da civilização brasileira. Nunca será demais lembrar que a miscigenação e a interpenetração de culturas não são fenômenos particulares do Brasil. Sem falar nos Estados Unidos, que são um *melting-pot*, em plena efervescência e em que adquiriu intensidadesingular o caldeamento de povos, nem a Alemanha, sacudida por uma tempestade que se desencadeou sob o signo do mito racista, nem a França, de cuja grandeza é um dos segredos a mistura de raças, nem qualquer outro país do ocidente europeu, como, por exemplo, a Itália, Espanha e Portugal, jamais acreditaram (fora do círculo de algumas doutrinas e dos conflitos de interesses e de paixões a que elas serviram como ideologias e racionalizações teóricas) em uma raça sem manifestado em alguns, são todos eles de origem igualmente misturada.

Em todo o caso (e voltando ao ponto de partida, depois dessa breve digressão), a importância, para o estudo e o conhecimento do Brasil, da distribuição do país em zonas delimitadas e características, é de tal ordem que vários especialistas, geógrafos e economistas, se têm empenhado no exame da questão, sob alguns de seus aspectos. Das diversas divisões propostas, uma das mais correntes, e nem por isto mais exatas, é a distribuição em cinco zonas, a saber: 1) zona Norte, em que predomina o seringueiro e o castanheiro; 2) zona Nordeste, abrangendo as regiões do litoral, da mata, das caatingas e do "sertão agreste", na denominação de Euclides da Cunha; 3) a zona Leste, que se estende do São Francisco, com suas peculiaridades, até o Recôncavo baiano, com suas usinas de açúcar e a região do cacau. 4) a zona Sul, zona da imigração, com a agricultura, a pecuária e os seus grandes centros industriais; e 5) a zona Centro-Oeste, em que se desenvolveram a pecuária e a mineração. Em artigo recente, propõe Tristão de Ataíde a repartição do país em cinco regiões culturais: 1) o extremo Norte; 2) o extremo Oeste; 3) o Norte, tendo como centro Recife; 4) o Centro ou região Central, que se estende da Bahia a Minas, tendo como centro Belo Horizonte; e 5) o Sul, de São Paulo a Rio Grande, tendo por centro São Paulo. Em trabalho ainda inédito, mas de que me foram dadas por gentileza do autor, as primícias da leitura, o Prof. Francisco Carmargo, de nossa Faculdade, depois de proceder a um balanço, confronto e revisão das distribuições, em regiões e sub-regiões, anteriormente apresentadas, propõe e justifica, do ponto de vista econômico, a divisão em cinco regiões geo-econômicas: 1) a região Norte, que abrange os territórios do Guaporé, Acre, Rio Branco e Amapá, e os Estados do Amazonas e do Pará; 2)

a região Nordeste que, além do Território Fernando de Noronha, compreende os Estados que vão desde o Maranhão até a Bahia; 3) a região Sudeste, que se estende do Espírito Santo até o Distrito Federal, passando pelos Estados do Rio, Minas e São Paulo; 4) a região Sul, que se alonga do Estado do Paraná até o Rio Grande do Sul; e, finalmente, 5) a região Centro-Oeste, constituída de Goiás e de Mato Grosso. Como vedes, três divisões muito amplas, elaboradas segundo critérios e pontos de vista diversos e que, como as demais, embora considerem "diversidades bem características" de cada uma das regiões, são, naturalmente, "mutáveis, instáveis e provisórias".

Mas, além de porem ênfase mais sobre um aspecto, — o geográfico-econômico, essas e outras divisões compreendem, agrupando-as em cinco, grande número de regiões e zonas, fortemente diferenciadas, com suas características próprias, geográficas, étnicas, econômicas e culturais. Essas áreas culturais, ecologicamente diferenciadas, não só se subdividem em numerosas outras, diversificadas sob certos aspectos, como têm fronteiras flutuantes, que ora avançam, ora recuam, sob a pressão de fatores demográficos e econômicos. Acresce que não assinalam elas as formas e condições típicas nem da vida praieira e ribeirinha, nem da vida rural, cuja população em média atinge no Brasil a pouco mais de 60%, em algumas regiões a 76% do total de seus habitantes e em São Paulo a 47% de sua população. Nada, de fato, mais diferente de uma ponta do Amazonas do que um recanto do Nordeste, — o Ceará, por exemplo, ou um trecho do Recôncavo baiano. Naquele, com suas populações, em que se cruzam as três correntes sanguíneas de origem, — o preto, o índio e o português, perdidas ao longo da gigantesca bacia fluvial, na imensa planície das selvas, — a zona amplíssima dos seringais, em que, com o seringueiro, — "produto de uma migração aventureira do nordestino," — o paroara, que, precedido do mateiro, se embrenha pelo cerrado, nas estradas de seringa, se acotovelam, como lembra Rodrigues dos Santos, "o caçador de peles e o arpoador de jacarés, o pescador de pirarucu e o apanhador de castanhas". No Ceará, é a paisagem agreste do sertão nordestino, castigada pela estiagem, adoçada pela cana de açúcar e cortada pelo abóio dos vaqueiros; são os rios que, de tão discretos e mansos, se podem passar a pé, nos verões intermináveis, e, quando engrossam com as chuvas, fecundam a gleba que, antes escaldada pelos sóis inclementes, reverdece então para o milagre das colheitas; são as suas jangadas, com a vela trapejando ao vento dos "mares verdes e bravios", ou quietas e sonolentas nas praias de coqueiros. Já no Recôncavo baiano, adormecido em suas glórias românticas, é o mar azul de anil, por onde cruzam saveiros, grandes e pequenos; são seus trapiches e portos, a que atracam

barcos antigos, "formando uma floresta de mastros e cordoa-Ihas", e com papagaios subindo pelas velas enroladas... Sob esses aspectos pitorescos que saltam ao olhar do viajante distraído, que mundos, insuspeitados ou mal conhecidos, não se ocultam, na extrema diversidade de suas paisagens sociais e humanas!

No centro e ao Sul, como nas zonas em que se pode repartir o território de um Estado, não é menos impressionante a variedade de tipos e de paisagens. Uma excursão ao Paraná e a Santa Catarina, outra, a Goiás e a Minas Gerais, bastariam para evidenciar as profundas diferenças, sob aspectos importantes, entre essas regiões e as de São Paulo, por exemplo, e, em cada uma delas, entre uma e outra região dentro do mesmo Estado, como em Minas, entre a zona da Mata, o Triângulo Mineiro, o norte, o sul e o centro, ou, no Rio Grande do Sul, entre a zona das fronteiras, a das coxilhas e a região serrana. Ainda está, pois, por elaborar o quadro das áreas culturais do país, ou o seu mapa cultural, que deve abranger não só a diversidade de áreas geográficas e climáticas como os seus aspectos e níveis sociais e econômicos que se diferenciam fortemente de uma região para outra, imprimindo a cada uma delas uma feição particular. É fácil compreender o alcance que teria uma investigação dessa envergadura para a elaboração do quadro das áreas culturais, segundo critérios científicos e, portanto, em bases objetivas, e o fato de que, devido à mobilidade de fronteiras dessas regiões culturais e às transformações por que passam ou podem passar, um mapa dessa ordem estaria sujeito a freqüentes retificações, à vista e como resultado de conhecimentos ulteriores, mais detalhados e completos. Esse trabalho nos dissiparia de uma vez a ilusão, tão persistente quanto funesta, de que o que vale para uma, valha para outra, e de que a centralização, levada a todo transe, seja possível em uma comunidade nacional marcada por uma extrema diversidade de quadros geográficos, por diferenças de estrutura social e por desníveis econômicos e culturais. Seria um meio, portanto, para nos prevenir contra erros em que tantas vezes incidimos quer no plano científico, quer nas técnicas de ação social e política. Várias pesquisas, como sabeis, centradas sobre regiões geográficas e culturais, delimitadas, levaram a generalizações prematuras, como se as conclusões, válidas para uma região, uma espécie de grupos sociais ou uma fase da evolução histórico-social, fossem válidas, no tempo e no espaço, para todo o país, quando existe ainda, se se pode dizer, um certo número de grandes "desconhecidas" sócio-culturais, geograficamente determináveis ou já determinadas.

É claro que, segundo já observaram Preston James, Ernest Moore, Robert Shaper e outros, no seu projeto de estudo da

área de Costa Rica, um trabalho desse dêsse vulto exigiria a colaboração de especialistas, como geógrafos, historiadores, economistas, sociólogos e antropólogos, que examinariam, de ângulos diferentes, cada uma dessas áreas culturais. Analisam êsses autores, no plano que foram incumbidos de organizar, a importância de cada uma dessas contribuições de colaboradores especializados, a parte dos geógrafos, a que compete ao economista, a de que se encarrega o historiador, a que pertence ao sociólogo e ao psicólogo social e o papel do antropólogo, no estudo integral de uma área cultural, bem como os princípios e diretrizes por que se devem orientar as suas atividades de pesquisa. Certamente, como no Brasil um levantamento dessa ordem para o estudo, a caracterização e distribuição das áreas culturais com o máximo possível de rigor científico, reclamaria além de grandes recursos e de quantidade, enorme do material de trabalho, numerosos especialistas, com suas equipes experimentadas de investigadores, não é empresa para se tentar de uma vez só e em bloco, mas parcial e progressivamente, por iniciativa dos estados que dispusessem de mais recursos financeiros e de um núcleo importante de colaboradores para a análise dos problemas das mais diversas perspectivas em áreas culturais bem delimitadas. Além do extraordinário interesse científico de estudos das áreas culturais, ou "simultâneos mediante a aplicação de métodos e conceitos distintos",

ou parciais, de determinados pontos de vista, histórico, econômico ou sociológico, não seria preciso encarecer o seu alcance prático para a orientação de novas técnicas de ação social e política, tanto no plano nacional como nas áreas estudadas conforme a extensão maior ou menor das investigações e de seus resultados. Mas o que importa aqui é antes levantar o problema e trazer-lhe algumas precisões ou, se quiserdes, sugestões, do que traçar planos e apresentar soluções adequadas, em assunto de tanta importância para o conhecimento do Brasil, mas também de tamanha extensão e complexidade, pelo número, ainda incerto e flutuante, das áreas culturais, pela largueza do campo que cobrem e pela variedade de seus aspectos

Mas o Brasil, que se divide, como vimos, em grande número de regiões geográficas e culturais, apresenta esta particularidade de que cada uma dessas regiões corresponde a "um estadió histórico diferente". Foi o que observou com razão Pedro Calmon, embora unindo a uma observação exata uma afirma-

ção de todo ponto inaceitável, quando declara, em sua História social do Brasil" (edição de 1935): "O Brasil, socialmente, (escreve ele) não é uma estratificação de classes, mas de époc-

cas. Não se divide em camadas humanas, mas em uma justa-posição de séculos". Que é uma superposição de camadas humanas, uma "estratificação classes", ao contrário do que avança o historiador, não há sombra de-dúvida. É todo ele, e em cada uma das sociedades em que se decompõe, uma sociedade de classes, superpostas e hierarquizadas. Mas é também "uma estratificação de épocas" (e neste ponto acertou o historiador). Em "Les trois ages du Brésil", o que estuda Charles Morazé, com uma experiência de três anos de Brasil, são exatamente como observa Sergio Milliet, esses "ciclos de evolução desenvolvem-se em compassos diferentes". As três etapas, porém, de duração desigual, em que, a seu ver, se processou a evolução do país, não se sucederam, por toda a parte, ultrapassando cada uma delas a anterior, mas se encontram, disseminadas, e às vezes mesmo juntas, acotovelando-se no espaço social. É o que se poderia chamar a contemporaneidade ou justaposição, nas realidades concretas, de séculos ou de "camadas históricas". Assim, o viajante, como pondera Roger Bastide, "mergulhando ou embrenhando-se no interior do país, passa sucessivamente da civilização contemporânea à sociedade colonial do século XVIII. O Brasil, pois, permite ao sociólogo estudar *de visu* tipos de culturas atualmente desaparecidas da Europa e que não podemos conhecer senão pelos livros". É um fenômeno bastante visível e facilmente observável, esse da "estratificação das camadas históricas" ou, por outras palavras, da coexistência, em determinadas cidades e regiões, não somente das ruínas e sobrevivências de velhas épocas (colonial e imperial), como sejam igrejas, fortalezas, casas e aquedutos, e de outras manifestações de uma civilização material (o que salta aos olhos quando visitamos o Recife, a Bahia e Ouro Preto, por exemplo), mas também, — o que já não se percebe às vezes com a mesma facilidade, — de velhos costumes, de mentalidades arcaicas e antigos tipos de cultura, dominando soberanamente ou atropelando-se, como nos exemplos citados, com hábitos, práticas e mentalidades de uma nova forma de civilização.

Não se encontram diversos Brasis, — Brasis de épocas diferentes, — viajando-se somente *no espaço*, isto é, deslocando-se o observador de uma região para outra, mas também numa mesma região ou cidade, em que se pode viajar *no tempo*, para trás, em excursões retrospectivas, em máquinas imaginárias como essa que, no seu romance "Time's Machine", inventou H. G. Wells, para explorar o tempo, não o passado, mas o futuro, e descrever idades ultrapassadas, como êle descreveu os resultados, em futuro remoto, das lutas de classes entre a aristocracia e a burguesia, de um lado, e as massas proletárias, de outro. Ora, essas sobrevivências persistentes de velhas estruturas, costumes

3 mentalidades em conflito com novas formas de vida, esclarecem muitos fatos como os tipos diferentes de comportamento político, de uma região para outra, e as flutuações constantes da estratificação social, econômica e cultural. A primeira impressão que resulta de uma observação superficial, a quem percorre essas regiões ou cidades, é a de que nelas não subsiste nenhuma originalidade individual, e que todos os cidadãos se exprimem por *clichês*, parecendo o pensamento deles como cópias idênticas de um mesmo negativo. Mas, percorrendo de alto a baixo as diversas camadas de estratificação social e cultural correspondentes à estratificação econômica, o que nos impressionará é uma sucessão de tipos e mentalidades muito diversas. Se passarmos, porém, a outras regiões, — às de imigração, — regiões de culturas e cidades novas que brotam do chão como cogumelos, — outro é o espetáculo que nos oferece o Brasil, — "esse imenso laboratório de sociologia experimental", como o qualificou Roger Bastide, "em conseqüência dos contactos dos povos e das raças, da assimilação de culturas as mais contraditórias, vizinhando o japonês, nas mesmas zonas pioneiras (as da exploração e da conquista da floresta virgem), com o italiano, misturando o português seu sangue ao do índio destribalizado e casando-se a doméstica alemã com o negro descendente de escravo". Daí decorreriam, ao menos em parte, como observa Sergio Milliet, no comentário do livro "Les trois ages du Brésil", os "difíceis problemas da política brasileira. Entre o norte do Paraná, que atinge a maioria e a maturidade em dez ou quinze anos, e o litoral baiano, que já viveu quatro séculos e se sente velho, ocorre um desequilíbrio de interesses e necessidades, inatendíveis mediante leis idênticas e idênticas medidas administrativas".

* * *

Nem sempre, no esforço para compreender o Brasil e os seus problemas, levamos em conta dois outros fatos, em que se podem buscar as origens e a explicação de muitos outros, e sem cujo estudo não nos será fácil compreender nem a direção e a intensidade das transformações sociais nem os fenômenos de estagnação que apresentam muitas de nossas sociedades rurais e urbanas. São eles: a) o tipo característico da expansão geográfica e social, e b) o retardamento (*décalage* ou demora cultural) da expansão ou conquista do poder político em relação à expansão geográfica e social. Vejamos o primeiro. Ao passo que, nos Estados Unidos, como também no Canadá, conforme a observação de Roy Nash, em *The Conquest of Brazil*, a marcha da civilização se processou como uma vaga humana, em marés sucessivas, *a mari usque ad mare*, do Atlântico para o Pacífico, ela se desenvolveu no Brasil, como que aos pedaços e aos arran-

cos (e que arrancos magníficos!) de pontos diversos para direções diferentes. A princípio, "arranhando a praia como caranguejo" (na velha e pitoresca expressão) ; depois, as migrações internas, do norte para o sul, ou do sul para o norte, pelo rio São Francisco, — "o rio da unidade nacional", como lhe chamou Vicente Licínio Cardoso, não em razão do curso favorável das águas ou da navegação fluvial, mas por se terem processado, ao longo do curso ou do leito do rio, as migrações de gado, à busca de pastagens; em seguida, os movimentos das bandeiras paulistas e das entradas ao sertão, partindo de São Paulo, pelo Tietê, para o sul e para o noroeste, e por Campinas, para o Oeste, ou de Taubaté, à procura do ouro, para as Minas Gerais, ou ainda da Bahia, infletindo para o sul ou para o norte, com os sertanistas baianos. É toda uma série de grandes e perigosas aventuras, que, iniciando-se e desenvolvendo-se com o bandeirante, esse "violador de sertões, plantador de cidades", no belo verso de Olavo Bilac, no seu poema "O caçador de esmeraldas", constituíram o mais vigoroso movimento, que registra a nossa história, de conquista e expansão territorial.

Em lugar, pois, de um avanço sempre na mesma direção, de leste para o Oeste, como nos Estados Unidos, — uma expansão irregular, por saltos e investidas em direções diferentes, salpicando de pousos e povoados, de burgos e vilas, a vastidão do território, como, para usar a imagem de Roy Nash, pedaços ou estilhas de granadas que explodissem em pontos diversos. Mas, além desses fenômenos de massas e deslocamentos de fronteiras, em direções diferentes e às vezes opostas, que caracterizam a expansão, a conquista e o povoamento da terra, o outro fato, importante para o conhecimento da evolução histórica e social do Brasil e dos problemas que resultaram desse tipo ou dessa forma de desenvolvimento, — por semeadura ou polvilhamento demográfico pelos caminhos das bandeiras, — é o que notaram Oliveira Viana e, depois dele, Nestor Duarte (este, em seu livro "A ordem privada e a organização política nacional"), a saber, "a disparidade entre a área da expansão social e a área da influência política" ou, essa "espécie de heterocronia que vinha desde o 1.º século, entre a marcha territorial da sociedade e a marcha territorial do poder, essa sorte de discordância entre os dois perímetros, o *social* e o *político*, sendo que este é sempre incomparavelmente menor do que aquele". Esse fato é uma das causas das rebeldias em face do poder central, da presença constante das minorias oligárquicas, em regiões mais distantes, como o Amazonas, o Pará e Mato Grosso, das tendências descentralizadoras e da expansão que teve, no império, o caudi-Ilhismo, e, na república, além desse, o "coronelismo", detentor nas periferias, por si ou por seus prepostos, do poder político. Onde, as distâncias, quase inacessíveis à ação direta do centro,

se formava, por uma evolução linear condicionada do interior', um poder político, lá se desenvolviam raízes bastante profundas para estabelecer entre os chefes locais e o poder central, o medo recíproco de um ou de outro, e, em conseqüência, uma série de situações de compromisso ou de acomodações, de antagonismos e rupturas, na disputa e para a conquista do domínio da região.

* * *

Entre as diretrizes e pontos de referência que nos podem orientar não só no estudo mas na inteligência do Brasil, — mais particularmente, de algumas das mais antigas de suas regiões, e, de modo geral, da vida brasileira, em seu conjunto, pelas largas repercussões em quase todos os seus setores, nenhuma sobrelevará talvez em importância às que se prendem ao regime, que se estendeu por quase três séculos e meio, de exploração econômica, — a monocultura latifundiária e escravocrata. É com ela que se acentuou o desequilíbrio entre os homens do litoral e o sertão, entre os plantadores de cana, e, mais tarde, do café, e os criadores de gado (vaqueiros do nordeste, estan-cieiros do sul e fazendeiros de Minas), entre a aristocracia rural e a burguesia urbana, entre os "camaradas" das fazendas de criação e os escravos das casas de engenho e das fazendas de café, no vale do Paraíba, em São Paulo e no Estado do Rio. O regime de economia patriarcal, no Nordeste, no Recôncavo baiano e em Campos de Cataguases; o desenvolvimento e a decadência da família patriarcal, a formação e a ascensão da burguesia urbana (onde dominaram as plantações de cana e o fabrico do açúcar) já foram analisadas, como o sabeis, por Gilberto Freyre, que se especializou nos estudos do ciclo econômico do açúcar e nos deu três obras realmente importantes, "Casa Grande e Senzala", "Sobrados e Mocambos" e o "Nordeste". É certo que os estudos sobre o ciclo do café (cuja história Afonso Taunay escreveu, fundada numa documentação exaustiva), sobre a família semipatriarcal que nele se formou, com base na escravatura, ainda estão por fazer, dos pontos de vista sociológico e antropológico, ao menos com a profundidade e o de-talhismo com que Gilberto Freyre pesquisou e analisou o ciclo do açúcar, nas referidas regiões, dando-nos uma admirável pintura da família patriarcal. Embora se encontrem pontos de contacto no processo de evolução das duas "civilizações" (se assim podemos chamar-lhes, de um nome que se vulgarizou), — a do açúcar e a do café, no seu sistema de produção e nos seus valores éticos e sociais, engendrados por um modo semelhante de vida material, as conclusões de Gilberto Freyre não se aplicam, a despeito da tendência a generalizá-las, nem a todo o país,

nem mesmo ao ciclo do café, no período em que se desenvolveu, com o suporte da escravidão. Em todo o caso, já se conhece (graças sobretudo às suas análises) o papel do que se convencionou chamar a "aristocracia rural" dos senhores de engenho e, ainda que superficialmente, dos fazendeiros de café, na vida social, econômica e política do país.

Se considerarmos o longo período trissecular por que se estendeu o ciclo do açúcar, e o de quase um século em que se desdobrou o do café, sobre a mesma base do trabalho servil, já nos será fácil compreender e avaliar a importância desses estudos para a inteligência de muitos aspectos da vida social, econômica, política e cultural do país, em algumas de suas principais regiões e na própria esfera nacional. Mas a sua relevância não provém somente da longa duração da monocultura latifundiária, de base escravocrata, e da família patriarcal (ou semi-patriarcal) que nela se formou, mas também de suas conseqüências e repercussões sobre todas as esferas da vida econômica, social e política. O tipo de exploração econômica; a escravidão negra, com todas as suas conseqüências, já tantas vezes analisadas a luzes mais diversas; a força conservadora dos senhores de engenho que, na expressão do ilustre sociólogo e antropólogo, "representavam, na formação brasileira, a tendência mais caracteristicamente portuguesa, isto é, *pé-de-boi*, no sentido da estabilidade patriarcal, em contraste com o nomadismo aventureiro dos bandeirantes, na sua maioria, mestiços de brancos com índios", marcaram por tal forma e tão fortemente a nossa civilização que não é possível compreendê-la sem uma incursão crítica para estudar "as correlações entre o patriarcalismo e a nossa evolução social e política". Foi êle, em grande parte, que realizou a integração, numa unidade, dos valores e das tradicionais linhas da cultura portuguesa nos trópicos, e da civilização brasileira que nela teve suas origens. As suas influências foram, em todos os setores, realmente profundas, mas (o que não devemos esquecer), variáveis conforme as regiões em que o fenômeno se manifestou, com vigor e intensidade ou sob formas já muito atenuadas. Pois, se encontramos diferenças entre o patriarcalismo do Nordeste, engendrado pelo tipo de exploração econômica que ali dominou no ciclo da cana, e o de São Paulo, que, no do café, não atinge senão uma forma parapa-triarcal, muito maiores as diversidades que se constatarem entre a família de tipo semipatriarcal do antigo fazendeiro de café naquele Estado e no do Rio de Janeiro, e a autêntica família mineira dos fazendeiros e criadores. No Nordeste, o centro formado pela cana e pelo açúcar situava-se em Pernambuco, tendo como epicentro desse movimento econômico o Recôncavo

baiano, enquanto, no sul, se se podia assinalar o centro do ciclo do café, no vale do Paraíba, o epicentro estaria em Minas, cuja influência foi tão característica e tão poderosa no Império como tem sido na República, e onde apenas se esboçaram as formas do patriarcalismo, modelando-se, segundo o tipo mais flexível, a organização da família, sob a pressão de forças econômicas e históricas em presença (o predomínio da mineração e da criação de gado), muito diversas das que atuaram no reino do açúcar e no ciclo mais recente do café, que, em São Paulo, reside à base e constituiu o motor mais robusto de seus progressos.

* * *

Não é menos importante, para o conhecimento de certas características da evolução social, e, especialmente, política e cultural do país, um fato a que tantas vezes já se fez referência, mas que não tem sido analisado suficientemente sob alguns de seus aspectos principais. Refiro-me ao "divórcio entre as elites e o povo" A cultura brasileira (tomada agora a palavra "cultura" no seu sentido restrito e não em sua acepção antropológica) ficou sempre a de uma elite: o povo não a assimilava, mas isso não quer dizer que era puramente ocidental européia, e, por isso, insuficientemente brasileira. Entre as dificuldades que o Brasil não pôde vencer no curso de sua história, uma delas tem sido precisamente essa *não-participação* do povo na vida cultural do país, sua recusa, de algum modo, a fornecer o trabalho ou o material necessário ao estabelecimento de uma cultura, mais estável e homogênea, de raízes nacionais. Camadas de elites e camadas populares têm sido, entre nós, quase sempre impermeáveis. É esse um problema que já abordei em relação ao Brasil, e muito semelhante ao que observaram em Portugal, Antônio Sérgio, em sua obra "Ensaios", e, mais recentemente, Antônio José Saraiva, em "Para a história da cultura em Portugal", que o analisa de vários pontos de vista, nem sempre com rigor e exatidão. Mas, como justamente pondera este último (e suas palavras se ajustam às situações análogas em outros países, como o Brasil), "elite, representando determinada massa, põe e define os problemas dessa massa: mas isso supõe que recebe dela o sangue que a vivifica e que, entre uma e outra, há uma capilaridade, uma rede de vasos portadores da seiva". (Prólogo, pág. IX). Se o nível dos dirigentes (acrescenta) "é função do nível da massa, uma camada popular culturalmente atrasada não nos dá o direito de esperar dirigentes em qualidade e número suficiente para melhorar as condições técnicas de vida, e, além disso, qualquer grupo de dirigentes precisa do apoio e do *controle* de uma massa esclarecida". (Prólogo, pág. XI). É

exatamente esse o fenômeno que se verificou (e ainda se observa) em nosso país, em que entre massa e elites nem existe uma interdependência funcional nem se estabeleceu uma "rede de canais portadores de seiva", desenvolvendo-se uma e outra como dois universos, falando línguas diferentes.

Esclareçamos melhor esse pensamento. O que possuímos, foi sempre uma elite altamente cultivada e instruída (como no Império), mas flutuando como uma pequena minoria na massa informe e caótica de um povo abandonado à sua sorte, mergulhado na ignorância (ainda hoje com mais de 50% de analfabetos) e dominado pela miséria física e social em várias e extensas regiões. Em largo período de nossa história (e é certo que está longe ainda de ser superado) não é somente o dissídio entre o homem do litoral e o do sertão, entre a vida urbana e a vida rural, o que se constata, mas também o divórcio entre as elites e o povo. Contra os fatos, aliás episódicos, esporádicos e acidentais, que se poderiam apontar, para desmenti-la, confirmam essa observação de modo indiscutível diversas constatações. Em primeiro lugar, — irrupções do pensamento europeu, em pequenos grupos de elites intelectuais, surtos epidêmicos de idéias que estavam em voga e rompiam, arranhando a superfície ideológica, sem afetarem, por modificações profundas, a cultura tradicional e sem deixarem senão a lembrança de polêmicas ruidosas e das discussões verbais que provocaram (como no caso de Tobias Barreto), — as teorias trasladadas da Europa, as efervescências de idéias a que deram origem, constituíram, quase sempre, verdadeiras superfetações, uma espécie de ex-crescências mais ou menos ativas, mas passageiras, na crosta do pensamento nacional, epifenômenos que se sobrepunham à cultura do país, sem modificá-la nem exercer sobre ela qualquer influência. Não tem sido menos significativa a esse respeito a atitude do povo em face de movimentos desencadeados pelas elites políticas e militares, como, por exemplo, a proclamação da República, a que o povo assistiu "bestificado", na rude expressão de Aristides Lobo, e, mais recentemente, o golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, sem qualquer participação das camadas populares. As edições dos melhores jornais, e dentre os mais lidos, revelam a pequena parcela da população a que se dirigem, como se pode ver, de modo realmente expressivo, de suas tiragens respectivas no país, e do "estudo comparado de 17 grandes diários durante sete dias", publicado sob o título "Une semaine dans le monde" (de 4 a 10 de março de 1951), e feito por Jacques Kaiser, que procedeu a esse inquérito para a Unesco, e, do Brasil, tomou para exemplo e elemento de confrontação "O Estado de São Paulo". Se passarmos para a tiragem de livros, não superior a 5 mil, para uma edição, e 30

mil, pará várias (o que já representa, entre nós, para uma população de 25 milhões de alfabetizados, uma cifra satisfatória), o contraste ainda é mais impressionante do que o do inquérito dos grandes diários, tanto do ponto de vista quantitativo (da tiragem) quanto na parte, neles reservada, aos fatos e problemas da educação e cultura.

O Brasil produziu, no entanto, uma cultura popular, rica e variada, mas sua elite era restrita demais para construir, sobre esses fundamentos, uma cultura nacional mais estável e completa. Foi para essa cultura popular que se voltou, mas já nos fins do século XIX, Sílvio Romero, em "Contos populares do Brasil" (1882) e "Estudos sobre a poesia popular brasileira" (1888), seguido, mais tarde, por outros que, com suas pesquisas e publicações sobre a música e as artes populares, as lendas, o folclore e as formas dialetais, abriram novas perspectivas a esses estudos, muitos dos quais, apesar do impulso que tomaram com Afonso Arinos, Mário de Andrade e Amadeu Amaral (para citar apenas alguns), se mantêm ainda insuficientemente explorados ou quase por explorar. Mas essa cultura de folk, — cultura popular, na grande variedade e riqueza de suas manifestações, e a cultura das elites, que, durante tão longo período (salve exceções), não foi senão um acervo heteróclito de artigos de importação, para se tornar hoje mais variada e mais rica, e mais estável e homogênea, a um tempo, ficaram em quase toda a nossa história (permiti-me insistir), como dois mundos distintos, separados, quase incomunicáveis, sem canais de infiltração de uma em outra ou com um minimum de trocas de influências. Se nessa cultura folclórica se misturavam e se fundiram, com a popular ibérica e, particularmente, lusitana (e, portanto, européia), as culturas indígena e africana, dando-lhe aspectos originais, a das elites, essa, quase toda, afirmou durante os primeiros séculos a sua essência européia e não afirmará senão com mais intensidade no último século. Ela enraizou-se no passado europeu que lhe pertencia também, pelo povo que a transplantou, — o povo português: e, embora, no século XIX e daí por diante, tenha alargado o campo de contactos culturais (com as influências, francesa, inglesa, alemã e, mais recentemente norte-americana), conservou o seu fundo europeu em quase todas as suas manifestações mais importantes. Mas, apesar de suas origens (o que levou um historiador a chamar o Brasil "um pedaço transatlântico de Portugal"), e apesar de todos os empréstimos feitos ao ocidente europeu, ela era, como é, brasileira, exprimia estados de alma, necessidades e aspirações, criava valores propriamente brasileiros, sem deixar de ser parte integrante da cultura ocidental.

Essa origem e as sucessivas influências europeizantes de que tão fortemente se impregnou a cultura das elites no Brasil, não impediram, pois, que ela desenvolvesse seus traços originais, cada vez mais acentuados, como o demonstra o estudo dos movimentos de renovação, no século atual, e das figuras de maior relevo no campo da política e da educação, como no domínio das letras, das artes e das ciências. Ela ficou sempre, com suas qualidades e defeitos, na sua força e nas suas fraquezas, eminentemente brasileira. Pois cada povo tem seu temperamento, seu caráter, seu gênio próprio que imprime a todas as suas realizações; e mesmo a imitação, como lembra João Cruz Costa citando Adrien Delpech, "não vai sem a deformação (e, por que não dizê-lo? sem a criação), o que já constitui uma originalidade". Quem não conhece o caso da Rússia (para dar um exemplo), que, voltada durante longos séculos para a Ásia, separada da Europa e mais do que nunca ligada ao seu patrimônio antigo (refiro-me à Rússia moscovita), não só não perdeu o que sua cultura tinha de original, quando se voltou para o Ocidente (não para imitá-lo servilmente, como observa Weidlé, mas para se radicar num passado que também era o seu, porque era um país cristão e herdara, através de Bizâncio, a antiguidade clássica), como também, por força desses novos contactos culturais, entrou numa fase de fecundas contribuições à cultura universal? "Pouchkine restituiu à Rússia (escreve Weidlé com razão) esse Ocidente medieval e moderno de que ficara separada durante séculos, e todos os grandes artistas e escritores do século XIX, que foi, do ponto de vista cultural, o grande século da Rússia, continuaram sua obra. Pode-se, de fato, imaginar Tolstoi sem a influência de Rousseau, ou ainda Dostoiévsky, sem as do Dickens e mesmo da tragédia clássica francesa? A pintura, a música, o teatro russo seriam possíveis sem os seus antecedentes ocidentais? O pensamento russo teria também podido desenvolver seus traços originais, se ele não se tivesse submetido à disciplina do pensamento idealista alemão" (com Hegel à frente, e, na esquerda hegeliana, com Karl Marx e os que lhe sucederam no ocidente europeu) ?

Certo, uma das características da cultura brasileira (permiti-me insistir sobre este ponto que é capital), de que resultaram conseqüências diversas, foi e talvez seja ainda o fato de que ficou ela, mesmo no período de seu maior florescimento, *confinada à elite*, mais larga na República do que no Império, mais larga hoje do que no primeiro quartel deste século, mas à qual o povo ou se manteve ausente ou continuou a opor uma

resistência passiva. O mal, como querem alguns, não estava nas influências européias ou em quaisquer outras, que tenha sofrido e a que hoje mais do que nunca estará submetida, mas nesse fato do alheamento, maior ou menor conforme as épocas ao seu próprio meio, e do divórcio, em conseqüência, entre as elites e o povo. É a esse fato que se liga, a certos respeito, o problema universitário, como já observei em outra ocasião e assinala, por sua vez, Antônio José Saraiva, com referência a Portugal, quando reconhece que "*o baixo nível da massa portuguesa torna impossível uma verdadeira Universidade. A elevação e eficiência dos órgãos dirigentes de qualquer grupo dependem em última análise (afirma êle com razão) do nível médio desse grupo. Ora, com um nível extremamente baixo (lá como aqui), como queremos ter dirigentes esclarecidos? Em primeiro lugar, não há uma base suficientemente larga para recrutar esse pessoal dirigente; em segundo lugar, o controle não pode ser feito satisfatoriamente, dado que esse controle compete ao cidadão e o nível deste é o que sabemos. Enquanto, pois, o nível médio não subir suficientemente, é inútil qualquer esforço de cultura universitária*". Parece-me fora de dúvida que a cultura da classe dirigente é atualmente mais próxima da cultura da classe dirigida, mas não porque a desta se tenha elevado e difundido muito (há mais de 50% de analfabetos no país, e sobre o resto nem é bom falar), mas porque baixou sensivelmente o nível de cultura das camadas dirigentes. E, como, ao contrário do que afirmam os economistas, "a desigualdade de fortuna (ou de poder econômico) se suporta às vezes melhor do que a da cultura", a tendência da demagogia é ou *não cultivar-se*, deixar-se inculta e ignorante, ou *afetar*, para atrair as massas, desprezo pela cultura e descer ao nível delas. É sempre mais fácil e certamente mais prudente do que educá-las e dar-lhes plena consciência de si mesmas... Se se esforçassem por elevar o nível de cultura das massas, por certo se arriscariam a perder sobre elas a influência que conseguem exercer, atuando sobre essa matéria política tão maleável como é a massa instintiva e afetiva.

Se a esses e outros problemas que levanta o estudo das relações entre massas e elites (e o problema da cultura é problema da elite e da massa, a um tempo) se acrescentarem os resultantes dos fenômenos de contacto de culturas diferentes, que se podem analisar segundo uma perspectiva diacrônica ou sob seus aspectos sincrônicos, vereis como se complica a questão que acabamos de tocar e é de maior interesse para o conhecimento do Brasil. Entre eles podia apontar a maior ou menor resistência, conforme a época, de nosso *background* ou dos fundamentos da cultura tradicional à invasão e difusão de certas idéias e a im-

permeabilidade à influência de outras; o sistema e a hierarquia de valores, que constituíam, na sociedade de uma certa região, em determinada época, a sua "concepção de vida", e em função dos quais viveu a comunidade, o indivíduo; as relações entre esses valores, e entre eles e as forças sócio-culturais operantes, como entre os valores tradicionais e os novos valores implicados em tais ou quais teorias importadas (como, por exemplo, o positivismo) ; as correntes renovadoras do psiquismo coletivo que trabalhavam ou trabalham subterraneamente, embora sem um sentido e uma direção bem definida, favorecendo, em todo o caso, a irrupção de idéias novas; a concentração dessas idéias e teorias em *certos círculos culturais* (filosofia, religião, direito ou política), sem qualquer repercussão em outras esferas da cultura, como o caso do positivismo, que se concentrou nos círculos religioso e político, sem nenhuma influência no plano científico; os diferentes graus de tensão e de interpenetração entre as idéias novas e as velhas idéias ligadas à cultura tradicional, conforme os grupos profissionais então dominantes (advogados, médicos, engenheiros ou militares) ; o que delas se integrou, ainda que com desvios ou deformações em seu desenvolvimento, na cultura nacional ou nas culturas locais, em que surgiram e donde se irradiaram para outros pontos do país; a sensibilidade maior ao pensamento alemão, no norte (Bahia e, sobretudo, Recife), onde foi insignificante a imigração germânica, e a maior influência da cultura francesa, no sul, como atestam respectivamente, no norte, entre tantos outros, os casos de Tobias Barreto e de Farias Brito ("A escola teuto-sergipa-na", na denominação pitoresca de Carlos de Laet) e a expansão das idéias político-religiosas de Augusto Comte, em São Paulo, na capital do país, em Ouro Preto, em Minas, e no Rio Grande do Sul, onde orientaram a própria política, em longo período da vida republicana.

• * *

Mas, para não nos alongarmos em demasia, e cingindo-nos ao propósito de apenas apontar fatos e diretrizes essenciais à compreensão do Brasil, é preciso ainda atentar para as transformações que se vêm operando há quase um século e se intensificaram nestes últimos vinte e cinco anos, e os marcos que assinalam essas transformações técnicas econômicas, sociais e políticas. De modo sumário e numa síntese apertadíssima, creio que poderia incluir esses "pontos de referência", da maior importância e quase todos ainda por estudar, nas seguintes indicações, possivelmente incompletas: a abolição do tráfico de escravos e a ascensão da burguesia urbana, nos meados do século passado; a abolição da escravatura, em 1888, e, em con-

seqüência, o desenvolvimento da imigração que, com ser maciça, de italianos e de sírios em São Paulo, não retardou a constituição do espírito nacional; os grupos ou série de grupos de famílias cuja pressão deu lugar a uma interrelação de forças, econômicas e políticas, e a um pluralismo oligárquico, na república; a reação burguesa liberal que desfechou na revolução de 30; os dois grandes surtos industriais (depois e, em consequência das duas guerras mundiais, de 1914-1918 e de 1939-45) : a industrialização e a urbanização, afetando direta e profundamente os centros em que se produziram esses fenômenos, e suas repercussões, com intensidades variáveis, em extensas regiões; a introdução das diversas invenções técnicas, com todos os seus efeitos que se reforçaram mutuamente, e as transformações econômicas e sociais; as modificações de estrutura demográfica; a abertura de atividades, carreiras e perspectivas novas que acompanharam o processo de urbanização, e as migrações interiores; a legislação social e a ascensão da pequena burguesia e das massas; a vasta corrente de mobilidade social que circula em alguns Estados e nos maiores centros urbanos, em contraste com o mundo, mais ou menos isolado e estático, de coletividades delimitadas e ainda dobradas sobre si mesmas, em outras regiões do país; as tensões, conflitos e acomodações entre o poder econômico e o poder político e entre o poder militar e o poder político; a aceleração progressiva da substituição e do nivelamento de toda a superioridade social e individual; a baixa absoluta do nível das elites contemporâneas, especialmente políticas, e a elevação relativa das massas. Aí estão, como vedes, alguns, entre outros fatos ou "pontos de referência", relativos ao último período e, particularmente, à fase atual da civilização brasileira, e cujo estudo, indispensável ao conhecimento do Brasil, reclama o interesse, a competência e a dedicação de numerosos pesquisadores, em suas especialidades respectivas.

Certamente, a difusão das modernas técnicas de produção, transporte e comunicações, e as mudanças de estrutura econômica que estão na origem das transformações sociais; os freqüentes deslocamentos de população que se multiplicaram em consequência; o advento do capitalismo; o impulso que tomou a civilização urbana e industrial, e os contactos de culturas diferentes acarretaram, no segundo quartel deste século, modificações sócio-culturais bastante profundas para assinalarem a fase crítica da transição de uma economia agrícola para uma economia fundada na indústria. Pela extensão de suas repercussões nas instituições sociais e no mecanismo da vida política como em todas as camadas e esferas da organização social e pela importância e complexidade dos problemas que suscitaram, pode-se avaliar a força e a intensidade com que se vem proces-

sando a industrialização e a urbanização do país. Já se tem chegado, por isto, a opor ao Brasil antigo (tal o contraste que se estabeleceu) um Brasil novo que surge penosamente das ruínas do velho edifício social, abalado pela desintegração das formas tradicionais e pelas mudanças dos modos de produção e do sistema de relações entre os indivíduos e entre as classes. Mas, na verdade, nem o ritmo da evolução urbana tem sido igualmente rápido mesmo nas regiões mais industrializadas, nem as transformações se processam sem uma resistência, variável conforme os meios, oposta pela atitude de conformismo ou sujeição às normas tradicionais. De fato, por um lado, o desenvolvimento da vida urbana, a que o ocidente europeu, nas palavras de Claude Lévi-Strauss, "se habituou a associar seus valores mais refinados no plano material e espiritual", se concentrou em algumas regiões situadas na faixa litorânea, no centro-sul e, particularmente, no planalto paulista, estendendo-se, em graus variáveis, a outros setores geográficos vizinhos desses principais focos de irradiação. Apesar dos novos meios de transporte e de comunicações que criaram uma corrente mais intensa de trocas comerciais e culturais, imensas regiões estão por povoar e numerosas coletividades ainda permanecem isoladas e estacionárias, com seus padrões de vida extremamente baixos, ou apenas começam a evoluir quando em presença de situações novas ou sob o impulso, de intensidade variável conforme as distâncias materiais e sociais, de forças civilizadoras, intermitentes ou esporádicas. Por outro lado, se já é poderosa, em alguns pontos, a ação transformadora e, por isso mesmo, destrutiva (porque não se renova sem se destruir) da técnica industrial moderna e do processo de urbanização, não o é menos a influência conservadora proveniente de uma certa homogeneidade cultural que, a despeito da diversidade de condições geográficas, étnicas e históricas, persistiu entre nós até o aparecimento da grande indústria, responsável por essas transformações que convém analisar e interpretar, aqui como por toda a parte, "em função dessa concepção comum de vida, desse fundo comum de tradições culturais".

Que a concepção de vida, as idéias e atitudes de espírito se vão transformando não só por força das mudanças nas formas sociais de produção como também pelos contactos de culturas diversas, não há sombra de dúvida. Embora se possam levantar restrições à observação, tomada a rigor e em termos de determinismo, de que "os homens que estabelecem as relações sociais conforme a sua produtividade material, produzem também os princípios e as idéias conforme suas relações sociais", já constitui noção fundamental a das correlações multiformes e mudá-veis, ou da "solidariedade existencial entre a vida espiritual do

homem em seu conjunto e, particularmente, a sua vida intelectual, de um lado, e, de outro, as condições de sua vida social". Mas na análise dos laços concretos entre as transformações da infra-estrutura e as mudanças no plano das concepções ideológicas, é preciso ter sempre em vista o "fenômeno da inércia" da cultura brasileira que deita suas raízes na cultura colonial e que já teve ocasião de estudar em suas origens, manifestações e conseqüências. Pois, com todo esse progresso econômico resultante da industrialização e com o desenvolvimento constante das trocas intra-regionais e inter-regionais, as concepções cristalizadas e estratificadas durante mais de três séculos e meio, ou se conservam, por efeito da inércia cultural, quase inalteradas em grande parte do país, ou se modificam num ritmo desigual conforme as esferas da cultura (fenômeno da "demora cultural") ou evoluem tão lentamente que, a não ser nas regiões mais industrializadas, não se percebem nitidamente as modificações operadas em diversos setores do universo do pensamento, Daí, do próprio fato da inércia, influenciando em sentido contrário ao da difusão, — "fonte principal de toda a dinâmica cultural",

— as sobrevivências e resíduos, nas zonas altamente urbanizadas, as oposições de escalas de valores, os desvios e as deformações, e a ruptura de equilíbrio entre a "superfície" e a "profundidade" ou, por outras palavras, entre o sentido e a influência das relações "profundas", ligadas à tradição, e as relações ou comunicações mais ou menos superficiais que se estabeleceram e em cujo nível circulam as concepções mais diversas. É certo que, como por tantas formas já se repetiu, não se faz obra de ciência, sobretudo no domínio das ciências humanas, "se não se toma algum recuo em relação ao objeto estudado, se não fazemos um esforço para nos dessolidarizarmos de todos os valores aos quais estamos submetidos como membros do corpo social". Mas, nem nos falta uma certa perspectiva histórica nem escasseiam os materiais e dados necessários para precisar, por análises meticolosas, os diversos problemas relativos aos fenômenos de aculturação, à integração de elementos novos na configuração cultural de tais ou quais regiões, à rejeição de outros, e aos pontos do país em que os padrões tradicionais opõem maior resistência às novas concepções e formas de vida, mantendo, senão acentuando, em certos casos, de uma região para outra, as diferenças de aspectos e níveis de cultura.

* * *

Tem-se dito e repetido que o país atravessa uma fase crítica, — das mais graves por que já passou, — e que, iniciando-se na esfera econômica, se desenvolveu, atingindo-os seriamente, por

quase todos os setores da vida social e da vida espiritual e intelectual, nas suas mais diversas manifestações. Mas não é menos certo que toda a crise é um "ponto de chegada" e, ao mesmo-tempo, "um ponto de partida". Sem pretender que as "leis históricas" por êle formuladas sejam tais que possam levar a um determinismo (e Arnold Toynbee repele o determinismo' spengleriano e outros), estabelece o historiador inglês certas relações de uniformidade relativa que se resolve em alguns pontos de vista fundamentais. O primeiro deles é o de *desafio* e *resposta*. Segundo Toynbee, toda a civilização procede da resposta, superadora ou vitoriosa, a um certo *repto* ou *desafio* lançado pelo meio natural como de outra categoria, por forças internas do próprio meio em evolução ou por forças externas. A resposta inicialmente vencedora se constitui em avanço de civilização e esta só perdura na medida em que a novos desafios encontra novas respostas. Especulando sobre o papel dos indivíduos criadores e das minorias criadoras, formula Toynbee o outro ponto de vista geral do *retiro* e *retorno*. O indivíduo criador retira-se para criar, retornando ao seio de uma minoria que formula criadoramente, no âmbito social e político, o que os indivíduos produziram no retiro. Os indivíduos e as elites renovadoras não se retraem nem se retiram senão para se fortalecerem e, quando as supúnhamos ausentes, surgem às vezes para a luta com energias insuspeitadas e transformam-se em forças coletivas, identificando-se com os grupos. Lembrai-vos das palavras de Anacharsis Cloots, na brochura que redigiu para a Convenção, na Revolução Francesa: "France, méfie-toi des individus". O princípio da *autodeterminação* como realidade que assegura a vigência, na história, de uma certa civilização, é o terceiro ponto de vista: a perda da autodeterminação em todas as ordens equívale à crise de uma civilização.

Estamos evidentemente numa dessas crises; mas, como toda a crise, conforme ainda há pouco vos dizia, é um ponto de chegada e, ao mesmo tempo, um ponto de partida, tudo parece indicar que a civilização brasileira encontrará respostas adequadas aos novos desafios que lhe foram ou vierem a lhe ser lançados pelo meio natural, pelas profundas transformações por que está passando a sociedade, e pelos graves e complexos problemas que essas mudanças econômicas, sociais e políticas levantaram em todos os setores. Confiamos nas gerações de homens maduros e, sobretudo, nas gerações jovens. A mocidade em geral está sempre impaciente para entrar em ação e, por isso mesmo, — com uma consciência mais ou menos lúcida da pesada herança que vai receber, — se esforça por se aparelhar para ela, por um conhecimento cada vez mais largo e sólido do país e de seus problemas. Não somente a ação construtora,.

mas a própria atividade destrutiva, para ser eficaz, tem de se apoiar numa base segura de conhecimentos reais. O problema que se impõe a cada um, não é realmente (pergunto) saber o que é preciso pensar e o que é preciso fazer, se é preciso fazer alguma coisa e o que, ou nada fazer e deixar fazer? Ora, a tendência que, infelizmente, se observa, é o ceticismo displicente, a ausência, a fuga, a neutralidade ou a *não-participação*. Às vezes, sob a aparência de fuga, o que existe, na verdade, é o *retiro*, a que se refere Toynbee, para um próximo *retorno*. Esperamos sinceramente que assim o seja, se é que não estamos pensando mais com os nossos desejos do que com dados objetivos. Em todo o caso, vai aumentando cada vez mais o número das pessoas que se lavam as mãos como Pôncio Pilatos, que tende a tornar-se, paradoxalmente, o padrão de uma época sombria, dilacerada pelas guerras frias ou quentes, de nervos ou de sangue, pelos interesses de um egoísmo feroz e pelas investidas de paixões sem freios. A massa dos cidadãos declina toda a responsabilidade e parece dispor-se cada vez mais a tomar o hábito de deixar aos dirigentes a responsabilidade do que acontece ou possa acontecer.

Dessa massa informe e apática, os que lêem apenas jornais, — dominados por uma nova paixão, a das informações, — contentam-se com notícias e palavras, e, como são elas não raramente contraditórias ou tendenciosas, acabam, nas suas hesitações, como o asno de Buridan, que não chegava a escolher entre o balde d'água e a medida de cevada.. Mas, entre os moços, em geral, não se produz essa separação entre as palavras e os atos. Eles preocupam-se antes em pôr sua conduta de acordo com a opinião que formam ou acabam de exprimir; não amam o saber pelo saber; não têm horror à responsabilidade nem o culto do pilatismo; não costumam satisfazer-se com meros conhecimentos ou idéias que não os preparam para a ação, nem julgam terem libertado suas consciências por gestos e "palavras que ficam no ar, sem empenharem nada e ninguém". É preciso, afinal, passar da teoria à prática, da análise científica às aplicações, do estágio documentário ao de previsão para elaborar uma política de base realista e objetiva. Não é, de fato, a previsão que merece ser condenada, "mas uma previsão vasta de mais, estabelecida superficialmente sobre constatações em que um espírito de partido tenha desempenhado um papel predominante". Terminando, pois, permiti-me exprimir a esperança de que essas reflexões, apenas esboçadas, em que procurei seguir, por assim dizer, a linha dos altos cumes, ou seja dos problemas centrais que polarizam os demais e lhes servem de pontos de referência ou de unificação, possam ser úteis ao curso que promovestes. e de que foram encarregados mestres de autoridade consagrada no domínio de suas especialidades. Na con-

vicção de que, nesse curso, se procederá, num esforço de imparcialidade e com espírito objetivo, a uma revisão crítica de dados e observações, para ulterior debate de idéias (pois "a verdade, como escreveu Renan, é um diálogo em que ela desprende de pontos de vista divergentes"), quero renovar, com minha profunda homenagem a esse grande instituto de estudos brasileiros, as mais sinceras felicitações pela excelente iniciativa com que se anuncia o desejo de se armarem os estudantes (e todos o somos, apesar das diferenças de idade), com idéias cada vez mais claras e precisas da realidade nacional e de seus problemas, para uma vida pública, digna, bela e fecunda.

CIÊNCIA E HUMANISMO

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I. N. E. P.

As épocas de confusão e conflito no campo das idéias são também as épocas de discriminação, de análise, de reformulação dos problemas e, deste modo, de reclarificação dos objetivos e diretrizes do espírito humano. É neste sentido que Whitehead afirma ser todo choque de doutrinas uma oportunidade.

Ora, o meu propósito, aqui, é o de encarar o nosso tempo a essa luz. E creio não me levarão a mal a tranqüilidade com que proclamo a convicção de que as nossas divisões e contradições presentes são muito menos um flagelo, que uma oportunidade. Mais ainda: somente graças a elas poderemos ver quais os nossos reais problemas, poderemos redescobrir os pressupostos tácitos em que nos apoiávamos e, assim, trazer à luz os elementos necessários à análise e à reformulação indispensável, para uma nova integração.

Divisões e contradições não são, aliás, algo de estático, para serem estudadas em si mesmas; mas indicações de formas diversas de compreender, que coexistiam mal evidenciadas e que afinal explodem em conflitos inevitáveis, impondo uma solução ampla, senão de integração, ao menos de nova conciliação e harmonia.

A divisão que o nosso tema traz a debate é a divisão entre o "humano" e o "científico" e o "humano" e o "técnico", divisão e conflito que chegam a se manifestar, com tamanha intensidade, em certos meios ou certos grupos, a ponto de sugerirem soluções extremadas, que se inspiram menos em quaisquer filosofias, que em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e lingüísticos que, em outros tempos, constituíram os chamados estudos humanísticos.

O exame desse conflito e das concepções nele envolvidas parece-me que pode ser fecundo em esclarecimentos e, talvez, mesmo em sugestões dirimentes.

* * *

Não irei, mais uma vez, caracterizar a nossa civilização, a civilização dos nossos dias. Basta lembrar que a chamam de "ma-

terial", "científica" e "técnica", em oposição explícita ou subentendida a "espiritual", "moral" e "humana". Acentuamos que o homem está progredindo *materialmente* e se deteriorando *espiritualmente*, acrescentando muitos que isto se vem dando pelo abandono alarmante dos valores morais e humanos. Tais valores "espirituais" seriam os desenvolvidos pela literatura, enquanto os valores "materiais" à ciência se filiariam. Daí a revolta contra a ciência e a exaltação dos estudos lingüísticos e literários, como os verdadeiros estudos humanísticos. A ciência "materializou" a vida humana. Salvar-nos-emos voltando aos estudos exclusivamente literários que marcaram as culturas pré-científicas...

Por mais espantoso que pareça, não é outra a atitude de certas correntes, cada vez mais pressionantes nos dias de nossa ainda adolescente civilização industrial. Os novos "humanistas" não pretendem humanizar a ciência, responsável pela civilização tecnológica e industrial, em que vamos ingressando, mas humanizar o homem des-humanizado pela ciência, por meio de doses intensivas de estudos lingüísticos e literários que, só eles, teriam o dom de re-humanizá-lo. Não apresentam tal sugestão como algo de original e novo — que poderia sê-lo, na verdade — e sim, como lição a tomar e repetir de épocas passadas, em que os únicos estudos então susceptíveis de coordenação e sistematização teriam criado as civilizações "espirituais", de que se recordam com inexaurível nostalgia.

Ora, o que foram realmente essas civilizações "espirituais"? Os "neo-humanistas" que hoje nos acotovelam não escondem que os seus mais lídicos e autênticos delineamentos estariam aquém da era cristã, na Grécia do período chamado clássico, ou — alternativa de viagem mais curta contra o tempo — nas revivescências do renascimento, não devendo, entretanto, ser esquecido o longo período medieval, em que, de qualquer modo, os seus intelectuais (muito poucos), não sendo "científicos", alimentavam-se, de conserva, bem ou mal, daquela parte do saber miraculoso, que foi possível ou foi conveniente salvar da antiga civilização paga.

Para curar a desidratação espiritual e moral da época e os sustos e os alarmas que ela está provocando, convenhamos que a panacéia... é forte, forte e heróica!

Mas foram realmente "espirituais" essas civilizações ou tais períodos de nossa comum civilização ocidental? E se o foram, por que e em que consistia a sua "espiritualidade"?

Se bem refletirmos, veremos que a dita "espiritualidade" decorria de um sistema já bem marcado de classes, em que certo grupo de indivíduos dispunha de suficiente lazer para se entregar a atividades intelectuais, estéticas ou recreativas, que chama-

vam de "espirituais", por serem livres ou espontâneas — ou não produtivas. O "espiritual" seria o que estivesse suficientemente desligado de condições materiais forçadas, para poder ser praticado. .. "livremente".

Os gregos, já então alicerçados em um regime escravocrata, chegaram, efetivamente, a desenvolver toda uma filosofia para esse tipo especial de homem "livre" e "espiritual". Aceita que fosse a teoria de que certos homens são "escravos", até por "natureza", a teoria social conseqüente importaria em um conceito de "homem livre" à maneira grega, isto é, de homem cujas necessidades materiais seriam atendidas por "escravos" e que se entregaria às delícias da vida mental, como um "quase-espí-rito", que passaria a ser, assim, cada um dos privilegiados, desde que não o assustasse, como então não o assustava, qualquer estálido da paz social em seu derredor, como em Roma veio a acontecer, com Spartacus — um grande susto, a cujo registro, bem ou mal, não pode fugir a história.

No fundo, os gregos alimentavam o sonho de uma sociedade que tivesse as "virtudes" ou o determinismo que emprestamos às sociedades de formigas, com as suas castas de trabalho e de lazer biològicamente estabelecidas, ou seja por "natureza", ficando às classes de lazer a tarefa ou missão de *homens*, no sentido amplo e estético de criaturas semi-espirituais. Não é sem razão o reconhecimento de que a utopia da república de Platão nos levaria a uma sociedade totalitária do gênero fascista.

A filosofia e a teoria do conhecimento elaboradas por e para uma civilização baseada na divisão entre atividade material e atividade espiritual, haviam de ser coerentes com seus pressupostos sociais e imaginar a vida perfeita como uma vida devotada ao conhecimento pelo conhecimento, ao conhecer para contemplar e participar das delícias da vida das idéias e pelas idéias.

O homem assim é que era o animal racional, perfeito, o animal que concebia o conhecimento e se deleitava no saber. Mas, ao lado dos semi-espíritos "livres", da Grécia clássica, uma classe semi-livre ou cada vez menos livre de trabalhadores, inclusive até mesmo os artesãos, e toda uma classe de puros escravos labu-tavam e pelejavam na velha lida humana, material e dura, em que os homens não são a ficção do animal racional, mas, animais de ação, criaturas de propósitos e hábitos, de desejos e medos, de paixões e indiferenças, para quem o conhecimento não pode ser nunca um artigo de contemplação e de êxtase, mas instrumento de trabalho, modo de fazer as coisas, regra para o comportamento, conjunto de dados para a solução de seus múltiplos e permanentes (e humanos, muito humanos) problemas.

O tão apregoado ideal de cultura grega era, pois, — reconheçamos a indiscutível verdade — o ideal particular, parcialís-

simo de uma classe ou casta de sibaritas da inteligência, tão especial e tão limitada quanto o ideal de vida monástica, que lhe sucedeu e que da fórmula grega se originou, com a inclusão a mais, tão-sómente, de uma falsa atitude de sacrifício, que os helenos ignoravam, pois já se julgavam, aqui na terra, em plena beatitude espiritual.

Não fosse a divisão em castas da sociedade grega, pela primeira vez posta e alcandorada em filosofia, e o lazer assegurado aos homens "livres" — isto é, livres de trabalhar — e não seria possível a sua teoria do conhecimento, nem a sua teoria da vida perfeita. Longe de mim insinuar que sua contribuição não foi grande. Foi grande e mesmo imensa, em sua exaltação da faculdade humana de conhecer, a ponto de resumir o homem à inexaurível curiosidade e à busca incessante do saber pelo saber, o saber de contemplação e fruição, primordialmente, com discutíveis possibilidades de aplicação, secundariamente.

Mas, nenhuma sociedade moderna, fundada em concepções completamente diversas, pode ser atendida pela tão linda fórmula grega. Como, igualmente, nenhuma sociedade moderna pode encontrar nas fórmulas medievais a solução para os seus problemas de organização e bem-estar humanos.

A velha idéia de separação entre o material e o mental, transformada na Idade Média em separação do homem e do mundo fundada aquela numa sociedade de homens "livres" e de escravos, os "livres" encarregados do espírito e os escravos da matéria, e a separação do homem e do mundo, em duas vidas, uma terrena, outra supra-terrena; somente uma tão velha idéia é que podia sustentar a concepção de mente ou espírito como algo que se pudesse ter a cultivar, separadamente, à margem ou acima das atividades materiais, correntes e absorventes de toda a vida humana, como ela é, para a grande maioria ou a maioria crescente dos seres humanos.

Vistos os antigos e superados períodos da evolução humana à luz das suas próprias condições, as suas respectivas filosofias nos surgem como esforços de racionalização perfeitamente coerentes e, se quiserem, admiráveis; mas, tão intransplantáveis para a nossa época quanto as armaduras dos cavaleiros medievais ou a consulta aos oráculos na Grécia.

A filosofia e o "espírito" de cada época são produtos, quiçá subprodutos de sua cultura, não sendo possível "espiritualizar" uma civilização com tais produtos ou subprodutos de outras.

Um velho amigo meu, encanecido no estudo da história e das vicissitudes da cultura humana, imaginara, a esse respeito, uma peça de teatro em que satirizasse a nossa confusão filosófica moderna, obrigando os homens a se vestirem de acordo com a idade

de suas idéias. A sátira lembraria o teatro grego e, talvez, fosse mais eficiente do que qualquer outra argumentação para curar os que pensam salvar a cultura "espiritual" da humanidade, já obrigando a todos a aprender latim, já, segundo métodos mais sofisticados, obrigando todos a lerem uma prateleira de livros clássicos. E certas prudências ainda recomendariam que uns poderiam ir tais como se salvaram do tempo (quando integralmente foram salvos), para o acervo da prateleira recomendada, mas outros, só em estratos, por antologias ou seletas, deveriam lá figurar ...

* * *

A realidade é que em ambos os períodos em que prevaleceu uma filosofia mais contemplativa do que ativa para a vida humana, isto é, na Grécia e na Idade Média, e que, por isto, se consideram mais "espirituais", o que se deu foi uma dualidade de sociedades, nítida e real entre os gregos, com a divisão, afinal sem disfarces, entre homens "livres" e escravos, e amenizada ou disfarçada na Idade Média, com a idéia de secular e religioso, ou mundo e Deus, temporal e espiritual, esta vida e a outra.

Em ambos os casos, o dualismo filosófico de matéria e espírito concretizava-se efetivamente em uma dualidade de classes, de instituições, ou de formas de vida tanto quanto possível apartadas, como era mais particularmente a situação na Idade Média.

O caso da sociedade moderna é, sob muitos aspectos, o oposto da sociedade grega e mesmo da medieval. Estamos, desde o aparecimento da ciência, como é ela concebida hoje, a tentar uma organização social em que todos os homens tenham oportunidades iguais para se desenvolverem segundo as suas aptidões individuais e viverem *aqui* e *agora* uma vida decente e de progressivo bem-estar, fundada no trabalho e em uma organização social justa.

O ideal do homem "livre" grego chega a ser uma das mais condenáveis formas de viver na sociedade moderna e o ideal monástico da Idade Média somente, em rigor, sobrevive nas ordens religiosas ativas e de trabalho, ou neste sentido evoluídas. Se alguma coisa, aliás, caracteriza, em síntese, a sociedade moderna, é o ideal de trabalho, devendo vir a ser esta a atividade por excelência honorífica do nosso tempo.

Como poderia, assim, a "espiritualidade" típica dos homens de prol, gregos ou medievais, fundada na contemplação e na supressão das atividades materiais, ser o remédio para a nossa "*materialidade*"? E como poderia a ciência, cujos frutos são as tecnologias — as novas técnicas de cunho ou caráter científico — que estão a recondicionar o trabalho humano, ser considerada culpada do "materialismo" moderno?

Nunca poderíamos ensaiar o nosso modo atual de vida, sem as transformações tecnológicas que a ciência moderna nos trouxe. E nunca teríamos chegado a tal ciência sem a revisão da "fórmula" grega do conhecimento. Essa revisão se operou com a ênfase dada à observação e o impacto desta observação, renovada, melhorada e ampliada, sobre os conceitos do mundo especulativo helênico e medieval.

Com os progressos da observação e da experimentação científicas, passamos a uma nova teoria do conhecimento. Este já não é o resultado da pura atividade mental a que se referiam os gregos, mas o produto de uma série de operações materiais e concretas, inclusive as operações mentais, também elas materiais e corpóreas. Não só a teoria do conhecimento, mas também o seu objeto foram modificados, pois, o material e não apenas o mental, o mutável e não apenas o imutável, o temporal e não apenas o eterno passaram a ser os novos e verdadeiros objetos do conhecimento humano. Salvo na pura especulação matemática (e mesmo nesta os aparelhos começam a ingressar, e com eles os processos concretos), em toda a demais atividade intelectual humana a identificação desta atividade com os métodos concretos de trabalho material já se estabeleceu quase por completo. A distinção entre os laboratórios — este próprio nome seria inconcebível na Grécia — e os *ateliers* e oficinas ou, as fábricas, e, hoje, os grandes "combinados" fabris, é uma distinção apenas de grau ou de fins imediatos, e nunca da qualidade do trabalho empreendido. O trabalho para produzir coisas e o trabalho para produzir conhecimentos sobre as coisas (este quando em nível verdadeiramente científico) são idênticos. Em um e outro, os processos de observação, ação e controle são equivalentes, com simples diferenças de ênfase e refinamento, quanto aos alvos e à planificação, aliás conectados em interação e interdependência constantes.

Com esta nova teoria do conhecimento que, quando não existente ou não de todo elaborada, deveria ser urgentemente formulada ou aperfeiçoada, seria impossível a filosofia do "espírito" elaborada, com a adequação que já salientamos, pelos gregos, para a sua sociedade e o estágio do seu desenvolvimento. Mas, assim como eram humanos, humanizantes e humanísticas, pela forma que focalizamos, a filosofia e a ciência gregas, assim deveriam ser consideradas humanas, humanizantes e humanísticas a ciência moderna e, como ela, os seus frutos — as tecnologias — que multiplicaram, de modo tão espantoso, os resultados do esforço humano, com economia deste, como nunca possibilitada, e oportunidades de lazer e de aperfeiçoamento espiritual, como nunca sonhadas, para todos os que trabalhem (ou desde que todos trabalhem e produzam), tudo a depender, apenas, de simples reajustamentos sociais.

Como se pode conceber que alguém venha a considerar inumanos esses desenvolvimentos e a buscar em filosofias peremptas os segredos do humanismo, a não ser que este alguém conserve realmente da vida a antiga idéia grega de que só a contemplação intelectual e estética, privilégio de poucos, seja fim digno do homem?

Só a paradoxal conservação desse "ideal" em amplos grupos de intelectuais e a recusa da nova ciência (para sobreviver) em elaborar a sua própria filosofia explicam o recrudescimento intermitente das tendências de manter os dualismos, em que se apoiavam a filosofia e a ciência grega e medieval.

Toda tentativa de "espiritualizar" a vida moderna, mediante superfetações culturais clássicas ou medievais, funda-se na conservação do dualismo grego entre vida material e vida mental, dualismo que o conhecimento científico, a nova teoria do conhecimento científico, o método do conhecimento científico destruiu e aboliu.

Somente será possível "espiritualizar" e "humanizar" a vida moderna, humanizando e espiritualizando a ciência, o trabalho e a organização social, de nossos dias, senão para agora, para o mais ou menos próximo futuro. O divórcio entre o material e o espiritual é inconcebível, salvo como aspectos da mesma atividade geral, que é, simultaneamente, material e espiritual ou espiritual e material.

* * *

Historicamente, todos sabemos que o saber científico, como o concebemos hoje, se elaborou por saltos e não sem luta e esforço, para vencer resistências obstinadas. Para que o método experimental se aplicasse ao mundo físico, primeiro, e depois, ao mundo fisiológico, houve perseguição e martírio... E porventura já estará superada a era dos perseguidos e dos mártires do progresso humano?!...

Tais conhecimentos eram considerados perigosos, porque ameaçavam interesses criados e abalavam os fundamentos de uma ordem social inspirada em um saber unificado e pretensamente comum a toda a civilização vigente.

Como viemos, depois, a considerar tais conhecimentos "materiais" e estranhos aos dominantes aspectos sociais e "humanos" da vida?

Ê que, conquistado o progresso científico moderno, as velhas idéias não se consideraram derrotadas, mas apenas se retiraram para trincheiras mais profundas. O conhecimento do mundo físico, o conhecimento do mundo biológico deixaram como que intactas ainda as regiões do social, do político, do moral e do reli-

gioso. Nessas áreas, onde se decidem afinal, por tradição, os interesses considerados máximos da vida humana, nem sequer teve entrada ainda a ciência, efetivamente. É este o mundo dos "valores", que continuam a ser governados por um outro tipo de saber — o saber filosófico, ou o saber revelado — ao tácito influxo da tradição, ou pela pura e simples pressão de grupos e classes. Os velhos dualismos irredutíveis aí se refugiam, mantendo a separação entre meios e fins, entre o mecânico e baixo e o moral e alto, o supérfluo e espiritual e o prático e útil.

Não se trata de algo sem conseqüências, pois, devido a tais dualismos é que a nossa civilização, sob o impacto cada vez mais imperioso da ciência, se faz material e inumana, com negação ou exclusão de outros valores, digamos morais, que não são pela ciência dela apartados, mas sim pelos que da ciência usam e abusam, pondo-a, ao serviço não da humanidade, mas dos seus próprios fins e interesses.

Concebida a ciência como uma fabricante de meios sem jamais poder alçar-se aos fins, pode ela ser utilizada para construir ou destruir a vida, sem que em nada isto a afete. Ora, a crise de nossa época é exatamente esta.

A ciência, que já conquistou, praticamente, o mundo físico, que está a progredir a olhos vistos no mundo biológico, aumentando com suas vitórias a praticabilidade dos propósitos e objetivos mais humanos, tem de agora estender os seus métodos e processos de conhecimento ao mundo dos propósitos e dos fins verdadeiramente humanos. O tratamento diverso desses graves problemas humanos, pretendendo subtraí-los aos métodos da ciência, é que vem permitindo que a vida humana se torne o joguete dos interesses desencontrados e em conflito da nossa época em desenvolvimento, ao sabor de doutrinas absolutistas que, *grosso modu*, na extrema-esquerda ou na extrema-direita, erguem princípios dogmáticos anteriores e superiores à ciência, para entravá-lhe, justamente, a ação renovadora, construtiva.

O problema de humanismo e ciência tem, assim e por tudo isso, importância fundamental. E o conflito que vimos analisando é a oportunidade de trazer à baila questões já esquecidas e esclarecimentos necessários para a sua gradual e adequada solução.

* * *

Fosse na Grécia, ou na Idade Média, ou no Renascimento, ou nos séculos dezessete e, em parte, até mesmo no dezoito, religião, filosofia e ciência andavam ainda, mais ou menos, de mãos dadas, de regra apoiando-se em um corpo aparentemente unificado de crenças, doutrinas e verdades.

O fato da separação entre religião e filosofia e filosofia e ciência é relativamente recente (mal se esboçou no século XVII, acentuando-se no XVIII. . .) e foi menos o resultado de efetiva decisão intelectual a respeito, que um arranjo de trégua, na guerra real em que entraram esses três campos de conhecimento, desde que a ciência elaborou definitivamente seu método de trabalho, isto é, a investigação científica.

A luta que esse novo conhecimento empreendeu para se afirmar foi, tinha que ser, a princípio, exatamente uma luta de revisão dos conhecimentos religiosos e filosóficos, que se baseavam em especulações ou tradições superadas pelo método do conhecimento natural, realista, voltando da conceituação abstrata à con-traprova da experiência, — numa palavra, científico.

Se o desenvolvimento intelectual da espécie fosse algo de retilíneo e harmonioso, o método científico acabaria se afirmando em todos os campos e teríamos, hoje, uma religião, uma filosofia e uma arte em que prevaleceriam os mesmos ou equivalentes métodos, que dominam o campo da ciência, e permitem que os seus conhecimentos sejam garantidos, embora falíveis, e sobretudo sejam progressivos, por isto mesmo que auto-retificáveis.

Mas, o método científico, por um lado, demasiado revolucionário e, por outro lado, ainda em sua infância, não se podia revelar desde logo igualmente eficaz em todos os campos e, para so-breviver, teve que aceitar um *modus-vivendi*, restringindo seu campo de ataque ao mundo físico, abdicando de outros fins e propósitos além da busca de verdades limitadas, propositadamente limitadas, sem um pensamento posto, de antemão, nos efeitos e alcance das aplicações. Foi a época, gloriosa e relativamente pacífica, da pura "ciência pura. . ."

Esta circunstância é que levou a ciência a abdicar, aparentemente, de seu caráter de conhecimento humano, ou seja social, e se fazer um sistema de "conhecimentos especiais", isto é, sobretudo relativos aos aspectos físicos, materiais do universo.

A filosofia, por sua vez, em sua revolta contra o pensamento religioso dominante, arranhou a sua trégua ou *modus-vivendi* não em aliança com a ciência, mas, compondo-se em um outro campo de estudo, independente do religioso e semi-independente do científico, o campo de estudo do "ser" ou do "real", ou do "mistério" epistemológico, cujo conhecimento seria de natureza diversa do científico.

A religião, por sua vez, perdendo muito e cada vez mais o poder temporal, passou a "comportar-se" e, ignorando o conhecimento científico e o conhecimento filosófico, aos quais admitiu não combater expressamente, fixou-se em suas bases reveladas e supra-rationais, o que, afinal, seria talvez uma boa estra-

tégia, se não fosse simples tática, de variável aplicação em tempo e lugar.

Assim chegamos ao último quartel do século XIX e entramos no século XX com a cidade humana dividida entre esses três campos de atividade intelectual e de desiguais progressos humanos. Em ciência, avançamos tremendamente, graças aos métodos de pesquisa cada vez mais refinados e eficazes. Em filosofia, entramos em algo de anárquico, com filosofias e filósofos plura-lizados, em substituição a um corpo unificado de crenças e saber filosófico. Em religião, marcamos passo, conservando as religiões reveladas ou modalidades ecléticas de religiões "individuais" à nossa moda, ou regressamos, francamente, a superstições já de muito ao que parecia superadas.

A trégua sem vitória do grande conflito intelectual que, sob certos aspectos, podemos remontar aos séculos quinze e dezesseis, deixa-nos, assim, até o século XX, em plena confusão. Mas, não só confusão. O avanço do conhecimento científico e os seus frutos, as tecnologias, de base científica, transformaram a vida humana em todos os seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos. Mas, não prevalecendo em nenhum desses campos o método científico de estudo, observação e controle, e sim os métodos tradicionais e pré-científicos de direção e governo, — os resultados dos progressos da ciência não puderam ser orientados, vindo a provocar desordens, deslocamentos e confusões. A aplicação da ciência — esta totalmente indiferente aos resultados das aplicações — gerou desintegrações e fragmentações as mais lamentáveis, muitas vezes, para a vida humana em conjunto considerada, infundindo-lhe desequilíbrios e artificiais desigualdades humanas naturais. Mesmo onde os grandes dualismos surgiram ou foram sistematizados pela filosofia; mesmo ali, mesmo na Grécia, poderíamos conceber presenciarmos o que ora presenciamos, no mundo dividido de hoje? Nunca seria possível na Grécia considerar-se que à ciência fosse indiferente usar a energia atômica na destruição da humanidade, ou no progresso do seu bem-estar. Ora, isto, exatamente, passou a ser possível em face da separação entre a ciência e a filosofia, recurso histórico de que se valeu a ciência para que a deixassem progredir.

A in-humanidade da ciência é algo de artificial, por certo, adotado como expediente de trégua, na luta do espírito humano contra a tradição, e que importa, agora, abolir, por isto mesmo que a ciência, embora julgasse inocente, talvez, o seu recurso de guerra fria, veio a se tornar, em virtude mesmo de sua conseqüente irresponsabilidade, perigosa e destrutiva.

Cabem aqui e agora algumas desenganadas indagações, mesmo que a todas não possamos responder, resumidamente e desde logo.

Que temos feito, na verdade, desde o século dezenove, no campo da educação, no qual se formam os homens e onde se exemplificam as diretrizes reais de nossa civilização?

Ou damos ao homem uma formação literária e filosófica, ou lhe damos uma formação científica, ou misturamos ambas as formações em currículos tumultuados, ecléticos e confusos. Pela formação literária, alienamos o homem de sua época, pois essa formação literária é, geralmente, clássica. Pela formação científica, o alienamos dos propósitos e fins humanos, declarando que estamos formando técnicos ou cientistas, isto é, homens que lidam com os meios e nada têm a ver com os fins humanos. Pela formação pseudo-eclética, perturbamo-lo ainda sem verdadeiramente formá-lo.

Onde a formação do homem responsável, de referência ao seu tempo e à sua civilização? Deixamos isto à religião? E que faz a religião?

A religião, de fato, acrescenta-se, sobrepõe-se, adiciona-se à formação técnica ou à formação literária, às quais já não é possível contrapor-se — ambas, em rigor, senão imorais, a-morais — sem integrar-se com nenhuma delas.

Quando se iniciou o que se poderia chamar a revolta da razão contra as crenças de fundamento extra ou supra-racional, a Igreja mais de uma vez se insurgiu contra a teoria da *dupla* verdade, de que Pietro Pomponazzi, em 1518, foi um dos mais explícitos protagonistas, embora a sua ortodoxia parecesse sempre mais uma complacência com os tempos (já então!) do que uma convicção própria. Como cristão acreditava na imortalidade da alma individual, mas como filósofo, não.

Hoje vivemos com a verdade já não dupla, mas, no mínimo, tripla. Há as verdades científicas, as filosóficas e as religiosas. E o resultado é não termos nenhuma verdade válida ou preva-lente, e a vida se orientar pela tradição e pelo jogo das forças de pressão, mais ou menos poderosas, que surgem ou se mantêm em campo, usando de todas as armas.

Não se julgue que esteja a defender algum corpo de crenças dogmáticas. Não há falta delas.

O que falta, ao contrário, e o por que cumpre agora nos batermos, é um corpo de crenças científicas, isto é, fundadas na observação e experimentação, como já existe relativamente ao mundo físico, a ser estendido ao mundo social, moral, religioso e político, com a mesma validade reconhecida. O método científico, uma vez aí amplamente aplicado, com a inspiração e a

audácia que caracterizaram a sua aplicação ao mundo físico, virá transformar os conhecimentos e tradições pré-científicas ainda hoje reinantes neste mundo nosso, dos supremos interesses humanos. É devido à separação, entre esses dois mundos, que a ciência e a técnica são ensinadas como algo de especial e mecânico, sem as conexões com o mundo humano a que vão servir, e daí as suas conseqüências des-humanizantes. E a literatura e a filosofia, por sua vez, são ensinadas como disciplinas humanas separadas da ciência e da técnica, que nos estão transformando a vida e a nossa suposta natureza, e em conseqüência desintegrando, alienando o pressuposto humanista do seu tempo e do seu mundo. E a religião, por último, acrescenta-se a esse dualismo, produzindo um terceiro grupo de verdades, já agora mais ligado a uma outra vida do que às responsabilidades do homem, agora e aqui, portanto, também alienantes. São, assim, três alienações, a da ciência, a da literatura e filosofia e a da religião.

Como, pois, surpreendermo-nos de que o homem, hoje, em meio aos prodígios de sua época, se sinta mais do que nunca alheio ao seu tempo e, o que é muito pior, alheio ao seu semelhante?

O remédio para tal situação não será, contudo, — destaque-se bem e a tempo esta ressalva indispensável — o regresso a nenhuma das verdades totalitárias de outras épocas, mas, a gradual introdução do método científico aos campos de que êle vem sendo banido e a reintegração da verdade científica no seu contexto humano, ensinando-se a verdade sobre os fatos, a verdade sobre os meios, a verdade em função dos fins a que deve servir.

A divisão, com efeito, entre meios e fins é uma conseqüência do falso dualismo entre ciência e filosofia e ciência e religião. Não há meio que não seja um fim, nem fim que prescindia de meios. Dizer-se que a ciência nos dá os meios, mas não nos dá os fins, é algo que se custa a conceber, sendo, devendo ser a ciência um produto do homem e para o homem. A não ser que a ciência fosse cultivada por seres extra-humanos, indiferentes aos interesses e fins humanos, ninguém poderia imaginar que o homem estudasse o câncer... para melhor difundi-lo.

Pois, a divisão entre a ciência-meios e a filosofia ou religião-fins produz nada menos do que isto. Os cientistas passaram a seres extra ou in-humanos, e quando alguns, como Einstein ou Oppenheimer, se lembram de que são humanos, corre pelo mundo uma surpresa... Pois não é que esses *operários* da ciência estão a querer *dirigir* a vida?

E sente-se, aí, em singular perversão, o resíduo da velha fórmula grega. Os cientistas, transformados em elaboradores apenas de *meios*, para fins que lhes são alheios, tomam o lugar de artesãos — técnicos nos dias de hoje — e, como tais, ficam subor-

dinados aos *elaboradores* dos fins, que são a tradição e os que a interpretam e praticam, isto é, os legisladores e políticos, nem filósofos nem cientistas, mas, oportunistas e empíricos, bem pouco autônomos, aliás, porque nada dirigem, mas se deixam ir à deriva, sacudidos, aqui e ali, pelos empurrões e pressões das lutas e conflitos de grupos contra grupos, quer a eles se filiem, quer pretendam ser a eles estranhos ou não subordinados.

Confesso sentir certa dificuldade em analisar a situação presente, não porque lhe ache difícil explicar a extrema confusão, mas, exatamente, por achá-la demasiado óbvia e inevitável.

Para o meu espírito, pelo menos, a chave de tudo está nessa estranha separação de meios e fins. Todo o nosso "progresso" está infectado pela desintegrante concepção dualista, a que mais destacadamente me estou referindo.

Tomem-se as chamadas técnicas sociais, que deve, não a Universidade, mas a escola primária ensinar: ler, escrever e contar. São, sem dúvida, sociais, pois leio, escrevo e conto para poder conviver, trabalhar, comunicar-me e resolver os problemas, sem dúvida sociais, de minha vida.

Pois não é que se pensa (e se pratica!) que se pode ensiná-las, separadamente, como técnicas, ou meios, e depois deixar ao indivíduo que aprenda por si como usá-las?

Com efeito, que faz a escola primária? Esforça-se o mais possível, nos primeiros anos do seu curso, a ensinar tais técnicas, como algo que se aprende independentemente, separadamente, isoladamente, e, depois, prossegue ensinando outras informações e outras técnicas, sem jamais, consciente e deliberadamente, ensinar para que, em que e como usá-las. Quando educadores mais esclarecidos lembram que isto é o começo do processo de desintegração do homem, e que todo ensino deve ser completado ou melhor integrado em uma atividade inteiriça, em que a operação de saber se confunda com a de agir, chamam-nos de praticistas, utilitaristas, pragmatistas, destruidores de algo espiritual, quando não espiritual é, exatamente, essa possibilidade destrutiva de aprender meios e não aprender fins, isto é, como usar os meios.

Estou convencido de que tanto se pode ensinar a ler como a ler bem, isto é, a ler e a escolher o que ler. Mas a falsa idéia de que posso ensinar a ler, porém não posso intervir no processo de escolha, porque tal processo é "livre" e pode ser governado por "imposição externa", e nunca por esclarecimento e ensino; essa idéia falsa levou a escola, sob o pretexto de ser liberal, a julgar que só pode ensinar técnicas, meios e nunca fins, isto é, usos. Ou seremos dogmáticos e imporemos os fins, ou nos detemos nos meios e retiramos qualquer sentido moral ao ensino.

Ora, a solução não está numa coisa nem noutra, mas na boa doutrina de que os fins não são algo estranho ao contexto

das situações, porque são objetivos e propósitos, fins em vista, da própria atividade humana, susceptíveis de serem estudados, esclarecidos, alargados e melhorados, tanto quanto as técnicas de que dependem e simultaneamente com elas.

Dei, muito de propósito, um exemplo elementar. Mas, nele está contida toda a filosofia, que isola o homem do mundo e o julga um ser estranho ao mundo, insusceptível de se deixar governar pelas luzes da razão, essas mesmas luzes que, devidamente aplicadas, lhe estão permitindo descobrir a natureza do mundo externo e domesticá-lo para o seu uso.

Se pusermos o método científico — que nos deu o corpo de conhecimentos positivos e provados a respeito do mundo físico — a serviço do estudo do homem, vamos progredir no campo dos chamados fins ou valores, do mesmo modo que progredimos em física e biologia.

Antes, porém, cumpre-nos reinterpretar ou melhor re-definir o conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo o conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar o ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividades de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com o vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas conseqüências humanas.

Não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas, o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, o estudo da ciência em suas conexões com filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política.

Não se trata de *cientificismo*, que seria ainda uma compreensão fragmentária da ciência, pois importa na aplicação apressada de resultados parciais da ciência, concebida isoladamente, como ciência do físico, no mundo moral, político e social. Trata-se, como já disse, antes de uma ampliação do uso do método científico.

Há vários modos de se entender o que seja ciência. Em sentido absolutamente restrito, apenas seriam ciência as ciências tidas como "exatas", sendo veteranas no merecerem o epíteto, as matemáticas e as ciências físicas que nelas se fundam. As próprias ciências biológicas seriam excluídas. Mas, em sentido lato, ciência é antes um método de se obter conhecimento razoavelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos.

Tal método consiste na observação cuidadosa e objetiva e na verificação das conseqüências, no controle seguro desses processos de observação e verificação para o efeito de poderem ser repetidos por outrem, e na acumulação progressiva dos resultados apurados, a fim de poderem ser utilizados em novas observações e novas verificações das conseqüências.

Sempre que se estiver utilizando esse método está-se fazendo ciência e seguindo a grande trilha real do conhecimento experimental e progressivo. Assim foi na matemática, assim na física, assim na biologia e assim será em todos os demais campos dos conhecimentos humanos.

A aplicação universal do método científico e o abandono do fatal dualismo entre meios e fins, fazendo com que se faça e se estude ciência conjuntamente com (não tenhamos medo ao termo) filosofia, no sentido grego de sabedoria, isto é, a ciência do uso humano da ciência, não nos darão a felicidade imediata; mas nos encaminharão para a senda de um progresso integrado, harmônico, e então sim — humanístico, humanizante e humano.

O HUMANISMO

(SUAS ORIGENS, SEU DESENVOLVIMENTO E SUAS CONSEQUÊNCIAS)

J. ROBERTO MOREIRA

Do I.N.E.P.

1. CONDIÇÕES GERAIS DO HUMANISMO

O hábito de ligar um movimento ou uma transformação cultural a uma época determinada, causa freqüentemente equívocos relativos às causas histórico-sociais, dando a falsa impressão de que essas causas deveriam residir na própria época em que se operou o movimento ou transformação. Surge assim, facilmente, um como conceito de milagre cultural, confirmado, aliás, por outro hábito vicioso de interpretação histórica, que é o de opor, em antíteses cabais, épocas ou períodos.

O fenômeno religioso dos israelitas ou judeus, considerado isoladamente no tempo e no espaço, isto é, independentemente da vizinhança geográfica oriental, da evolução e mescla cultural da Mesopotâmia, do Egito e das demais culturas antigas do Oriente Próximo, surge como um milagre. Fato semelhante acontece quando se considera o alvorecer do raciocínio filosófico e científico na Grécia, independentemente dos seus antecedentes mais antigos, dos contactos dos egeus e dos aqueus com os egípcios, os fenícios e os povos antigos mais próximos da Ásia Menor. A ciência e a filosofia gregas, abstração feita de condições econômicas, políticas e sociais próprias da Hélade, foram sobretudo uma resultante eclética, uma síntese e um peneiramento.

Seria despropositada essa pequena digressão se não fôssemos encontrar na Renascença coisa, se não idêntica (1), pelo menos semelhante. Oposta à Idade Média, ela se apresenta como um milagre de conquista humana, o que, todavia, é inteiramente falso, porque, na realidade, teve raízes que mergulharam pelo menos a uma profundidade de três séculos no terreno aparentemente árido do medievalismo. Além disso e por outro lado, o

(1) Xénopol, Henri Berr, B. Croce e outros consideram os acontecimentos históricos como fenômenos de sucessão, de modo que, em História, é impossível a identidade.

pensamento, isto é, a filosofia, a ciência e a literatura da Renascença, se já não podem ser considerados como uma síntese, são pelo menos um misto eclético e um peneiramento de toda a cultura antiga revivescida, e das concepções e ideais da Idade Média. Não há, portanto, um milagre cultural, mas um ponto ou uma etapa decisiva e crucial de longo processo evolutivo, no período renascentista.

Nestas condições, o humanismo, que foi o aspecto cultural mais importante, mais amplo e mais profundo do período em questão, não é nem algo que surgiu e se criou de repente, nem repetição da cultura antiga, greco-romana, nem tão pouco simples desenvolvimento puro do medievalismo, embora tenha sido uma profunda mudança, ao mesmo tempo que revivescimento do antigo, e tenha tido condicionamento germinativo no longo período anterior.

O fato de o humanismo ter tido seus germes na Idade Média não significa que êle possa considerar-se como uma justificação daquele período, porque, como pretendemos demonstrar, tais germes foram constituídos pelos próprios elementos negativos ou restritivos dos ideais medievos. Por outro lado, se foi até certo ponto um revivescimento da cultura greco-romana, não se apresentou como cópia, nem como simples atitude apreciativa, mas como interpretação e como crítica, isto é, como retomada de consciência para transformar e mudar. Por isso o humanismo teve as mais variadas conseqüências, representadas por atitudes díspares e por linhas evolutivas divergentes, quer no pensamento filosófico, quer em política, quer mesmo em educação. Daí a dificuldade relativa em definir o humanismo, pois que, na realidade, foi um movimento profunda e demo-radamente revolucionário, inintencional e, por isso, não dirigido.

2. PREPARAÇÃO HISTÓRICA DO HUMANISMO: A INFLUÊNCIA ÁRABE

Com a invasão dos bárbaros, cujo primeiro grande impacto se deu nos meados do século IV, por intermédio dos hunos, e cujo golpe decisivo foi dado por Alarico, no começo do século V, com a queda e o saque de Roma, muito embora se avance o início da Idade Média para o último quartel daquele século, quando o hérulo Odoacro depôs o frágil Rômulo Augusto e se fêz coroar rei da Itália, todo o Ocidente mergulhou numa longa noite mental que ia perdurar por seis a sete séculos. Foi um período de esquecimento em que pareceu perdida quase toda a cultura greco-romana, inclusive o direito, pois que a força e a superstição eram a regra. Não a força organizada, nem a.

superstição disciplinada por um ritual definido, que lhe permitisse o aspecto de religião uniforme, mas tão-só a força predatória de grupos e a credence vulgar e múltipla, sob certos aspectos inferior e inerente à mentalidade primitiva, pois que, nesta, um certa experiência mística, de fundo social e coletivo, dava às práticas religiosas um certo sentido operacional que se aliava às práticas positivas, de natureza empírica, conforme Lévy-Bruhl e outros descrevem.

As tribos germânicas não tinham vida intelectual própria com que contribuir para a cultura do império conquistado e desmembrado, e, o que é pior, não tinham gosto intelectual algum que pudesse ser despertado. A história que se conta de um chefe guerreiro que, entrando na ante-sala de um palácio conquistado, viu um recanto de mosaicos, onde se representavam alguns cisnes a nadar, e lhes atirou seu machado de guerra, para ver se eles eram reais, inutilizando a obra de arte, é típica daqueles tempos.

Com a destruição de cidades e vilas, inclusive de suas coleções artísticas e literárias, quase tudo que representava a velha cultura foi sendo obliterado, a ponto de quase desaparecerem os livros. Para se compreender quão grande foi essa perda, convém lembrar que no período áureo do Império Romano o comércio livreiro fora muito importante. Os manuscritos eram multicopiados por escribas treinados, havendo portanto uma intensa atividade editora. As bibliotecas públicas e privadas se tinham tornado comuns em todos os recantos do Império.

Também as escolas romanas que se expandiram, durante a época imperial, num amplo e bem delineado sistema de três graus ou níveis, desapareceram. Já o governo, nem a política necessitavam mais de jurisconsultos e de oradores ilustrados. Como também já não houvesse segurança e lazer para o estudo e a cultura tanto artística quanto intelectual, se desvaneceram todas as condições sociais que permitiam a auto-afirmação pela inteligência.

A cultura se reduziu a um mínimo, a alguns fragmentos do que a patrística dos primeiros séculos do cristianismo havia assimilado e incorporado à doutrina cristã. O único uso de alguma instrução só era possível, agora, no serviço da Igreja, de modo que a educação se tornou reduzida aos limites estreitos que proporcionavam a preparação para tal serviço, e, portanto, destinada apenas a alguns.

Mas a Igreja estava longe de, nessa noite de quase sete séculos, ser um foco e uma guardiã da cultura, como se tem pensado e se tem dito. Mais tarde, já nos séculos XII e XIII, é que causas extrínsecas iam transformar os estabelecimentos religiosos em focos e centros de estudos.

Como esclarece F. P. Graves (2) com abundante documentação, a maioria do clero e mesmo uma grande parte dos prelados eram totalmente ignorantes e os que aprendiam algo, eram de pouco saber, a ponto dos escritos eclesiásticos da época, em latim, conterem erros grosseiros e corrupções que revelavam o baixo teor educacional.

Quando o chefe franco que, intentando restabelecer o império desaparecido, compreendeu a importância da cultura para esse fim, apesar de ser ele próprio analfabeto, procurou reviver o ensino e o gosto pela aprendizagem intelectual, teve que ir buscar nas ilhas britânicas os professores necessários (3), pois que ali, em situação menos sujeita à depredação das invasões, se insulara e não fenecera o pouco de instrução e de cultura que pôde ser salvo da catástrofe continental.

Mas o obscurantismo e a ignorância eram de tal ordem que Carlos Magno teve que determinar em vários editos a alfabetização de padres e monges, prescrevendo até, em minúcias, os mínimos que deviam saber, como, por exemplo, ser capaz de mudar o fraseado das missas de gala ou fúnebres, conforme as circunstâncias exigissem, do singular para o plural ou do masculino para o feminino!

Entretanto, como observa E. P. Cubberley (4) o esforço de Carlos Magno e de Alcuíno não bastaram ainda, de modo que o obscurantismo ia continuar por quase mais três séculos.

A própria Igreja e o cristianismo se viram prejudicados em sua pureza, pois que o monoteísmo se viu substituído por um politeísmo popularesco, em que se adoravam santos de toda espécie, verdadeiros deuses curandeiros ou capazes de dominar o raio e a tempestade, as pestes e os malefícios, a tal ponto que a Igreja se viu na contingência de definir e distinguir o culto dos santos e a adoração de Deus, o milagre por mediação e o milagre propriamente dito, feito por Deus, sem o intermédio dos santos.

A medicina desaparecera e as moléstias, como castigo celeste, eram apenas curáveis por preces e por arrependimento; o exorcismo — que em nada diferia da mágica primitiva — dominou a Idade Média. E, como se não bastassem os bandos guerrilheiros e rapaces que impediam todo o comércio e a inter-comunicação das cidades e feudos, a imaginação popular, aí incluídos não só o vulgo, mas príncipes e senhores, povoou o

(2) F. P. Graves, *A History of Education*, vol. II: "During the Middle Ages".

(3) Alcuíno, que foi uma espécie de Ministro da Educação de Carlos Magno, era monge-professor da Escola Catedral de York, no norte da Inglaterra.

(4) E. P. Cubberley, *The History of Education*.

mundo, as estradas e as florestas, os campos e as montanhas, as fontes e os rios, de bruxas e fadas, de gênios e dragões. As feitiçarias e os encantamentos eram temidos mais que o raio e a peste, a guerra e a morte.

Comparando-se esse estado de coisas com o espírito da Renascença, é claro que esta se apresenta quase como um milagre. Entretanto, ainda nos tempos medievais, nos seus três últimos séculos, germinaram, por motivos exteriores, em grande parte, à situação da Europa continental, condições que iriam operar as mudanças representadas no espírito humanista.

Entre essas causas cabe apontar, como de grande importância, a recuperação da cultura antiga por intermédio dos árabes. Apesar do seu espírito rudemente aventureiro, esse povo manifestou sempre uma grande e favorável disposição para com as técnicas e conhecimentos das nações que conquistou. Assim, quando, em 635, invadiram e dominaram a Síria, ali encontraram os nestorianos — seita cristã — que, em 431, pelo Concílio de Éfeso, foram expulsos de Constantinópolis, em razão de sua helenização da doutrina cristã e do seu apego à cultura grega, buscando refúgio em um ambiente mais tolerante e amigável. Os maometanos lhes aproveitaram a cultura, da mesma forma que o fizeram em relação à Babilônia (637), à Assíria (640) e ao Egito (642).

Em menos de um século, tinham traduzido do siríaco e do grego para o árabe o que encontraram de filosofia, ciência e medicina, sendo que Damasco se tornou famosa pelos estudos superiores que ali se processavam. Em 760 foi fundada Bagdad, às margens do Tigre, suplantando a Damasco como foco de cultura e civilização. Daí para o Oeste, ainda antes de 800, atingiam a Índia, cujo conhecimento matemático absorveram, trazendo para o Ocidente a chamada notação arábica dos números e a álgebra.

Em 786 assumiu o califado de Bagdad uma espécie de Carlos Magno oriental, (5) que, com o auxílio de um filho, se voltou inteiramente para as coisas do espírito, criando escolas, bibliotecas e atraindo para o seu império os mais ilustres gregos e judeus da época.

Mas os árabes não cuidaram apenas da cultura intelectual. Com os agricultores mais antigos e mais hábeis do mundo, os do Egito e da Babilônia, aprenderam a arte de abrir canais de irrigação, a cultura de cereais e de frutas; aperfeiçoaram as antigas indústrias sírias e persas de metais, de louça e de tecidos.

(5) Queremos referir-nos a Haroun-al-Raschid, a quem K. O. Miiller, K. P. Cumberley e outros se referem no sentido em que nós o fazemos. Entretanto, o "Larousse du XXe Siècle" põe em dúvida a historicidade desse relato a respeito de tal califa.

dos. No domínio das ciências positivas foram muito além do que os gregos tinham realizado. Chegaram a tentar, nas praias do Mar Vermelho, a medida de um grau do orbe terrestre, calculado em 56,3 milhas, o que dava para a circunferência da terra 20.280 milhas, menos da metade da medida real. Apesar disso, era uma tentativa positiva, com a qual ninguém podia sonhar na Europa daqueles tempos. Mas, além disso, determinaram ainda a obliquidade da eclíptica, calcularam tábuas astronômicas, aperfeiçoaram a álgebra e a trigonometria, obtiveram ligas, misturas e sínteses químicas que só 10 séculos depois a Europa iria conhecer, estudaram muito de óptica física, várias leis e princípios de cinemática, dinâmica e estática, levaram a medicina e a cirurgia a um grau de desenvolvimento que, segundo se diz, só no século XIX a Europa iria atingir.

Evidentemente toda essa cultura foi levada pelos árabes para a Espanha e, quando no início do século X, a ortodoxia intransigente dos chefes maometanos da Ásia Menor criou dificuldades para a ciência e a filosofia, sua elite intelectual emigrou para o Norte da África e para a Espanha, mais tolerantes e acolhedoras. Daí, um surto extraordinário de cultura técnica e intelectual na porção ocidental do mundo árabe. Em Córdoba, Granada, Toledo e Sevilha foram criadas e desenvolvidas grandes universidades. Bibliotecas, observatórios, hospitais, escolas médias e superiores se instalaram nas cidades. Os cristãos que excursionavam até as terras de Granada, voltavam maravilhados com os seus magníficos palácios, as mesquitas, os mercados públicos, os aquedutos, as ruas pavimentadas e iluminadas, coisas todas que eram desconhecidas na Europa cristianizada.

A França, a Itália, os principados germânicos e outras regiões européias do século XI apresentavam um triste contraste em face da cultura árabe da Espanha, olhando-a desconfiadamente, porque monges e clérigos julgavam que todo aquele brilho de civilização não era senão arte do demônio.

Os sábios e técnicos árabes seriam mágicos que faziam milagres por contrato com diabos; mas seriam falsos milagres, ofensivos a Deus e prejudiciais ao homem (6).

Mas, apesar de toda negação e de toda desconfiança, a cultura árabe não deixava de atrair e de seduzir. Pouco a pouco espíritos curiosos iam cruzando os Pireneus, primeiramente para ver, depois para estudar e, finalmente, para introduzir na cristandade o que fosse possível da civilização da Espanha sarracena.

Adelhard, um monge inglês, estudou em Córdoba por volta de 1120, e retornou levando consigo algum conhecimento de

(6) Magi faciunt miracula per privatos contractus, id est, per daemones; boni vero per publicam justitiam, i. e., per Deum... Omnia miracula daemonum sunt falsa ratione rei vel miraculi.

S. Thomae Aquinatis, *Summa Theologica*, I q. 110, 4 ad 2.

aritmética, álgebra e geometria, escrevendo um tratado sobre a matemática euclidiana, que veio a ser texto obrigatório nas universidades dos séculos XIII e XIV.

Geraldo de Cremona fez algo de semelhante para a Itália, pois, tendo estudado em Toledo, traduziu várias obras árabes, inclusive o *Almagesto* de Ptolomeu, constituído por um conjunto de tábuas astronômicas e um tratado de óptica de Alhazen. O próprio Papa Silvestre II, antes de ascender à cadeira de São Pedro, estudara com os árabes, em Córdoba, tendo, por isso, sido acusado de transações com o diabo. Quando morreu, aos cinquenta anos, apenas quatro depois de ter sido elevado ao papado, conta-se (7) que os monges de quase toda a Europa se persignaram e murmuraram que o diabo resolvera cobrar sua dívida. Foi, entretanto um ilustre pontífice que, no uso do poder temporal dos papas, soube conter príncipes e reis pelo cumprimento do que, nos tempos medievais, se chamou de "Trégua de Deus" — instrumento político-religioso que permitiu à Igreja extraordinário poder, limitando as guerras privadas pela interdição das hostilidades desde a tarde das quartas-feiras à manhã das segundas-feiras, e em certas épocas do ano (advento, quaresma, tempo pascoal), de modo que o máximo de dias, por ano, para os combates, era de noventa. Devem-se, ainda, a Silvestre II alguns tratados teológicos e matemáticos, e algumas preciosas cartas que pintam muito bem o conhecimento do seu tempo (começos do século XI).

Frederico II, imperador do medieval Santo Império Romano (1227-1250), contratou uma equipe de sábios judeus para traduzir obras árabes para o latim, tentando dar uma base cultural ao sonho germânico — já manifesto na Idade Média — de construir um império universal. Mas viveu num tempo em que o Papado também desejava a mesma coisa, isto é, fazer do sucessor de São Pedro o Imperador da Europa. Teve, por isso, contra si o imenso poderio de Gregório IX, que o excomungou e levantou contra êle as cidades lombardas e, dentro da Alemanha, os próprios filhos do Imperador. Inocêncio IV, o papa seguinte, não só renovou a excomunhão contra Frederico, mas pregou uma verdadeira cruzada contra êle, sendo que de sua morte, em face de todos esses fatos, resultou total anarquia na Alemanha e na Itália (8). Espírito livre, um tanto relaxado de costumes, Frederico II apreciava as artes e as ciências, tendo sido discípulo de Averroes e professado um certo agnosticismo cético. Daí o seu esforço para pôr em circulação no Ocidente cristão as obras da filosofia antiga e árabe.

(7) Cit. — A. Dufourcq, *Histoire Ancienne de l'Eglise*, tomo VI.

(8) Cit. *Encyclopaedia Britannica* e *Larousse du XXe Siècle*.

Todos os fatos citados e outros, que poderíamos citar, demonstram a atração exercida pela cultura árabe, ao mesmo tempo que os receios pelo seu contágio. Nem mesmo um papa se livrou da suspeição de artes com o demônio, em virtude desse contágio. Os árabes, de acordo com a mentalidade da época, eram pagãos, infiéis e, por isso, as coisas maravilhosas que realizavam só podiam resultar do auxílio de poderes infernais, pois que Deus não podia estar com eles.

Apesar disso, porém, a infiltração se ia fazendo e, a partir do século XIII, um novo espírito começava a se formar na Europa. Assim, um tratado de medicina de Avicenna, baseado nos trabalhos de Galeno e Hipócrates, foi traduzido e se transformou em livro de texto nos estudos de medicina, até o século XVII. Por outro lado, a inspiração escolástica de racionalizar a teologia cristã à luz da filosofia aristotélica, foi herança árabe, resultante da iniciativa de Averroes de ecletizar o aristotelismo e o maometanismo. A influência desse filósofo árabe foi tal que os pensadores do século XIII o consideravam o maior comen-tador de Aristóteles, desde os antigos tempos helênicos até então. Em virtude de tal influência é que Tomás de Aquino teve de escrever uma série de obras polêmicas, entre as quais se destacam, por seu zelo contra o crédito da filosofia árabe, o *Summa contra Gentiles* e o *De Unitate Intellectus contra Averroistas*.

O que, porém, mais foi aceito na Europa, das mãos sarra-cenas, foram as obras de Aristóteles, que passaram a ser traduzidas e copiadas com sofreguidão. Os "escriptoria" dos mosteiros e abadias que, até o século XII, apenas se tinham preocupado com a cópia dos manuscritos religiosos — missais, sal-térios, "fios sanctorum" — e de alguns autores latinos — Cícero, Caesar e Virgílio — julgados úteis nos estudos retóricos e gramáticos do clero mais responsável, tinham, então, mais um motivo para redobrar suas atividades. Para isso, na falta de material, não tiveram dúvida em aproveitar velhos pergaminhos romanos, cujo conteúdo escrito era apagado por meios mecânicos ou químicos. É que a vocação da época era decisivamente para a dialética filosófico-teológica, de modo que aqueles manuscritos, que com isso não tivessem relação, eram desprezíveis.

Essa vocação explica, por outro lado, que a ciência experimental dos árabes tenha encontrado pouco eco na Europa, inclusive sua técnica. Aristóteles, velho de XVI séculos, é que iria fornecer toda a ciência. Além do *Organon*, tratado de Lógica, e da *Metafísica* interpretada e adaptada à teologia, sua *Física* foi preferida ao que os árabes já tinham realizado de experimental e de prático, da mesma forma que seus bizarros estudos biológicos e seu tratado sobre a geração e a corrupção.

Seja como fôr, porém, o que é fato é que os árabes reeducaram a Europa e a prepararam para o Renascimento, até certo ponto, pois, nessa mesma época, outros fatores surgiram e contribuíram também poderosamente para essa preparação.

3. A PREPARAÇÃO DO HUMANISMO: AS CRUZADAS.

Entre o Ocidente e os árabes do Oriente próximo sempre foram possíveis relações cordiais, dado o espírito comercial dos últimos, que viam nas peregrinações dos cristãos à Palestina, uma boa fonte de renda e de comércio. Quando, porém, os turcos seljuquidas dominaram a Ásia Menor, as peregrinações se tornaram perigosas, de modo que os peregrinos passaram a se organizar em tropas armadas para autoproteção. Em 1095, o papa Urbano II deu início ao movimento das cruzadas que se prolongaram até 1290, com êxitos relativos, tendo Frederico II, ao qual nos referimos há pouco, chefiado a 6.^a, embora excomungado pelo papa.

Assimilando os heréticos ou os inimigos da Igreja aos muçulmanos, os papas não tiveram dúvida em pregar cruzadas contra os próprios europeus, como a cruzada contra os albigenses e a da Catalunha, entre outras menores. Era o espírito da época, que, todavia, revelava já uma marcha para a liberdade, como teremos oportunidade de demonstrar.

Das cruzadas contra os turcos da Terra Santa, resultaram novas condições para a Europa, pois as conseqüências da movimentação de grandes contingentes de homens armados de todas as categorias sociais, por terras estranhas e de civilização diferente, foram importantes e múltiplas. Assim é que contribuíram para o desenvolvimento da navegação, que veio a modificar as condições econômicas do mundo medieval, criando as rotas comerciais do Mediterrâneo. Além disso, as cruzadas favoreceram o contacto intensivo e as trocas entre as três grandes civilizações daquele tempo: a bizantina (greco-cristã), a ocidental (latino-cristã) e a muçulmana.

Na Península Ibérica, se não cruzadas, pelo menos o desejo de posse duma área que se mostrava rica e próspera, acendera a guerra a partir das bases constituídas pelos reinos da Na-varra (835) e Leão (910), de modo que em 1037 se constituía um novo reino cristão, o de Castela, e em 1140 outro, o de Portugal. Naturalmente estas lutas e a conseqüente vizinhança mais íntima com os árabes iam favorecer aquele influxo cultural a que nos referimos há pouco, da Espanha sarracena sobre a Europa cristã.

A partir de 1204, quando os venezianos e os cruzados atacaram Constantinópolis e a saquearam, a Europa pôde conhecer

os autores gregos no original e, desde então, as traduções já não seriam feitas através do siríaco e do árabe. Daí em diante, toda a antiga cultura helênica ia invadir a Europa cristã e, muito embora tenha provocado alguma reação eclesiástica, teria de permanecer e desenvolver-se, já agora em virtude das próprias necessidades da Igreja, que, não podendo conter o novo ímpeto cultural, ia procurar assimilá-lo e discipliná-lo em seu favor.

É interessante observar aqui a constância habilidosa de certa política cultural das autoridades cristãs. Em razão da sua própria doutrina de submissão à palavra revelada, não poderiam ser uma força de incentivo da livre pesquisa e do livre debate e, portanto, de renovação cultural. Desde que, porém, essa renovação cultural se tornava uma fatalidade histórica, elas abandonavam sua posição conservadora, restritiva, para assimilar, canalizar e disciplinar, ainda assim, porém, num sentido conservador, isto é, limitativo.

Na primitiva patrística, quando a doutrina cristã teve que enfrentar a civilização greco-romana, não teve dúvida em acolher da mesma o que julgava compatível com aquela doutrina. Assim, Panteus, um estóico grego, convertido, pôde tornar-se o cabeça da instrução catecumênica de Alexandria, mais ou menos em 180, anexando à formação dos futuros líderes cristãos o que era possível da cultura filosófica e literária dos gregos. Ele e seus sucessores, Clemente e Orígenes, criaram naquela cidade africana uma importante escola de teologia, onde a filosofia helênica, sobretudo o neoplatonismo, já um tanto hebraicizado por estudiosos judeus, não cristãos, era utilizada para interpretar as escrituras sagradas. Escolas de tipo semelhante foram fundadas em Antióquia, Edessa, Nísibis e Cesaréia.

Tão logo, porém, Constantino reconheceu a livre existência do cristianismo e que Teodósio proibiu as chamadas religiões pagas, os padres procuraram retornar à pureza da fé, procurando descartar-se dos elementos greco-romanos que a pudessem perturbar. Entre 354 e 430, Agostinho, que fora professor de oratória e retórica nas escolas romanas, e Jerônimo (340-420), seguindo as pegadas de Tertuliano (150-230), se manifestaram abertamente contra o aproveitamento do pensamento pagão para justificação da fé. "Que tem a ver Atenas com Jerusalém? Que acordo pode haver entre a Academia e a Igreja? Que de comum entre heréticos e cristãos?.. . Fora com todas as tentativas de realizar um cristianismo sarapintado por uma composição dialética de estoicismo e platonismo" — dissera Tertuliano, ainda ao tempo em que a nova fé procurava um lugar ao sol. Dois séculos depois Agostinho pediria perdão a Deus, nas suas *Confissões*, por ter apreciado e cultivado Virgílio. E Jerônimo

negaria direito de ingressar no céu aos cristãos amantes da oratória ciceroniana.

Em 529, o imperador Justiniano, de Constantinópolis, ordenou o fechamento das escolas pagas no que restava do antigo Império, e a Universidade de Atenas deixou de existir. Gregório Magno, papa de 590 a 604, completaria esta reação (9) voltando-se asperamente contra toda a aprendizagem paga. "Sou de opinião fortemente arraigada — disse — de que é uma indignidade que as palavras oriundas do Céu sejam restringidas pelas regras de Donato", isto é, pela gramática. "...Que o Louvor de Cristo não saia de uma boca juntamente com o louvor de Júpiter"... "Que crime é para um bispo recitar o que seria impróprio para um leigo de alma religiosa".

Significa isso que, não obstante a proibição de Justiniano e do fato de, em 401, o Concílio de Cartago, sob a influência de Agostinho, ter vedado ao clero a leitura de autores pagãos, ainda estes exerciam atração. Mas, então, a Igreja estava no seu caminho certo e, com o advento da longa noite bárbara, a cultura grega, inclusive o estudo da língua grega, foi inteiramente esquecida.

Mesmo quando, depois de Carlos Magno e Alcuíno, houve algum esforço para reincentivar o estudo das letras, o *trivium* e o *quadrivium* herdados dos romanos iriam reorganizar-se em bases paupérrimas. Os livros de textos, tão celebrizados, de Alcuíno e Maurus, sobre as sete artes — segundo relata Cubberley (10), citando uma monografia de Abelson sobre o assunto — não chegavam, uns e outros somados, a mais de 243 páginas impressas, em tamanho 16, modernamente. E o que se ensinava estava inteiramente contido nesses magros manuais de perguntas e respostas que deveriam ser memorizadas...

Quando, pois, a influência árabe, infiltrada através dos Pireneus ou trazida pelos cruzados, bem como a cultura grega, via Constantinópolis, começaram a despertar a atenção e o interesse de italianos, franceses, alemães e ingleses, de forma irresistível, em virtude de fatores políticos, sociais e econômicos, além dos já indicados, a Igreja, desfazendo a atitude que assumira nos séculos V e VI e que manteve até o XII, aproximadamente, projetou-se à frente do movimento, lançando mão de agentes catalisadores que lhe deram um sentido favorável e lhe modificaram o ritmo, de acordo com as conveniências da fé. E, assim, foi criada a escolástica, uma nova filosofia da Igreja, da qual a *Summa Theologica*, de Tomás de Aquino, iria ser

(9) Veja-se a este respeito: J. E. Renan, *L'Eglise Chrétienne*; E. A. Freeman, *Periods of European History*; Corbière, *Le Christianisme et la Fin de la Philosophie Antique*.

(10) E. P. Cubberley, *The History of Education*.

fulcro doutrinário, com cerca de 4.500 páginas "in 16", impressas em corpo 8. (11)

Pará isso, tremendo esforço foi realizado, como nunca antes, durante toda a história do cristianismo. Despertada a curiosidade e a dúvida, graças às influências que já indicamos, em vez da simples repressão, talvez inoperante, pois que os próprios mosteiros medievais tinham sido invadidos por elas, o caminho a seguir seria o do debate franco, para transformar a filosofia na serva fiel da teologia. E todo o mundo intelectual do século XIII se deixou embevecido por essa nova tarefa, que, por fim, graças a um novo espírito que surgia, iria dar margem a novos e mais aventureiros modos de pensar, pois que, então, já outras causas se associavam às que indicamos ou delas resultavam, afetando toda a estrutura social e política da Idade Média.

4. A PREPARAÇÃO DO HUMANISMO. O ESTADO, A ECONOMIA • E A BURGUESIA.

Enquanto o feudalismo foi a força política e econômica da Europa, o principado de São Pedro foi um poder que, embora dominante, exerceu função moderadora e reguladora, contribuindo poderosamente para a constituição da cavalaria, cuja importância social e moral não pode ser negada. Carlos Magno foi o primeiro grande monarca que surgiu na Europa, depois das invasões bárbaras, e parece que soube compreender a função do poder religioso no seu tempo, razão pela qual procurou, de um lado, fortalecer a posição do papado, pela guerra aos lombardos e pela constituição do patrimônio de São Pedro, ao mesmo tempo que, do outro lado, incentivou a cavalaria, e a cujas cerimônias de investidura e torneios deu brilho e pompa, além de conceder aos príncipes e barões feudais papel de relativa importância no paço real.

Desmembrado o império que Carlos Magno criou, os senhores feudais cresceram em poder, até que, na França entronizaram Hugo Capeto e na Alemanha, em vez de optarem pela monarquia hereditária, resolveram eleger seus imperadores, a partir de 911. Nesse mesmo século Oto, o Grande, consegue fazer-se coroar pelo Sumo Pontífice imperador do "Sacro Império Romano Germânico".

Cedo, porém, os imperadores entraram em conflito com o Papado, pois que o poder conseguido não lhes permitia uma submissão muito dócil à Roma. Os bispos, tendo, além da fundi) A edição que possuímos, excluindo o "index rerum" e o "index concionatorum", feita pela Biblioteca de Autores Católicos, de Madrid, em 1952, soma o total exato de 4.357 páginas.

ção religiosa, funções de administração civil, não deviam — segundo pensaram os imperadores — lhes fugir à jurisdição, nem lhes dificultar o direito de tributação. Nada mais lógico, pois, que pretendessem tornar bispos pessoas nobres de sua confiança, além do mais, porque um bispado naqueles tempos era um ótimo prêmio para cavaleiros a quem se quisesse agraciar por serviços prestados. Surgiu assim a luta das investi-duras, começada por Henrique IV, no século XI, contra Gregório

VII, que o excomungou; por por êle primeiramente derrotado e, afinal, conseguiu vencê-lo com o auxílio dos lombardos. No século XIII, pelo mesmo motivo e por outras razões, a luta se reacende entre Frederico II, de um lado, e os papas Gregório IX e Inocêncio IV, vencendo, mais uma vez, o Papado. Finalmente, nova luta surgiria nos séculos XIII e XIV, entre Felipe IV da França e o papa Bonifácio VIII. Já antes, no século XII, Felipe II, depois das vitoriosas lutas contra a Inglaterra (Henrique II e João Sem Terra) e contra Oto Brunswick (imperador germânico), centralizara o poder administrativo, submetendo ao seu poder os senhores feudais e quebrando o poder temporal da Igreja em França.

Felipe IV ou Felipe, o Belo, com o apoio de seus conselheiros, os leigos, entre os quais parece que figuraram alguns burgueses, decidiu-se a reviver a tradição romana que estabelecia, em direito, o poder absoluto do príncipe reinante. Era, de si, uma atitude que se chocava com a política eclesiástica, segundo a qual o poder temporal não podia sobrepor-se ao religioso. As guerras a que se entregou, levaram Felipe IV à tributação extensiva, à qual não quis deixar escapar os bens da Igreja, dos mais rendosos, então. Daí, a luta com Bonifácio VIII, da qual o monarca saiu vitorioso, conseguindo inclusive extinguir a poderosa ordem dos Templários em França e se assenhorear dos seus bens. Com a morte de Bonifácio VIII, fêz eleger um Papa do seu agrado. Clemente V, e muda a sede para Avignon, em território francês.

Pouco a pouco se ia, assim, fortalecendo o poder dos reis e enfraquecendo o dos senhores feudais, ao mesmo tempo que a Igreja se via na contingência de ter reduzida a sua força política no Interior das nações. Mas se estava ainda no prelúdio do que ia acontecer. As cruzadas não só criaram novas condições econômicas e políticas, como já vimos; não só ensejaram o ponto de partida para aliança e lutas entre estados, e não mais entre senhores feudais; não só permitiram o contacto entre o Ocidente e o Oriente; mas, por aquelas novas condições de comércio, facilitaram o surgimento de duas novas forças, que iam ser decisivas no apressamento das mudanças

em perspectiva: as cidades e a organização do trabalho livre, ambas facilitadoras do fortalecimento da burguesia.

Antes do ano de 1200, as cidades européias de mais de 10.000 habitantes eram raras. Talvez mesmo que, fora da Itália, apenas Paris e Londres tivessem mais do que isso. Eram todas, geralmente, sedes de bispados, governadas por um bispo-príncipe. Já, porém, no século XI, os mercadores e outros burgueses de algumas cidades do norte da Itália se desfizeram dos poderes administrativos de seus bispos, organizando-se em cidades-repúblicas, quer sob forma democrática, como Gênova, quer sob forma oligárquica, como Veneza, quer sob forma ditatorial ou tirânica, como Milão.

Fora da Itália, crescendo as atividades artesanais e manufatureiras, começaram também a crescer as cidades e, com isso, a exigência de direitos e regalias, acompanhada, não raramente, de revolta contra seus senhores feudais. Às vezes, essas revoltas eram esmagadas com mão de ferro e afogadas em sangue. Outras vezes, porém, o senhor feudal concedia à cidade uma carta de direitos, de boa ou má vontade, libertando os seus habitantes da obrigação de trabalhar no campo, mediante o pagamento de uma taxa em dinheiro. Em muitas ocasiões o Rei intervinha na disputa, quase sempre a favor da cidade, com o objetivo político de fazer quebrar o poder do senhor feudal, local, ou do bispo. Diz-se que os burgueses urbanos se tornaram habilíssimos em intrigar e lançar o príncipe ou barão contra o bispo, e o Rei contra ambos.

Na Inglaterra, em Flandres, França e Alemanha, algumas cidades compraram sua carta de alforria, valendo-se de momentos em que seu senhor feudal estivesse em má situação financeira.

Finalmente, na impossibilidade de governos nacionais fortes, capazes de garantir a ordem e a paz internas, necessárias às atividades burguesas, o que só iria acontecer a partir do século XVI (12), as cidades se organizaram em ligas de auto-proteção, em caráter permanente, como no caso da célebre liga Hanseática, ou em caráter provisório, para enfrentar um perigo iminente, como no caso das cidades italianas que derrotaram Frederico I, imperador do Sacro Império, ou das cidades de Flandres que em 1302 derrotaram um exército francês.

A par dessa livre organização, as cidades trataram de racionalizar suas atividades, principalmente as relativas à produção, às finanças, ao comércio e à educação. Toda uma

(12) Os exemplos apontados anteriormente, inclusive o de Felipe IV, foram os primeiros ensaios de tais governos, que só iriam consolidar-se depois da Renascença.

série de organizações surgiram: bancos, armazéns, escritórios. etc, além de novos tipos ou grupos de trabalhadores de posição profissional definida: comerciantes, banqueiros, representantes comerciais, artesãos, obreiros. etc. Ao lado disso, as corporações de cada um desses grupos organizavam as relações de produção e preços, ao mesmo tempo que providenciavam a educação por aprendizagem e as primeiras escolas não eclesiásticas da Europa, que iriam popularizar as artes da escrita, da leitura e do cálculo elementar, bem como consolidar as línguas vernáculas, deixando de lado, aos poucos, o universalismo oficial do latim.

E, assim, somados todos esses fatores e essas conseqüências, verifica-se que, ao fim do século XIII, a Europa medieval já não era nada do que fora 3 séculos antes. Por toda parte, algo se rompia, ou se realizava, ou se conquistava, anunciando mudanças cada vez mais radicais e profundas e o surgimento de um novo espírito, cada vez mais independente, mais ambicioso e terreno, pois que tendia a realizar a felicidade e o bem-estar dos homens ainda nesta terra; crescentemente propenso a decidir e a julgar cada vez menos sob a injunção de sagradas palavras reveladas.

Vejamos, agora, as transformações filosófico-culturais que se operavam.

5. A RAZÃO INVADE OS DOMÍNIOS DA TEOLOGIA.

De início, os estudos medievais eram apenas o suficiente para o exercício das funções clericais ou religiosas. As primitivas escolas monásticas apenas ofereciam o que poderíamos chamar de instrução elementar (leitura, escrita, música, cálculo simples) e mais alguma coisa de doutrina e ritual religioso. A ele se seguia um estudo, também muito elementar e sumário, de teologia. Para atender às necessidades ritualísticas das igrejas paroquiais, foram criadas igualmente, muito cedo, as escolas de canto, que funcionavam nessas igrejas sob a direção de um "precentor". Aos poucos elas passaram a ministrar instrução elementar do mesmo tipo da que era realizada nos conventos. Nas igrejas catedrais e nos mosteiros, porém, a partir do 10.º século, o currículo escolar começou a crescer, sendo adotada a velha fórmula romana do *trivium* e do *quadrivium* como cursos preparatórios para o estudo da teologia.

As escolas catedrais começaram, daí por diante, a crescer em importância, tornando-se aos poucos centros de relativo valor, pelo número de professores e alunos que congregavam.

Entre elas se destacaram a de Canterbury, na Inglaterra, e as de Paris e Chartres, na França. Sobre essas escolas, no século XII, começou a exercer influência o que dos árabes era trazido pelos Pireneus, ou, então, de Constantinópolis.

A escola de Paris, que funcionava em conexão com Catedral de Notre Dame, consagrada em 1182, veio a tornar-se famosa pelos seus professores das sete artes liberais, especialmente de dialética e de teologia. Foi ali, ao que parece, que surgiram os primeiros sintomas de um novo espírito de dúvida, reflexão e busca racional de soluções para problemas filosófico-religiosos.

Foi em Paris, também, que Pedro Abelardo, na longínqua 1.^a metade do século XII, numa precoce e extraordinária vocação racionalista, iria tentar, pela primeira vez em toda a Idade Média, analisar e comparar racionalmente as diferentes doutrinas dos padres, num prenuncio arrojado de dúvida metódica. Na sua obra *Sic et Non* estabelecia introdutoriamente que o "questionar (ou interrogar) constante é a primeira chave para a sabedoria".

Em seguida, tomando grande número de proposições já consagradas pelo ensino da Igreja, as compara e sobre elas levanta perguntas tais como "é a fé baseada na razão ou não?". A resposta é sempre "sim" e sempre "não", pois Abelardo conseguia pôr de um e de outro lado os ditos de autoridades patris-ticas. Ele próprio não decidia entre uma e outra das respostas possíveis. Parece que sua intenção era apenas a de afirmar a precedência da razão sobre a fé, doutrina aliás que chegou a manifestar abertamente (13). Diz E. H. Gilson que essa comparação de sentenças dos padres da Igreja não teria tido a intenção de destruir o princípio de autoridade, pela oposição de uns padres aos outros, mas seria tão-só uma questão de método racional de propor problemas. Seja como fôr, o *Sic et Non* pôs em choque as doutrinas tradicionais da Igreja e constituiu um método que foi adotado por seu discípulo Pedro Lombardo e, no século XIII, por Tomás de Aquino, com a variante apenas de que ambos decidiam a alternativa, chegando a uma proposição concluyente. Na questão medieval do nominalismo e do realismo, Abelardo propõe também, num tratado sobre os gêneros e as espécies, uma solução racional, muito vizinha do conceitualismo moderno: não existem senão indivíduos e fatos particulares, mas, pela comparação e a abstração, o espírito isola os caracteres gerais e forma assim as idéias ou conceitos aos quais faz corresponder palavras; a palavra é, pois, auxiliar indispensável

(13) Veja-se: Joseph MacCabe, *Peter Abelard*, e Etienne — Henry Gilson, *La Philosophie au Moyen Age*.

do conceito, mas ela não é todo o conceito, é apenas o seu símbolo.

Não era tempo ainda para ser tolerada uma independência como essa de Abelardo e, em 1121, o concílio de Soissons condenou a ser queimada uma de suas obras sobre teologia. Expulso de Paris, errou de mosteiro em mosteiro, até que, em 1140, foi novamente condenado pelo Concílio de Sens, sob a instigação de São Bernardo. Morreu afinal, depois de um abade lhe conseguir o perdão da Santa-Sé, no priorado de Saint-Marcel, "no silêncio e na solidão"...

Também em outros setores os mesmos prelúdios apareciam, de liberdade, inclusive em matéria de fé, tendo surgido algumas seitas não cristãs e, mesmo, anticristãs, das quais a mais célebre foi a dos albigenses, de inspiração oriental, assim chamada por ter um de seus focos em Albi, no meio-dia da França.

A designação de albigenses não é, porém, muito exata, porque o centro do movimento era Toulouse. A sua origem mais próxima parece ter sido a Bulgária e se teria derivado da Trácia. Não se pode fazer idéia muito precisa do conteúdo doutrinário dessa seita, em virtude da falta de documentos escritos de seus próprios partidários; o que se sabe é originário dos adversários que os pintam como heróicos bárbaros, negadores da vida e do direito de reprodução da espécie, para obviar os males que ela contém, pois que teria sido criada por um princípio do mal, oposto a um princípio do bem. É interessante, porém, que seus mentores tenham sido conhecidos no Sul da França como "bons homens" ou "bons chrétiens" e que admitissem o "consalamentum" ou batismo do Espírito, negando a humanização de Cristo, ou melhor, de um filho de Deus. Outro fato de difícil explicação, em face das doutrinas que se atribuem aos albigenses, é o de se ter o povo ligado aos "bons hommes" que impressionaram as massas por mais de dois séculos, tendo inclusive obtido não só o beneplácito, mas também a proteção vigorosa dos príncipes e barões do meio-dia francês. A principal característica dos albigenses era o seu anti-clericalismo e a sua permanente hostilidade à Igreja, coisa que todos os seus adversários da época reconheciam.

A princípio o papa Inocêncio III tentou reconquistá-los por meios suasórios, com inteiro fracasso. Depois, interesses políticos e econômicos do Rei e dos nobres do Norte da França se aliaram aos da Igreja e foi desencadeada uma tremenda guerra contra o Sul, iniciada em 1209, com a pregação de uma cruzada, e terminada em 1229, por um tratado de submissão ao Rei, guerra essa que destruiu a brilhante civilização provençal. Mas nem assim a seita foi destruída, cabendo à Inquisição, durante

todo o século XIII e grande parte do século XIV, a sua liquidação a ferro e fogo (14).

Não é possível fazer aqui um resumo geral dos fatos que atestam a inquietação espiritual que precedeu o século XIII, ponto culminante da cultura medieval, ao mesmo tempo que derradeira tentativa de conter a inteligência dentro de certos limites dogmáticos. Depois, os fenômenos sociais e culturais que caracterizariam o ponto crítico da passagem que conhecemos como Renascença, iam-se processar quase que sem entraves, arrastando consigo e dominando os próprios elementos que maiores obstáculos lhes podiam opor, quer em virtude de convicções doutrinárias, quer de interesses gerais: o clero e a nobreza.

A influência dos gregos, no período que precedeu o século XIII, associada à revivescência das doutrinas de Agostinho, marcou de início uma preferência geral, no terreno da teologia e sua racionalização filosófica, por Platão e pelo neo-platonismo dos últimos tempos do Império Romano. Mas o monge Gottschalk, com base nesse mesmo neoplatonismo — e por aí se vê que, a ser legítima a doutrina albigena de dois princípios divinos, o do bem e do mal, tinha ela alguma base em filosofias da época — Gottschalk, dissemos, sustentara a existência duma dupla predestinação, a dos eleitos e a dos condenados, isto é, do mesmo modo que uma predestinação divina faria chegar os eleitos à justificação e à vida eterna, a outra forçaria os não eleitos a cair na impiedade e nos suplícios eternos. (15)

Gottschalk foi condenado, como era de esperar na época, mas, convidado Scot Erigena para escrever contra a doutrina condenada, este responde com uma teoria também neo-platonista, de destinação única, o que seria, até certo ponto, obviar toda possibilidade de religião. Contra Gottschalk, estabeleceu que a predestinação dupla seria antes de tudo contrária à unidade da essência divina, pois que uma só e mesma causa não poderia produzir dois efeitos contrários. Sendo Deus a suprema essência, seria causa somente do bem, que teria realidade, portanto; não poderia ser causa do pecado, que seria um simples nada. Deus seria, pois, idêntico ao Bem, e o mal não teria uma realidade positiva, seria apenas uma privação. Em *De Divisione Naturae*, Scot Erigena apresentou as causas da predestinação única, pela sua teoria das relações de Deus com a natureza, segundo um ritmo cíclico e tendo por paradigma a dialética des-cendente-ascendente do neo-platonismo. Este ritmo — pondera

(14) Veja-se, a respeito: *Encyclopaedia Britannica* e *Larousse du XXe Siècle*.

(15) *Apud* Emile Bréhier, *Histoire de la Philosophie*, tomo I, fascículo 3, que teria de Migne, *Patrologie Latine*, CXXII.

Préhier (16) — não faz senão marcar a divisão da natureza conforme todas as diferenças lógicas, como se o desenvolvimento da realidade não fosse outra coisa que a divisão lógica dum gênero em suas espécies. Procedendo a criatura de Deus e, depois, retornando a Deus, segundo um ritmo necessário que iria de Deus princípio a Deus fim, passando pela natureza, a divisão lógico-natural se faria nos seguintes termos: haveria primeiramente a natureza que cria e que não é criada — seria Deus como princípio das coisas; depois viria a natureza criada e criadora — seria o Verbo (17) saído do princípio e que produziu o mundo sensível; viria, em seguida, a natureza que seria criada e não criadora — o mundo sensível; por fim, a natureza nem criada, nem criadora, que seria Deus como fim supremo, em que teria seu termo o movimento das coisas que procurassem a perfeição.

Mas, pondera ainda Bréhier, sob estas diferenças se reconhece a unidade duma só natureza de acordo com a velha fórmula órfica, que Scot cita sem lhe conhecer a origem: Deus é ao mesmo tempo princípio, meio e fim. A primeira divisão, Deus princípio, segundo a fórmula de Scot, seria igual ou idêntica à quarta, Deus fim; a segunda, Verbo criador, seria idêntica à terceira, mundo criado; e, enfim, a segunda e a terceira, que formariam o conjunto das criaturas, se mostrariam na redefinição, destinação inevitável, idênticas à quarta.

Felizmente para a filosofia católica, a redescoberta de Aristóteles, de sua lógica e de sua metafísica, permitiria uma nova orientação que satisfizesse ao interesse geral de raciocinar sobre a fé e sobre o mundo. A querela dos universais, isto é, a respeito do realismo ou nominalismo das idéias, foi bem um índice da luta entre as duas tendências, luta essa que era já um começo de renascimento filosófico. Os homens mais esclarecidos do tempo — e entre eles sobressaíram, como expoentes máximos, Alberto Magno e Tomás de Aquino — souberam compreender os perigos de tais disputas intelectuais e, com apoio de Roma e inspiração de Aristóteles, chegaram, no século XIII, a um provisório denominador comum que permitiu à escolástica chegar às suas culminâncias, denominador, porém, que, já no século seguinte a começar a ser decomposto em seus fatores primos.

Acredita-se que, tanto no terreno da filosofia religiosa como da fé teológica, o século XIII, como primeira resultante da inquietação dos dois séculos precedentes, foi o que de mais alto conseguiu o cristianismo realizar dentro dos limites da

(16) In *Histoire de la Philosophie*, tomo citado.

(17) "E o Verbo se fez carne e habitou entre nós", disse o evangelista João no primeiro século do Cristianismo, já sob a influência neoplatonista.

orientação da Igreja Romana, Augusto Comte (18) considerou-o como a melhor e mais lídima expressão da idade teológica. Foi o século orgânico que realizou, com a unidade espiritual, a catolicidade legítima. Por isso, para muitos, para os católicos sobretudo, a Idade Média se resume no século XIII, esquecidos os 700 anos que o precederam; e para êle se voltam todos quantos só conseguem admitir ordem e paz social com base espiritual única, isto é, uma fé que dirija tanto o pensamento quanto a ação. Corporativismo, Cavalaria e Escolástica, realizados na sua maior pureza — depois do caos anterior — sob a inspiração atuante do cristianismo, representariam os arquétipos de organizações humanas, fadoras de ordem e paz. Já no século seguinte, como dissemos há pouco, tal equilíbrio desapareceria. A cavalaria perderia suas funções em face do enfraquecimento e desaparecimento gradativo do feudalismo. A escolástica veria sair de seus próprios flancos as correntes de pensamento mais divergentes. Não fora impunemente que se deixara a razão invadir os domínios da teologia.

Reconhece Emile Bréhier (19) que, como o século XIII, não houve nenhuma outra época em que os quadros da vida espiritual tenham sido mais sólidos e mais nítidos. As circunstâncias eram as mais favoráveis, com o renascimento de cidades fortes e comerciais a favorecer a troca ativa das idéias, com as universidades a se multiplicarem e a se desenvolverem, e com o gênio organizador e disciplinador do papa Inocêncio III, criando a Inquisição qual meio de expurgar as heresias, confirmando as ordens mendicantes dos franciscanos e dominicanos como servos do pensamento cristão, e formulando os estatutos da Universidade de Paris qual meio de sistematizar a vida intelectual em torno do ensino da teologia, inspirado pelo espírito e pelo desejo de fortificar a unidade cristã.

O ensino foi dirigido no sentido de dar paradeiro ao perigo, para a teologia, do desenvolvimento livre e atrevido da dialética, capaz de causar desvios dos mais graves para a ordem e a paz cristãs. Era, por assim dizer, um primeiro e longínquo ensaio de contra-reforma.

A dialética teve que se restringir, portanto, à função de "organon", reduzida que ficou a filosofia à arte de discutir e de tirar conseqüências, partindo das premissas positivadas pela autoridade divina. Por isso, dizia Inocêncio III, no primeiro quartel do século XIII, que era preciso impedir que os doutores em artes liberais se ocupassem dos assuntos teológicos, recomendação repetida 10 anos mais tarde por Gregório IX, nos seguintes

(18) In *Système de Politique Positive*, III.

(19) Obra citada.

termos: "A inteligência teológica .. deve exercer seu poder sobre cada faculdade (universitária) como o espírito sobre a carne, e dirigi-la no reto caminho para que ela não se desenca-minhe". (20)

Mas, se a unidade e a disciplina foram conseguidas, não significa isso que a possibilidade de disputa e de conflitos tenha sido esgotada. Ela se fez menos por consentimento das inteligências que por decisão de alto para baixo, graças a transitórias condições favoráveis da situação européia, quer política, quer social e econômica.

No equilíbrio conseguido estavam as próprias contradições que, uma vez realizadas as condições favoráveis, se iam extremar e deitar por terra o grande edifício.

6. AS CONTRADIÇÕES INTERNAS DA ESCOLÁSTICA GERAM NOVAS FILOSOFIAS. A INDEPENDÊNCIA PROGRESSIVA DA RAZÃO.

O escolasticismo fez realmente da filosofia a "ancilla theologiae", mas em o conseguindo, introduzia nas questões de fé um elemento fatalmente perturbador: a lógica formal. Era valer-se dos instrumentos da razão, sem permitir a esta a apreciação da matéria a que eles se aplicavam, o que, até certo ponto, era desconhecer ou não tomar em consideração a própria natureza do espírito humano. Por outro lado, estabelecer limites à razão era, até certo ponto, contradizer a teoria do livre arbítrio tão necessária à fundamentação da responsabilidade do pecado. Admitindo-o como poder que possuía a vontade de se determinar a si mesma, a agir ou não agir, sem ser a isto coagida por nenhuma força, nem exterior, nem interior, e admitindo que a vontade seria uma faculdade racional, que teria por objeto o bem conhecido pela razão de forma universal, não estaria a escolástica, ao mesmo tempo, decretando a impossibilidade de conter a vontade e, portanto, de conter a razão? (21)

A resposta escolástica a esta questão é uma verdadeira petição de princípio, pois, na palavra de Lactâncio, seria de "boa prudência não julgar que sabemos tudo — o que é próprio só de Deus — nem que tudo ignoramos — o que é próprio do animal racional". Com isso, Lactâncio (22) invoca a insuficiência da

(20) *Apud* Bréhier, obra citada.

(21) "Liberum arbitrium est idem realiter quod voluntas, secundum quod in ea est virtus intellectual unde liberum arbitrium esse dicitur facultas voluntatis et rationis", S. Thomae Aquinatis *Summa Theologica*, I, q. 83-3, 4. "Omnis actus humanus est a libero arbitrio vel elicitive, vel im-perative", Idem, idem, I-II, q. 1-1c "... actiones non sunt proprie humanae: quia non procedunt ex dellberatione rationis quae est proprium principium humanorum actuum." — idem, idem, I-II, q. 1-a.1.

(22) *Apud*. A. Boulanger — *Manual de Apologética*.

razão, que, em virtude disso, precisaria da revelação para atingir a verdade. Invertiam-se as posições, pois que a revelação se constituiria em instrumento de intelecção. (23) Mas, como instrumento, a fé seria para a ciência uma norma negativa, não positiva. O mais alto fim e lei da ciência não é a liberdade, mas a verdade.

A fé limita a liberdade de saber, no sentido de lhe impedir que caia em erro. Mas, neste caso, a liberdade ou o livre arbítrio seria um defeito, não uma perfeição.

Não é nosso desejo refutar qualquer filosofia, nem isso caberia neste rápido excursão. A própria escolástica e, em particular, o tomismo fornecem um grande contingente de argumentos para tentar desfazer as contradições apontadas. O que pretendemos é apenas demonstrar que a introdução da razão nas questões de fé abre sempre margem para debates e questões inesgotáveis, e que, por isso, a escolástica não poderia consti-tuir-se em uma filosofia perene. Continha no seu bojo a possibilidade de outras filosofias, sendo, portanto, responsável até certo ponto por todo o renascimento e toda diferenciação conseqüente das filosofias humanistas mais divergentes. Bastava para isso que fosse abalada a autoridade que servia de base à sua unidade, unidade essa que, em realidade, nunca foi total, nem universalmente aceita, mesmo no século XIII.

A história do tomismo, dentro da própria Igreja, é bem elucidativa a esse respeito, pois o peripatetismo (24) de Tomás de Aquino encontrou resistências quer por parte de bispos, quer de teólogos como R. de Cremona, Hugo de S. Cher, R. Fitsacre, Guilherme de la Maré, que chegou a escrever um "Correctorium Fratris Thomae", no qual examinou e submeteu a censura 117 sentenças extraídas das obras de Thomas de Aquino, etc.

Se as discussões em torno das questões disputadas pudessem ficar restritas ao quadro dos doutores ou teólogos da própria Igreja, talvez que tudo ficasse reduzido às intérminas e massu-das "quaestiones quodlibetales" e "quaestiones disputatae" em que foram tão férteis os séculos XIII e XIV. Mas, com o desenvolvimento das Universidades, cujos professores e alunos se organizavam corporativamente, com um acentuado espírito de autonomia, cada vez mais se tornava difícil conter o surto racionalista que a Igreja não pudera evitar em sua própria teologia. Questões como, por exemplo, a da capacidade de a filosofia

(23) "Omnis scriptura divinitus inspirata utilis est ad docendum, ad arguendum, ad corripiendum, ad erudiendum ad iustitiam". "... Necessarium fuit quod de divinis per divinam revelationem instruantur" — in *Summa Theologica* I, q. 1-a 1.

(24) Influência da filosofia aristotélica, conhecida também por "peripatética" em virtude de Aristóteles a ter ensinado a seus discípulos, enquanto, to passeava pelas áreas do Academo.

demonstrar as verdades de fé — sustentada por Thomas de Aquino — e de que a verdade de fé, garantida pela revelação, não pode ser objeto da filosofia — sustentada por Duns Scot — abriam ambas possibilidades imensas para a razão livre, pois a primeira lhe não fechava sequer as portas da teologia, ao passo que a segunda, resguardando a fé e caracterizando a teologia como ciência ético-prática, deixava todo o resto ao livre exame da razão. Ciência e religião, pela diferença de suas matérias, nada tinham de comum ou de antagônico.

Por outro lado os problemas políticos e econômicos das nações nascentes, como a França de Felipe, o Belo, e a Inglaterra, que se lhe antepunha, tendo de chocar-se com interesses temporais da Igreja, influíam no espírito das Universidades que, dependentes dos Reis em virtude das "regalias" que obtinham, até certo ponto se identificavam com as suas causas, nos atritos e rusgas com o papado. Desta forma, a autonomia relativa das corporações de mestres e alunos tendia a se transformar em liberdade de espírito, condição necessária, embora não suficiente, para o progresso da ciência. Pouco a pouco as Universidades, sobretudo pela força de suas corporações de alunos, adquiririam um poder tal que as transformaria em quase árbitros das questões políticas e religiosas, ao mesmo tempo que orientavam os seus cursos e estudos em todos os sentidos e campos. Somente elas eram capazes de quebrar ou vergar as autoridades da época, os reis e papas. (25)

Como prelúdio das futuras ciências positivas e experimentais, ainda no século XIII, se esboça na Inglaterra, em Oxford, uma como que espécie de empirismo indutivista, Duns Scot (1270-1308) postula que, sem a percepção sensível, não é possível obter plena certeza da realidade da coisa, ao mesmo tempo que, em oposição ao peripatetismo tomista, não concebe a matéria dos seres contingentes como simples potência atualizável por uma forma; a matéria é uma certa realidade. Se o tomismo, com base em Aristóteles, postulava que as idéias do intelecto

(25) "Politically, ecclesiastically, and theologically, the universities were the bulwark of freedom during these centuries... In them alone some freedom of expression of opinion was preserved. The one class whose opposing views monarchs were bound to respect was the University Students...", Paul Monroe, *A textbook in the History of Education*.

"Oracle de l'esprit et guide de l'opinion européenne, puissance la plus redoutable érigée en face des pouvoirs légaux. Aucun corps n'a été plus libre, aucune organisation plus démocratique. Des assemblées de compagnies, facultés ou matons, et des assemblées générales; le droit de statuer sur toutes les affaires, administration, enseignements, justice; dans quelques-unes même, une représentation accordée aux étudiants... Les maîtres se recrutent eux-mêmes. ...", Imbart de la Tour, *Les Origines de la Réforme*", t. I.

não são possíveis sem as percepções sensíveis, Duns Scot reforçaria mais a contribuição da experiência para a formação das idéias, afirmando que nada entenderíamos nos universais que não tivesse sido percebido singularmente. (26)

Atribui-se frequentemente a outro filósofo de Oxford maior importância no preconizar as ciências experimentais, quer por algumas de suas sentenças relativas ao que, depois da Renascença, se ia desenvolver como método indutivo-experimental, quer pelas suas tentativas científicas e as conseqüências técnicas que teria apontado como corolário do conhecimento científico. Referimo-nos a Roger Bacon (1215-1294), discípulo de Roberto Grosseteste, que, sob a inspiração das obras de conhecimentos naturais de Aristóteles, das dos médicos gregos e árabes, bem como das de óptica, de acústica, de astronomia e de meteorologia. Entretanto Roger Bacon não foi propriamente um espírito de cientista, no sentido positivo que se deu à expressão depois do século XVIII. Filosófica e teologicamente se enquadrou muito bem dentro da escolástica, assumindo uma posição iluminista (conhecimento pela graça divina da luz) que o filiava ao agostinismo. Além disso, foi partidário decisivo da unidade da sabedoria, contida toda inteira nas sagradas escrituras, servindo as artes liberais apenas para interpretar as escrituras, e a filosofia para refutar os erros dos gentios. E, ainda mais, foi um teo-cracista convicto que sonhou com o mundo submetido à sabedoria da Igreja, representada na figura de Clemente IV, "o papa predito pelos astros para a conversão da terra ao catolicismo".

Entretanto, como que corporificando as contradições do seu tempo, Roger Bacon parece que postulou a experiência como único método possível de conhecimento construtivo. O homem disporia de três métodos de conhecer: a autoridade, o raciocínio e a experiência. A autoridade, todavia, não o faria saber se não lhe desse a razão do que ela afirma. O raciocínio, por sua vez, não poderia distinguir o sofisma da demonstração, a menos de ser verificado nas suas conclusões pelas obras certificantes, da experiência.

Demonstrando-se assim partidário do método experimental, Roger Bacon chega a ter idéia da física matemática, tendo em vista a óptica de Ptolomeu, as construções da óptica na reflexão, a refração e a teoria do arco-íris. Além disso, parece ter ligado a ciência experimental aos problemas técnicos, quer aos relativos à engenharia, que o fizeram imaginar máquinas automotrizas e voadoras, quer à técnica social, que o fez pensar em organiza-

(26) "Nihil intelligimus in universali, nisi cuius singulare phantasia-mur" — *apud* Pe. F. Klimke S. J., *Historia de la Filosofia* (versão espanhola).

ção do trabalho e em assistência pública. Mas Roger Bacon não soube distinguir magia de técnica e confundiu alquimia com ciência, astronomia com astrologia, etc. Não se encontra nele nenhum método, bem ou mal delineado, para realizar experiências e delas tirar conseqüências sob a forma de leis. Para Roger Bacon a experiência e a técnica eram processos de descobrir e utilizar forças ocultas, a alquimia descobrindo o elixir da vida e a pedra filosofal, a astrologia disciplinando os poderes dos astros, as fórmulas mágicas dominando os fenômenos naturais e a vontade dos homens.. .

Teólogo e mágico, com uma intuição, admissível para a época, de meios experimentais, práticos, de intervir na natureza, eis o que êle foi realmente. Por tanta ousadia, sua obra teológica foi posta de lado e êle prendido, primeiramente, e encarcerado, depois.

Preparado, assim, no século XIII, o empirismo levaria no século XIV ao nominalismo e à negação de toda autoridade em filosofia e ciência. Parece que o espírito libertário das universidades contagiava os monges e doutores da Igreja, fazendo deles as principais inteligências solapadoras da ordem, disciplina e equilíbrio sonhados e, em grande parte, realizados. Era como que a retomada da visão livre do universo que se esboçara nos séculos XI e XII e que, sob a ação, apoiada pelo papa e facilitada pela calma social do século XIII, de um Santo Anselmo a racionalizar a fé, dum S. Boaventura a iluminar a razão pela fé, de um S. Tomás a lhe prescrever, à razão, os limites dos seus domínios, fora estereotipada. A filosofia volta a ser autônoma e livre, favorecida pela própria situação político-social da época. (27)

O nominalismo, que parecia ter sido afastado, volta agora mais atuante, vitalizando inclusive a tendência à observação objetiva e concreta e à elaboração, a partir dela, de teorias sem nenhuma relação com as questões metafísicas.

O primeiro dos novos nominalistas seria o bispo de Meaux, frade dominicano, que se recusava a aceitar a autoridade de qualquer doutor por mais célebre ou solene que fosse. Porque ninguém as tivesse visto ou experimentado, declara fictícias as espécies inteligíveis e as espécies sensíveis que Tomás de Aquino julgara necessárias.

(27) "Au milieu de quelles agitations, on le sait: rien ne tient plus dans la vieille chrétienté: le pouvoir de l'Empereur anéanti par la dislocation de l'Empire en plus de trois cents principautés qui minent le pouvoir central... Le pouvoir des papes n'y gagne pas; il est déshiré par le grand schisme (1348)... Comme les princes dévorent l'Empire le peu-ple dévorera les princes, prédisait Nicolas de Cues..." — E. Bréhier, obra citada.

Vale a pena acompanhar por alguns momentos a linha de pensamento de Durand de Saint-Pourçain, nome do bispo em questão (+1334).

Também o chamado intelecto agente, julgado necessário para a apreensão dos universais, seria ficção, desde que fosse bem compreendida a operação de abstração, e que se não tomasse o universal (a idéia, no sentido platônico) como forma específica que seria a realidade fundamental das coisas. Se não se concebe esta realidade como dada nas imagens sensíveis, é preciso crer numa operação superior do intelecto que a apanhe. Tudo, entretanto, é mais aceitável, se se admite que o universal resulta duma certa maneira de considerar a imagem sensível, sem tomar deliberadamente em conta o que há de individual nessa imagem: o universal não é preexistente ao individual, conseqüentemente; é posterior, é um indeterminado útil à função de julgar e raciocinar. Daí, a falsidade do chamado problema da individuação que supunha que a espécie preexistia ao indivíduo, para que se pudesse ter em vista aquilo que individualiza Nada, portanto, existe senão o individual, que é o objeto primeiro de nosso conhecimento. "Esse universale non est realis conditio, sed rationis". (28)

A Durand de Saint-Pourçain sucederam, na mesma linha de pensamento, seus companheiros de ordem religiosa Bellovisu, Holcot, e outros. Entre os franciscanos, seguindo a orientação empírica, já firmada, de Oxford, na Inglaterra iria sobressair-se W. Ockam (1300-1350). Antes dele, ou melhor, quase concomitantemente, outro franciscano, na Itália, se pronuncia com independência, assumindo uma posição de crítica universal, em favor do nominalismo.

Ockam, porém, dentre os frades nominalistas do século XIV, foi o que mais se viu perseguido e combatido pela excessiva independência intelectual que assumiu. Encarcerado em Avi-gnon, conseguiu fugir e refugiar-se na corte de Luís da Baviera, sendo, então excomungado. A primeira e mais escandalizante afirmação de Ockam, para a época, significava a destruição de toda possibilidade de uma teologia racional ou filosófica, tese a que se apegavam os doutores mais fiéis à Igreja a fim de atender ao crescente progresso da inteligência. Não haveria, pois, juízos ou proposições teológicas que se pudessem provar pela razão. A existência de Deus, sua unicidade, infinitude e outros atributos, bem como a imortalidade e indestructibilidade da alma, não são coisas provadas, nem prováveis pela razão, são meros artigos de fé. Conseqüentemente, se, dentro da linha nominalista de pensar, que Ockam adotou, só o singular é real, sendo o

(28) *Apud* Pe. F. Klimke S. J., obra citada.

universal um mero conceito da mente (meio de raciocínio), é lógico que só o singular é digno de pesquisa e que o melhor instrumento desta seja a experiência. Era, praticamente, a ruína de toda a escolástica e a antecipação de todo o experimentalismo científico.

Na realidade, a filosofia de Ockam teve essa função, alastrando-se por toda a Europa e contribuindo para o nascimento das ciências experimentais e de aplicação matemática, porque Ockam representou uma tendência geral do espírito, no século XIV, em consonância com a realidade político-social da época. Frade como quase todos os nominalistas que o precederam e o acompanharam, saía, portanto, das próprias fileiras eclesiásticas, pois que a Igreja era a grande força espiritual do tempo, que, malgrado toda a sua necessária e pragmática tendência conservadora e coercitiva, se via na contingência de permitir à inteligência que se libertasse dos liames escolásticos, sob pena de perder sua realidade social. Tentou de início, é verdade, erradicar o "ockamismo", mas, em face da reação libertária das universidades e dos mestres de artes e de filosofia, não pôde senão deixá-lo seguir sua rota no sentido da filosofia humanista dos séculos XV e XVI. Já então, o individualismo resultante das condições econômico-sociais das cidades era um fato e tinha de repercutir no pensamento. Nada mais de acordo com esse individualismo do que o empirismo implícito nas doutrinas nominalistas, fundamentalmente céticos em relação a todas as proposições e teses que não tivessem por base a experiência (29).

O ceticismo latente no "ockamismo", chamado "via moderna" em oposição à escolástica, que era denominada "via antiqua", era demasiado perigoso para a teologia e por isso provocou todos os esforços possíveis no sentido de o eliminar, por parte das autoridades conservadoras da Igreja. Em 1339, a Faculdade de Artes da Universidade de Paris proibiu o seu ensino, mas tal proibição foi tão inócua que, já no ano seguinte (1340), teve que ser renovada com maior energia. O papa Clemente VI, em 1346, escreve em termos categóricos aos mestres e alunos da Universidade de Paris, proibindo-lhes que seguissem tão "estranhas doutrinas sofisticadas" que "espalham pestífera semente". Mas — reconhece o Pe. Klimke (30) — não obstante essas proibições, a maior parte dos mestres de Paris, quer pública, quer ocultamente, defendiam o "ockamismo" e, ainda em vida do papa Clemente VI, o próprio reitor da Universidade, Jean Buridan, um dos mestres mais conhecidos e de maior autoridade, ensinou abertamente o "ockamismo". Até o século seguinte, já

(29) Veja-se a respeito: A. Dufourcq, "Le christianisme et la Désorganisation Individualiste", t. VII de *Histoire Moderne de l'Eglise*.

(30) Pe. F. Klimke S. J., obra citada.

nos primeiros tempos renascentistas, a luta foi nestes termos de proibição inútil e não obedecida. Em 1437, Luís XI tentou expulsar o nominalismo empiricista da Universidade e de toda a França, para restaurar o realismo tomista dos universais. Esforço inútil do rei francês, pois nada conseguiu, nem podia conseguir, de modo que 8 anos mais tarde a proibição foi revogada. No século XV, depois de o "ockamismo" ter sido aceito e professado livremente por quase todas as universidades do centro e do norte europeu, chegou mesmo a inverter-se a situação, pois o eleitor de Colônia repreendeu, em 1425, a alguns dos professores da sua universidade porque não seguiam os mestres mais modernos, permanecendo fiéis aos "antigos doutores de palavra obscura".

Alguns dos nominalistas não só filosofaram em termos empiricistas, mas procuraram praticar as ciências positivas, chegando a alguns resultados notáveis. Assim é que Paul Duhem, em pesquisas realizadas, (31) chegou à conclusão de que Jean Buridan, Albert de Saxe e bispo de Halberstadt, Nicole Oresme (bispo da Lisieux), além de outros menos notáveis, se entregaram ao estudo das ciências naturais em condições objetivas de observação experimental e de aplicação matemática, que os levaram a lançar os fundamentos da dinâmica e física celestes, sendo os primeiros a propor as teorias que comumente são atribuídas a Galileu e a Copérnico. Todos eles nasceram, viveram e morreram no século XIV, sendo que Buridan (falecido em 1358), além das próprias pesquisas, fez a análise crítica da velha Física de Aristóteles, ainda vigorante, reduzindo-a a zero em face das novas perspectivas que se abriam à pesquisa e à teoria científicas. Parece que, então, a razão já adquirira maioridade, libertando-se de todas as grandes tutelas que sofrerá nos últimos 900 anos. Seria uma ativa maioridade de lutas e conquistas progressivas, mas já ninguém a conteria mais.

7. RENASCENÇA E HUMANISMO: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA.

O que se tem como Renascença, via de regra, é a idade de ouro da literatura e das artes plásticas, situada nos séculos XV e XVI, ao passo que o humanismo seria o fenômeno cultural que consistiu em fazer descer o interesse dos homens do céu para a terra e desta, enfim, para o próprio homem, o grande desconhecido da Idade Média, toda ela voltada para a eternidade extra-natural e para a santidade.

Já vimos as raízes medievais do novo espírito filosófico e como o nominalismo contribuiu para que a inteligência, desa-

(31) Cit. — *Etudes sur Leonard da Vinci e Le Système dv Monde.*

pegando-se do mundo supralunar das idéias universais, reais essenciais situadas para além do alcance da experiência, se voltasse para coisas muito mais próximas, para a palpável realidade sub-lunar do mundo sensorial.

Teria sido o outro aspecto cultural, o relativo às belas-artes e letras, algo que se realizou de um momento para outro? É possível fixar uma data para o início da Renascença, ou apenas o seu principal momento?

Veremos que não, pois a data da queda de Constantinópolis em mãos turcas nenhum significado renascentista pôde ter, nem tão pouco nos serve a data da impressão do primeiro livro, pois que há 36 anos antes já Gutenberg inventara a imprensa, isto é, substituíra as páginas gravadas de Coster de Harlem pelas páginas compostas com tipos móveis; e isso resultará da necessidade imperiosa, por todos sentida, de facilitar a cópia de livros, o que, por sua vez, era resultado do renascimento dos estudos e das letras, pelos mesmos motivos e causas com que caracterizamos o renascimento da filosofia e do espírito científico.

Em todo caso, pode-se indicar o século XIV como origem, no tempo, da Renascença, porque esta foi, até certo ponto, uma conseqüência do renascimento da filosofia e do ensino, tal qual se corporificou nas universidades e suas conquistas.

A redescoberta das fontes greco-romanas de cultura, afoita por um lado, pois que se aceitava toda e qualquer tradução ou cópia que surgisse, dirigida, por outro lado, em face do compromisso que logo se estabeleceu, sobretudo no século XIII, entre a cultura antiga e a teologia e o serviço da Igreja, estava a requerer crítica interna e externa, a fim de lhes determinar, a essas fontes, o exato significado e, portanto, o conteúdo real, além de sua autenticidade histórica.

Na Itália, mais próxima dos papas e do seu controle, o livre espírito de Oxford, de Paris, de Colônia, de Viena e de Heilberg, no terreno da filosofia e da política, não se pudera manifestar com o mesmo vigor, embora ali surgisse também o desejo de uma "via moderna". Coube, por isso, aos italianos realizar a crítica das fontes greco-romanas, conhecidas, obra de menor perigo no momento, mas de notáveis conseqüências futuras, pois através dela se redescobriu todo o humanismo da cultura antiga, que, traduzido nas artes plásticas e na literatura, iria alargar a "via moderna", permitindo a sua vulgarização, isto é, tornando-a acessível, sob certos aspectos, a quase todos, como veio a acontecer, p. ex., em Florença.

A Renascença começou, assim, no século XIV, por um longo trabalho filológico, consistente, primeiramente, num laborioso esforço para interpretar os textos latinos e para descobrir o que a antigüidade pensara do mundo e do homem, como ela concebeu

a beleza em geral e a arte literária em particular. Foi o trabalho que Petrarca, Boccaccio e Salutato começaram, ao pesquisarem as obras antigas, lendo-as e sobre elas meditando. (32)

Petrarca (1304-1374) parece que tinha o gosto pela natureza, no que ela oferecia de harmônico e belo, amando as viagens e os passeios de contemplação. A literatura paga lhe ofereceria, pois, matéria e meios para satisfazer esta faceta da seu espírito, através da divinização estética das forças naturais. Por outro lado, ambicionava a fama e a glória, mais que o céu e a bem-aventurança eterna, aliando-a a um forte senso histórico e a uma extraordinária autoconfiança em planejar e realizar uma grande obra. Repudiou, por isso, o ideal da vida sobrenatural e voltou as costas ao ensino escolástico, para se entregar ao trabalho de desentovar e analisar os tesouros monásticos de literatura latina. Durante toda sua vida colecionou e copiou manuscritos, comparando-os e, por eles, reconstituindo os ideais e valores estéticos antigos. Não satisfeito, imitou e revivesceu tais ideais e valores, escrevendo sonetos, baladas, poemas líricos e cartas. Na sua velhice, talvez imitando o velho Catão da Roma antiga, se entregou ao estudo do grego, que, porém, não chegou a dominar.

Quase com a mesma idade que Petrarca e vivendo na mesma época, Boccaccio (1313-1375) o levou a ser conhecido de Florença, a mais rica e artística cidade de toda a Europa de então, onde obteve a glória desejada, pois ali seus conhecimentos e métodos foram calorosamente bem recebidos. Boccaccio, por sua vez, não ficava em situação inferior, sendo considerado como o-pai da prosa italiana pelos romances e contos populares que escreveu com estilo clássico, greco-romano, mas em língua vernácula. Dominou o grego, escreveu dicionários de geografia clássica e de mitologia antiga, etc.

Aos esforços de Petrarca, Salutato e Boccaccio, entre outros, no sentido de restaurar as letras antigas, na sua pureza de forma e na exata compreensão do seu sentido estético, seguiu-se o de Lorenzo Valia, que, estabelecendo as bases do método filológico, estendeu-o às compilações jurídicas que serviam de fundamento ao ensino do direito nas universidades. Em seguida, Ermolao Bárbaro, A. Politiano, P. de la Mirandola ensaiaram, pelo mesmo método, reconstruir o pensamento verdadeiro de Aristóteles, de Platão, de Plotino e de outros pensadores gregos (33).

(32) Sobre os motivos e causas do interesse dos italianos pelos clássicos antigos, consulte-se, entre outros, G. B. Adams, *Civilization during the Middle Age*, e J. A. Symonds, *The Renaissance in Italy*.

(33) Quase toda esta rápida visão sobre a Renascença se baseia em Joseph Calmette, *L'élaboration du monde moderne*, e Henri Séc, *Le XVIe siècle (Renaissance, Reforme, Guerres de Religion)*.

A partir desses esforços no sentido da reconstituição exata das letras e do pensamento antigo, se fundam escolas, não já no sentido de um interesse geral pelo assunto, mas no de cultivar este ou aquele aspecto, descoberto ou revelado, da antiguidade clássica.

Em Florença, sob a direção de M. Ficino, se organiza uma academia para cultivar a filosofia de Platão e a dos neoplatonistas do fim da Idade Antiga. Abrem-se escolas para discutir ou debater retórica e versificação latinas. Procura-se manejar o latim com pureza e elegância, chegando-se a formar centros de latinistas, entre os quais os dos ciceronianos cujo objetivo estéril e absurdo era o de falar e escrever a língua literária de Cícero, com o seu vocabulário exclusivo, suas expressões e sua forma. Daí, uma certa pobreza de idéias e uma procura exagerada de expressões clássicas para dizer as próprias coisas banais da vida. Chegou-se, por isso, no domínio das letras, a uma poesia neolatina, abundante, mas estéril de sentimentos e de conteúdo estético, como a praticada por Sannazar, Bembo, Navagero e outros.

Apesar dessa aparente aridez de realizações literárias, tão imitativa e tão desatualizada para nós, que vemos o século XV com perspectiva histórica somente, ela se prende à linha evolutiva de pensamento e conquista libertária que temos caracterizado como preparação para o humanismo filosófico e científico.

A Itália se entregou às artes, pelos motivos que já apontamos, mas isso, longe de ser um desvio ou uma deturpação das idéias e ideais em progresso, se entrosava perfeitamente no movimento cultural que temos em vista.

A Itália, pelas artes, meio muito mais acessível a todos, universalizou o movimento renascentista, estabelecendo um contacto mais geral e direto entre o mundo ocidental e o pensamento antigo. E esse movimento se caracterizou como uma brusca reação de toda a Europa, no fim do século V e começos do século XVI, quase violenta, total sem dúvida, contra os ideais da Idade Média.

Já não se estava mais na época de Dante, em que a sua *Comédia* (34), refletindo um misto de cultura clássica e cultura medieval, se nos apresenta quase como um compromisso entre as tendências que, na segunda metade do século XIII, e no primeiro quartel do XIV, se manifestavam precocemente de sentido humanista, e os ideais de santidade e ascetismo, característicos da Idade Média. Por isso Dante Alighieri é por muitos considerado como um ponto de transição, por outros como um precursor da Renascença, embora seu nome tenha sido quase esquecido duran-

(34) Só depois do século XVI é que ela receberia o qualificativo de Divina, segundo registra a *Encyclopaedia Britannica*, edição de 1954.

te o período áureo daquele movimento, todo êle voltado, então, para o esplendor naturalista do paganismo antigo. Mas em Dante já havia um sentido humanista, porque seu "inferno" (concepção medieval), dividido em três seções que correspondiam às três classes de vícios, apontadas por Aristóteles — incontinência, violência e maldade, sendo que esta incluía a traição, o roubo, a crueldade, etc. — seu "inferno", dizíamos, era apenas uma oportunidade de manifestar o interesse pelas coisas humanas, pois que, descrevendo e caracterizando os personagens terrenos que o habitavam, significava a contradição viva entre os ideais cristãos do medievalismo e a realidade das vidas humanas do seu tempo.

Quando, na primeira parte do poema, descreve simbolicamente os esforços para libertar-se da floresta das preocupações e cuidados humanos — cupidez, amor da vida, luxúria — o que era uma aspiração tipicamente medieval, quem lhe surge para a solução do problema, em vez do santo, do anacoreta ou do penitente ermitão, é Virgílio, símbolo da filosofia ou da religião natural, que lhe apresenta como guias três outras figuras humanas: a Santa Virgem, como símbolo da mercê divina, a Santa Lúcia (a graça iluminadora) e Beatriz (o amor puro ou a religião revelada). O poeta e três mulheres puras serão, pois, seus guias na análise ou descrição das virtudes e paixões humanas, em que consiste o poema, através de toda a sua linguagem figurada.

Parece que se pode ver nessa obra, conquanto todas as interpretações da Divina Comédia sejam discutíveis, ainda uma aspiração de santidade, mas de santidade já humanizada que se aproxima da sabedoria equilibrada dos ideais antigos de um Sócrates ou dos estoicistas romanos.

A Idade Média havia concebido a santidade — seu ideal dominante — como uma luta contra a natureza; a perfeição era realizada pelo ascetismo que definia um certo tipo de vida espiritual cuja principal regra implicava a desconfiança e o desprezo do corpo com todas as suas tendências e todas as suas potências, desprezo esse que se estendia a tudo que fosse análogo ao corpo, a tudo que, como êle, fosse matéria, realidade física, natureza. E semelhante desdém para com a natureza era, ao mesmo tempo, diz D. Parodi, (35) temor da natureza, porque, na variedade e viveza de suas formas, na espontaneidade de seus instintos, ela se mostrava sedutora e cativante, era diabólica: a virtude consistiria, pois, em fugir às suas armadilhas. Disso

(35) D. Parodi, *L'Honnête Homme* — 3ª parte da série de ensaios sobre cultura moral, por diversos autores, intitulada *Du Sage Antique au Citoyen lãoderne*.

resultava não só uma atitude moral de renúncia e de mortificação, como também a condenação das artes plásticas, tanto quanto das ciências físicas e experimentais.

A Renascença, ao contrário, pela volta às estesias antigas e pagas, era a reabilitação da natureza no plano artístico, primeiramente, e, depois, em todos os seus aspectos. Tudo quanto fosse espontâneo e vivo lhe aparecia como legítimo e belo. Se a arte se aplicou, nas letras, a cantar a natureza e o homem, e, na plástica, à reprodução exata, complacente e intensa das formas corporais, a ciência, cujos primeiros passos foram dados pelos nominalistas empíricos, ia-se entregar à observação minuciosa e à inteligência das forças naturais. E esta reabilitação da natureza — prossegue Parodi — foi levada muito longe, até à justificação das paixões; tanto na Itália como na França se cultivou acima de tudo a intensidade da vida, a energia moral e vital. Qualquer força natural, desde que vigorosa e espontânea, parecia só por isso legitimada. Foi a época em que a atividade comercial se desenvolveu por toda a Europa, das grandes invenções, da impressão tipográfica, instrumento da universal curiosidade humana e da orgulhosa liberdade do espírito. Foi o momento em que Colombo descobriu a América, Copérnico e Galileu tornam pública a infinidade do mundo. Da Idade Média e seus ideais e concepções já quase nada restava, senão aspectos exteriores...

A Itália de Petrarca e de Boccaccio, dos filólogos e dos poetas neolatinos, qualquer que seja a crítica depreciativa que hoje lhe façamos, é que fêz ou abriu a estrada larga para essa revolução tão completa e universal de valores. "O ideal pagão, antigo, reencontrado, apareceu desde logo como em completa oposição com o ideal medievo: dum lado, submissão à revelação sobrenatural, desconfiada do sensível, e procura exclusiva do desenvolvimento espiritual e da salvação; do outro, confiança na razão, curiosidade livre, admiração e exaltação das forças naturais".

Nas artes plásticas, a santidade piedosa da arte de um Pietro Cavallini, de um Cimabue, de um Giotto e de um Frei Angélico ainda invoca, nas figuras representadas, os ideais que, no século seguinte, seriam paganizados; isto é, humanizados por Miguel Ângelo e Rafael Sanzio. Os santos já aqui seriam representados na mais carnal forma humana, esplendidamente nus, musculosamente ativos, com gestos e movimentos terrestres. O Cristo do Juízo Final, que Miguel Ângelo pintou na Capela Sixtina, é uma vigorosa figura helênica que lembra muito mais o deus olímpico, demasiado humano, que a piedade cristã, descarnada e sobrenatural. A tal ponto Miguel Ângelo paganizou os santos e anjos do Juízo Final que, não obstante o helenismo

terreno da época, provocou espanto e zelo. Pedro Aretino, "como um cristão batizado", corou — disse êle — ante a licenciosidade e a impiedade da pintura. O papa Paulo IV, convencido de que era preciso abrandar a ofensa provocada, depois de consultar o próprio Miguel Ângelo, encarregou Daniel de Volterra — discípulo do grande florentino — de cobrir com alguns panos as partes mais pudendas das santas imagens (36).

Embora a Renascença e o humanismo tenham sido considerados mais sob os aspectos das letras e das artes plásticas, devemos reconhecer que estes foram apenas a via mais acessível e mais comum do novo espírito, capaz de torná-lo aceitável e de o generalizar, isto é, de o "fazer moda". Por isso mesmo, por ser o mais comum dos meios de realização renovadora, foi levado ao exagero, ao preciosismo pedante e, daí, à afetação ridícula.

Ivan M. B. Lins colecionou uma série desses exageros em uma conferência pronunciada em abril de 1938, na Academia Brasileira de Letras (37), exageros que, inclusive, atingiram alguns dos mais altos prelados da Igreja Romana, antes tão ciosa da pureza cristã, a ponto de — como vimos pouco há — proibir e condenar os autores pagãos. Já agora — segundo Ivan Lins — o cardeal Bembo, secretário de Leão X, declara abertamente que não lê as epístolas de São Paulo a fim de não corromper o seu estilo, chamando-as, com supremo desdém, de inépcias e nugas.

Entremeados de versos de Homero, Virgílio e Ovídio, os sermões sacros perdem sua característica religiosa para se tornarem peças literárias, mais destinadas aos ouvidos que aos corações.

Na *Teologia Dogmática*, de Paulo Cortese, publicada em 1502, é Cristo "o filho de Júpiter", Maria "a mãe dos deuses", etc. O próprio Leão X, em uma de suas bulas, denomina "Dea-Deusa" à virgem Maria, a fim de não quebrar a pureza cicero-niana de seu estilo!.. No túmulo que o papa Júlio II idealizou para si mesmo e que tomou de Miguel Ângelo cerca de 40 anos de labores, "entravam cerca de quarenta figuras colossais, comemorativas de suas vitórias: a Glória, as Artes e tudo quanto se possa imaginar, faltou apenas — nota André Michel — pe-quenina minúcia: Deus!"

São mais numerosas as citações de Ivan Lins a respeito desse total desvirtuamento neopagão do humanismo renascentista nas letras e nas artes plásticas, chegando sua conferência a ser uma curiosa monografia neste sentido. Tal fenômeno se

(36) Vide: Margaretta Salinger, *Michelangelo — the last Judgment*, e José Pijoan, *Historia del Arte*, 39 volume.

(37) Ivan Monteiro de Barros Lins, *O Humanismo e o Plano Nacional de Educação*.

correlacionou ao desregramento dos costumes eclesiásticos e, aliado ao espírito de liberdade da época, foi, até certo ponto, responsável pela reforma protestante, movimento de reação ao paganismo da Igreja, aproveitado por alguns príncipes e estados, por motivos políticos e financeiros, como políticas e econômicas foram as chamadas guerras religiosas a que a mesma reforma serviu de pretexto.

Mas, por isso mesmo, porque nas letras e nas artes o humanismo chegou ao frívolo e ao ridículo, não se pode considerá-lo apenas desse ângulo, nem êle foi apenas isso. Elas lhe deram uma expressão universal, lhe permitiram comunicar a todos uma nova atitude do homem em face do mundo e do próprio homem, criadora de novos meios e de novos objetivos em todos os setores da atividade humana. Por tal razão a palavra "renascença" não deve ser tomada num sentido restrito, como também a palavra "humanismo" que deve traduzir o conteúdo e a orientação do que renascia. Na verdade, o renascer não era uma repetição do que já existira em outras épocas mais antigas; significava, sim, uma retomada de posição para novas conquistas, realizações ou experiências. A revivescência da filosofia, das letras, das artes, dos ideais antigos se fêz mais num sentido de exame reconstrutivo, que de simples repetição. Onde a repetição foi pura, se localiza a mediocridade e a futilidade.

Nestas condições, achamos exato que A. J. Toynbee (38) tenha condenado o se falar em "renascença" no singular, quer porque houve renascimento político, renascimento jurídico, renascimento filosófico e científico, além de literário e artístico, todos com aspectos próprios, no período que êle situa entre 1275 e 1475, no tempo, e entre os povos ocidentais, no espaço, quer porque, além desses renascimentos assim localizados, houve outros em outras épocas e regiões, o que nos permite ter em vista, não um ou alguns fatos particulares, mas um fenômeno histórico de natureza mais ampla, o fenômeno de recorrência, cujas causas são várias, podendo, entretanto, falar-se em encontro e cruzamento na dimensão "tempo", tanto quanto na dimensão "geo-espacial", mediante contactos que se tornaram não apenas possíveis, mas obrigatórios, historicamente fatais. É, aliás, o que tentamos demonstrar no início ou introdução deste trabalho, onde de contactos geo-espaciais entre o ocidente e o oriente, resultaram contactos temporais entre o antigo e o medieval, que, por condições histórico-sociais, econômicas e políticas, causaram o mundo moderno.

Há, porém — pensamos nós — nesses renascimentos entre os séculos XIII e XVI, no ocidente, uma característica comum,

(38) Arnokl J. Toynbee, *A Study of History*, volume IX.

corporificada em realizações que obedeceram a um ideal comum: o de tornar a vida aqui em baixo, a vida terrena, a vida quotidiana, menos ascética, menos fatal, menos dirigida para a outra vida no reino dos céus, e, por isso, mais aceitável ou vivente. Os ideais antigos, redescobertos, favoreceram ou permitiram esta re-orientação que é o sentido próprio, amplo e profundo do humanismo, que, assim, não foi um fenômeno das imediações do século XVI, mas que é uma constante de todo o mundo moderno.

Não se trata, portanto, como pretenderam os pequenos humanistas dos ginásios e colégios do século XVI e os contra-reformistas católicos e anglicanos dos séculos XVII e XVIII, apenas do estudo das belas-letas, particularmente das letras gregas e latinas — o que foi apenas um aspecto particular, de um momento histórico, também particular no ocidente — mas consistiu essencialmente, e consiste ainda, na busca da felicidade pelo aperfeiçoamento do homem, em oposição ao ideal teológico da Idade Média que tinha em vista apenas a Deus, considerando a terra "exílio abominável e passageiro".

Historicamente não se pode considerar isso como um ideal novo, oriundo do fim da Idade Média; é quase uma constante humana e, por isso, também um fator dos "renascimentos" ou da recorrência histórica de que nos fala Toynbee. Esteve presente entre os gregos como entre os orientais da Suméria, da Pérsia, da Índia e da China.

Uma das características do humanismo, em todos os tempos, quer modernos, quer antigos, tem sido o historicismo, isto é, a tentativa de esclarecer o presente, de o compreender pela consideração do passado, mediante a suposição da continuidade histórica. Daí, uma das possibilidades dos reencontros no tempo, que explicam os renascimentos, embora tais reencontros resultem também de múltiplos outros fatores.

Por isso é que Giovanni Pico della Mirandola, no século XV, procurou caracterizar o espírito do seu tempo — o humanismo (39) — dizendo que tudo quanto no passado fêz palpitar a alma humana e preocupou de qualquer forma o homem, não

(39) Segundo o "Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie", de André Lalande, a palavra "humanismo" só foi usada para designar quer um idealismo teórico, quer um idealismo prático a partir do século XIX (vide também o "apêndice" da obra citada, na edição de 1951). Nos séculos XIV e XVI, os mestres de escola, como Sturn, Reuchlin, Budé, Guarino de Verona, Vittorino de Feltre e outros muitos, ensinando letras clássicas, pretendiam ensinar "humanidades", talvez sob a influência das "humaniores litterae" dos romanos que designavam, desse modo, a alta cultura literária. Já no fim do século XVI se chamavam aos que se preocupavam com o estudo das letras clássicas, "humanistas", mas não se tinha formado, ainda, um conceito genérico ou específico de "humanismo", donde a ausência desta palavra dos textos conhecidos.

podia, nem devia morrer; tudo se incorporaria na humanidade, subsistindo enquanto não se interrompesse sua multissecular peregrinação na terra.

8. ASPECTOS DIVERSOS DO HUMANISMO RENASCENTISTA.

Vê-se logo que o humanismo, segundo o sentido que lhe atribuímos, com bastante fundamento histórico, devia, nos renascimentos do fim da Idade Média, assumir múltiplos aspectos, e, no seu progresso através dos tempos modernos, dar margem às orientações mais diversas, embora todas elas apresentem o fundo comum, o motivo dominante que é o homem e seus problemas relativos ao conhecimento, à moral, à política, à economia, à educação, à religião, etc.

Vejam, ainda que rapidamente, alguns desses aspectos no período renascentista, para depois tentarmos uma visão geral de seus resultados e conseqüências no mundo moderno, inclusive para se ter idéia dos "humanismos" contemporâneos, porque, em nossos dias, já não se pode falar no singular, tendo em vista as tendências de interpretação do homem e de solução dos seus problemas.

Nos meios humanísticos do século XV, constituídos à parte das universidades, sob a proteção dos príncipes e dos papas, se reuniam indiferentemente leigos e clérigos, independentemente de qualquer objetivo docente ou discente, mas apenas pelo desejo de pesquisa e de realização lítero-estética. Era um espírito de liberdade que se acrescentava à crescente autonomia das universidades, já descrita há pouco, e que terminaria por libertá-las, depois da Reforma, de sua ainda precípua função de formar eclesiásticos. Para tal foi um passo decisivo a fundação do Colégio de França, no século XVI, que, distinto da Universidade, foi realizado não para classificar o saber adquirido e tradicional, mas para a promoção de novos conhecimentos.

Tal liberdade levou a uma pluralidade de doutrinas e pensamentos, que já poderiam ser apontados desde o século XIII, mas que, naquele período áureo do pensamento católico, puderam ser mais controlados pela Igreja e, por isso, menos conseqüentes. Agora, avassalando a todos pela sua pujança libertária, apesar do seu pluralismo confuso, tais idéias teriam um fundo comum — o naturalismo — porque, dum modo geral, elas tendiam a não submeter o universo e a conduta humana a qualquer lei transcendente, tendo em vista apenas um imanentismo natural. É verdade que, dessa forma, se apresentavam quer como pensamentos viáveis ou aceitáveis, quer como monstruosas fantasias sem bases objetivas, porque, sob essa tendência naturalista, se

escorava o desejo evidente de voltar as costas a tudo quanto era aceito até então...

As novas condições sociais e políticas da Europa que vimos como consequência de contactos com o Oriente, de guerras, de comércio e de organização econômica urbana — provocaram o enorme crescimento da experiência e das técnicas, o que, num século, o próprio século dos mais intensos renascimentos, mudou inteiramente as condições da vida material e intelectual da Europa. Era como favorecer, provocar e intensificar o desejo intenso de uma vida diferente, nova e arrojada.

E, assim, o interrelacionamento de causas e condições se intensifica, estabelecendo uma tal reciprocidade de ações condicionantes e condicionadas, que é difícil lhes estabelecer com simplicidade e exatidão a linha histórica. E por aí, mais uma vez se verifica como, apesar de se conseguir isolar certos traços definidores do espírito humanista dessa época, é êle infenso a uma total e cabal caracterização.

Podemos, desde logo, além desse naturalismo e dessa liberdade terrena, sobre os quais temos insistido, apontar desde logo um novo traço característico, o da experiência, que, entretanto, tinha um duplo sentido: o do passado revivido e o do presente realizador ou conquistante.

Por um lado, o crescimento da experiência pelo revivescimento da antigüidade, graças ao trabalho dos filólogos que liam e interpretavam os textos gregos e que, no século XVI, começaram também a se interessar pelos antigos textos orientais, era uma renovação. A importância desta experiência — pois que realmente era uma experiência tão legítima e válida quanto as que se fazem em qualquer laboratório técnico-científico — estava menos na descoberta dos textos e de sua interpretação, que no modo do seu aproveitamento. Assim, do medíocre *De Officiis* de Cícero — medíocre se comparado com outras obras dos antigos estoicistas romanos — Erasmo retira uma nova moral, autônoma e independente do cristianismo, toda ela de cunho individualista, que lhe permitiu ficar equidistante, no seu operoso refúgio de Bale, quer do catolicismo, quer do protestantismo. É interessante é observar, como o faz Emile Bréhier (40), que esse mesmo *De Officiis* ciceroniano servira no século IV a Santo Ambrósio para inspirar toda uma liturgia e todo um sistema de regras aos clérigos do seu bispado de Milão. É que no século de Erasmo não se tratava de acomodar os textos antigos à explicação das escrituras, mas de compreendê-los em si mesmos, para deles tirar as lições e consequências possíveis ao presente.

(40) Obra citada.

Por outro lado, porém, experiência atual, muito mais importante e mais conseqüente que a revivescência da experiência passada, pelas suas conseqüências e perspectivas. Ela, no sentido espacial, fêz crescer o mundo, mais que dobrando a extensão da terra habitável e não apenas isso, mas, longe dos limites do mediterrâneo, revelando também novos tipos humanos cujos costumes, moral e religião eram bem diferentes dos até então conhecidos.

No sentido do concreto e do imediatamente útil, a nova experiência levou ao crescimento das técnicas, não apenas pela descoberta da bússola, da pólvora e da imprensa, mas ainda por invenções industriais ou mecânicas, muitas das quais — observa Bréhier — foram devidas a artistas italianos que eram artesãos ao mesmo tempo. Celebrizou-se neste sentido, por suas invenções e seus arrojados projetos mecânicos, o grande Leonardo Da Vinci.

E dessa múltipla experiência tão nova quanto promissora, se embeveceram os homens dos séculos XVI e XVII, apesar de todos os horrores contraditórios das guerras religiosas que transformavam a Alemanha e outras zonas vizinhas numa imensa e impiedosa carnificina. É que dela, dessa experiência convidativa e absorvente, começavam a surgir, quer da história como da natureza, as primeiras estranhas e claras verdades científicas que não só vinham desfazer misteriosas profundidades, como prometer ao homem novas e mais amplas conquistas. A filologia, de um lado, a física experimental, de outro, proporcionam ao homem, ainda que incipientemente, conhecimento mais realista, por mais objetivo, de si mesmo e das coisas. "O drama cristão, com seus momentos históricos, criação, pecado, redenção, já não pode servir de quadro a uma natureza cujas leis se lhe tornam inteiramente indiferentes, a uma humanidade, de que uma parte o ignora completamente, a uma época em que os próprios povos cristãos se tornam independentes do poder espiritual, fazendo prevalecer na sua política fins completamente estranhos aos fins sobrenaturais da vida cristã, ou mesmo deliberadamente contrários à idéia de unidade da cristandade" (41).

Porque o movimento de mudança foi tão radical quanto geral, essa época, antes de Bacon e Descartes, se caracteriza mais pela ação e pela prática que pelo pensamento especulativo ou pela pesquisa teórica. A nova concepção do homem e da natureza é mais algo que se realiza, do que algo que se pensa. A filosofia e a ciência teórica da Renascença são quase inexistentes ou se esparramam em confusas concepções, pois que

(41) Bréhier, obra citada.

homem ainda não estava em condições de sacar conseqüências universais do que realizava. Só no século posterior ao período áureo do renascimento é que as sínteses e as grandes teorizações humanistas iriam tornar-se possíveis. Os nomes dos filósofos, de Nicolau de Cusa a Campanella, ficaram obscurecidos pelos dos grandes capitães e dos grandes artistas. O que valia, então, era o técnico, qualquer que fosse o seu tipo de ação. Leonardo da Vinci é quem melhor o representava, como artista, engenheiro, matemático e físico. Além disso, os filósofos desse período, antes ou ao mesmo tempo que filósofos, eram médicos ou, pelo menos, astrólogos ou alquimistas. A própria política, no *Príncipe* de Maquiavel, se transformava numa técnica administrativa e social.

E assim tinha que ser, porque, voltando-se para a terra, não poderia o homem viver desinteressadamente, apenas preocupado com a apuração de verdades ideais. Na falta de uma ciência positiva e experimental que lhe fornecesse os meios de intervir no mundo concreto para condicioná-lo às necessidades da existência humana, pôs em atividade sua capacidade imaginativa, estimulada por analogias que a natureza lhe fornecia. Imaginou e estudou meios práticos de voar como as aves, de navegar submarinamente, como os peixes. O elixir de longa vida e a pedra filosofal, preocupação dos seus alquimistas e físicos mágicos, já não eram procurados e tentados por meios rituais, religiosos; a natureza, pela conservação e continuação ininterrupta da vida, pela transformação evidente da matéria, sugeria, a tais precursores de laboratoristas experimentais, a possibilidade da tentativa. E com eles estava também o espírito humanista da época, pois o que visavam era a vida terrena, melhor, mais demorada, mais fácil pela criação artificial de riquezas; a outra vida não entrava nas cogitações e nos ensaios pré-científicos desses feiticeiros de laboratório, que, pouco a pouco, iam preparando o experimentalismo positivo.

É notável que, no início do século XVI, os alquimistas abandonassem a quimérica procura da pedra filosofal pela do "alkahest" ou solvente universal. Por sua vez Paracelso, nessa mesma época, fazia substituir a pesquisa do elixir de longa vida pela de remédios, criando a "iatroquímica", que era uma espécie de terapia alquimista. Já aí encontramos uma fase mais nitidamente experimental, quase química, das pesquisas de laboratório, pois se pesquisava, mediante a aplicação de pequenas doses, o efeito de diferentes substâncias sobre o organismo humano, o que, por sua vez, conduzia à determinação, ainda imaginosa, mas já de alguma base empírica, das propriedades dessas substâncias. (42)

(42) Vide J. Read, *Prelude to Chemistry*, 1936.

Por outro lado, a astrologia, que, durante a Idade Média, era uma supersticiosa mágica ritualista de profetizar o futuro, para modificá-lo por meio de ritos, e aconselhar o comportamento humano, num sentido religioso, tendia progressivamente a uma explicação do mundo para compreensão do homem. Em parte se regressava ao estágio babilônico da astrobiologia, segundo a qual — expõe René Berthelot (43) — a marcha dos astros, o crescimento das plantas, a vida dos animais e dos homens formariam um todo, relacionados que seriam por processos internos, os quais se regulariam pela própria regularidade dos fenômenos celestes, paradigma ou caso específico de todo o processo. Assim, de um lado, tudo seria vivo, mesmo o céu e os astros; do outro, tudo seria submetido a leis numéricas, leis periódicas. Este renascimento da astrobiologia antiga, realizado pelo redescobri-mento das obras gregas sobre o assunto, leva desde logo a uma concepção de necessidade e harmonia naturais, isto é: a relação dos astros com a vida humana é concebida como obedecendo a leis naturais de necessidade e de harmonia.

Foi em nome dessa concepção renovada que Francis Bacon, no século seguinte, condenou a astrologia e alquimia medievais — não de todo apagadas em seu tempo — para propor uma reforma das mesmas. Thomas Browne também — embora condenando a capacidade dos astrólogos do seu tempo — positivou como realizável a verdadeira ciência astrológica, isto é, o estudo da influência dos astros sobre o comportamento humano.

É preciso reconhecer nesses aspectos renascentistas da alquimia e da astrologia uma evidente transformação ou mudança das práticas mágicas, que deixavam de ser mítico-religiosas, para adquirirem um espírito naturalista, pois que já se não buscavam poderes sobrenaturais, nem a realização de miríficos acontecimentos "extra-natura". Era, como o desejara Roger Bacon, nos últimos tempos medievais, a procura das forças ocultas da natureza, mas de forças naturais, responsáveis pela vida e pela transformação da matéria, esta concebida em termos de transmutação. O homem buscava no mundo sensível e nos poderes desse mundo, os meios de seu bem-estar.

Compreende-se, assim, o sucesso extraordinário que tiveram astrólogos do tipo de Nostradamus (Michel de Notredame — 1503-1566), estudante de filosofia e letras em Avignon, doutor em medicina por Montpellier, médico de Carlos IX, notável pelo papel que desempenhou no combate à dizimante praga que assolou a França e outras regiões nos meados do século XVI. Para Nostradamus era pacífico que os astros influíam sobre os órgãos humanos, tanto quanto no condicionamento e favorecimento das

(43) René Berthelot, *La Pensée de l'Asie et l'Astrobiologie*, 1938.

epidemias e pragas, naturalmente, isto é, por interação de forças naturais. E não só isso, porque, com base na astrologia, escreveu um livro de profecias rimadas, que foi profusamente reimpresso e comentado nos séculos posteriores.

Não nos deve admirar, pois, o fato de que, em filosofia, a Renascença se tenha caracterizado mais pelo jogo de imagens que pela reflexão sobre o conhecimento e seus resultados. Mas nesse jogo fantasista havia uma direção nova, porque, se ainda recorria a Platão (44) ou tentava uma reinterpretação imaginosa do pansiquismo de Averroes, o aristotelista árabe da Idade Média, era de tendência naturalista, isto é, procurava nas idéias a representação do universo em termos de forças e fatos naturais, embora com um certo revestimento místico, não religioso. Era como que uma interpretação poética do mundo.

Entretanto, na Universidade de Pádua, que, depois de 1405, passou a depender exclusivamente da República de Veneza, sem intervenção do poder religioso, começou a se processar uma filosofia racionalista, de cunho crítico, quase eclético. O estado laico possibilitava assim a liberdade dos filósofos, porque, em Filosofia, a Igreja não se mostrava tão liberal quanto nas artes.

Para se aquilatar dessa liberdade e desse criticismo racionalista, basta ter em vista o que Pomponazzi, um dos mestres mais célebres de Pádua, concebeu como natureza humana, moral, etc.

Não somente procura demonstrar que a alma intelectual, inseparável da alma sensitiva, deve ser mortal como o corpo, mas também, dessa demonstração, chega a conclusões práticas sobre moral, de caráter tipicamente humanista. O homem não teria nenhum fim sobrenatural e, por isso, deveria tomar a própria humanidade como fim, cumprindo-lhe, por isso, encontrar, no amor à virtude e na vergonha do mal, um motivo suficiente de ação. Interpretando a moral cristã, colocase nitidamente num ponto de vista de análise positiva, pois seria ela resultante do fato de que, conhecendo o "legislador a tendência do homem para o mal", teria tido em vista o bem comum, decidindo que "a alma seria imortal, não por motivo de verdade, mas objetivando a honestidade e a fim de levar os homens à virtude". (45)

Interessante é, ainda, ter em vista a teoria de Pomponazzi sobre o milagre, que êle interpreta naturalisticamente, embora com fundamento nas doutrinas platonistas do universo. Os fatos milagrosos seriam realmente fatos excepcionais e não se con-

(44) O neoplatonismo foi moda nesse período, com Nicolau de Cusa, Marsilio Ficino, Eckhart, Weigel, etc.

(45) J. R. Charbonnel, *La Pensée Italienne au XVIe Siècle et le Courant Libertin*.

formariam ao curso comum da natureza. Isso, porém, não os impediria de serem fatos naturais e, para explicá-los, seria preciso descer a uma profundidade tal da natureza que não se poderia atingi-la facilmente: seria preciso conhecer as forças ocultas das ervas, das pedras e dos minerais, além de ter em vista e compreender a simpatia natural que liga o microcosmo, que é o homem, às diversas partes do mundo, fazendo-o receber e emitir influências à distância. Por fim, para compreender o milagre, seria preciso não esquecer a força da imaginação, capaz, pela sugestão, de curas que os remédios minerais e vegetais não conseguem. Evidentemente, a concepção do paduano a respeito do universo se reveste das características da astrobiologia que impregnará a astrologia da época, através dos escritos gregos, como as *Enéadas* de Plotino (46), etc.

Mais característica da época é a concepção de J. Cardano, que estudou em Pádua e que se tornou célebre em medicina, a respeito das religiões, de que faz uma interpretação em termos de astrologia. Procurou, para isso, examinar a grandeza e a decadência das religiões e sua distribuição geográfica, tendo em vista as diferenças climáticas. Como estas dependessem dos astros, as religiões se relacionariam à conjunção deles, de modo que a história delas corresponderia aos grandes períodos cósmicos. Esta linha imaginosa e naturalista do seu pensamento leva-o às conseqüências mais cruciantes em face dos ideais me-dievos, chegando a traçar o horóscopo de Cristo, nascido sob a conjunção de Júpiter e do Sol, enquanto que a lei mosaica teria surgido sob a influência de Saturno...

Naturalmente esta linha de pensamento pré-científico, que julgamos uma das características importantes do humanismo renascentista, desligada que se mostrava da racionalidade dirigida pela teologia escolástica, conduziria necessariamente à ciência positiva que teria apenas em vista fatos naturais, compreendidos em suas relações naturais, de acordo com as possibilidades humanas de pesquisa, inteligência e interpretação. Era, portanto, uma linha bem definida de humanismo, porque, se imaginosa e fantasista, deslocava o conhecimento sobre os fatos do mundo, do terreno da revelação e, portanto, da autoridade teológica, para o terreno da concepção humana. Cabia, portanto, o aperfeiçoamento dos meios humanos de conhecimento.

É interessante que, com tais objetivos, os homens de estudo se tivessem voltado desde logo para o suposto problema das relações entre a vida terrestre e a vida dos astros, entre o "aqui em baixo" e o "lá em cima". Seria a humanização dos céus ou a celestização da terra?

(46) Vide W. R. Inge, *The Philosophy of Plotinus*, 2 vols.

O fato é que o estudo do céu despertou os primeiros estudos objetivamente científicos. Já vimos que Jean Buridan, Alberto da Saxônia e Nicole Oresme, no século XIV, tinham chegado aos fundamentos da dinâmica e da física celestes, trabalhos que passaram despercebidos, talvez ofuscados pelo brilho da renascença literária e artística. Fora, entretanto, uma primeira tentativa de abandonar a astrobiologia pré-científica, em favor de uma astronomia racional e positiva. Um século depois, a tentativa iria ser retomada por Copérnico e, já em situação de continuidade, levada adiante por Galileu e por Kepler, o primeiro vivendo de 1473 a 1543, o segundo de 1564 a 1642 e o terceiro de 1571 a 1630, o que bem demonstra cronologicamente a continuidade de estudos que realmente houve, porque tanto Galileu se referiu a Copérnico, como Kepler aos dois antecessores (47).

As datas acima demonstram ainda que os trabalhos científicos que se estavam realizando quase não tinham influência sobre a filosofia que, orientada naturalisticamente, ainda se em-bebia de averroísmo e neoplatonismo, os quais, por suas cosmo-logias panteístas ou panpsíquicas, mais se adequavam à astrobiologia dominante.

Apesar disso, porém, ainda no século XVI, encontramos conseqüências daqueles resultados científicos sobre o pensamento filosófico e, nos dois séculos seguintes, apesar da quase Idade Média, criada pelas guerras religiosas, todo um novo condicionamento da reflexão filosófica pelas ciências que se iam constituindo.

No século XVI, vemos Michel de Montaigne (1533-1592) fazer referências e tirar conclusões filosóficas das novas teorias astronômicas, nos seus *Essays*, considerado por muitos como a maior obra do século, quer pela originalidade de sua forma literária, quer pelo seu conteúdo humanista de pensamento. Desdenhando todo e qualquer sistema, sem preocupação magisterial, Montaigne procede como um homem falando a seus semelhantes, no sentido de descobrir no homem o que há de verdadeiramente humano. De acordo com esse objetivo, faz um balanço da ciência de seu tempo (48). "O céu e as estrelas se moveram (ont branlé) durante três mil anos; todo o mundo assim o acreditava, até que há cerca de mil e oitocentos anos, alguém se lembrou de sustentar que era a terra que se movia; e, em nosso tempo, Copérnico fundamentou tão bem esta doutrina, que dela se serve mui exatamente para todas as conseqüências astronômicas... E a medicina, até que ponto chegou no mundo? Diz-se que um

(47) Vide a este respeito: *Encyclopaedia Britannica* e *Larousse du XXe Siècle*.

(48) In "Apologie de Raymond Sabond" (*Essays*, II, XII).

novo, a quem denominam Paracelso, muda e inverte toda a ordem nas regras antigas... E disseram-me que em geometria (a qual se julga ter atingido o mais alto ponto de certeza entre as ciências) se encontram demonstrações inevitáveis que subvertem a verdade da experiência: como me dizia Jacques Peletier, em minha casa, êle teria encontrado duas linhas tendentes uma para a outra, as quais, entretanto, segundo verificou, não chegariam nunca a se encontrar, até o infinito. . . Era uma heresia (antigamente) admitir os antípodas e eis que em nosso século..."

Como outros pensadores de seu tempo, Montaigne tomava consciência plena da fragilidade e da ruína definitiva da cosmo-logia medieval, baseada no geocentrismo aristotélico. Mas, ao mesmo tempo, abria um crédito imenso às possibilidades da inteligência humana, embora sob uma forma crítica que a muitos pareceu pirrônica e cética. "Quem sabe se uma terceira opinião, daqui a mil anos, não inverterá as duas precedentes (de Ptolomeu e Copérnico)?"

Estaria nessa possibilidade de uma nova teoria a negação da ciência? Êle próprio se encarregaria de responder. "É difícil estabelecer limites para o nosso espírito... As ciências e as artes não se colocam em moldes, mas se formam e se configuram pouco a pouco, pelo manejar e polir muitas vezes. O que minha força não pode descobrir, eu não deixo de sondar e ensaiar; e examinando e amassando esta nova matéria, abro a quem me suceder alguma facilidade. . ."

E nesta linha de pensamento, Montaigne chega a estabelecer alguns critérios do valor da ciência, que julgamos serem ainda atuais. O objetivo da ciência não é o de levar o homem a uma região divina e superior à humanidade, nem vale, por isso, em virtude do seu objeto; tal valor resulta, portanto, de sua aplicação, de seu uso. Daí depender esse valor, em grande parte, de quem usa e aplica a ciência, que, em conseqüência, se valoriza pela sua própria humanização. Importa, pois, conhecer sobretudo o homem, não em uma natureza humana universal, nem o homem salvo pela graça divina, mas o homem que Montaigne encontrava em si mesmo, provido apenas de suas possibilidades humanas, sem recursos extraordinários, extra-terrenos. Tal anêlo às possibilidades individuais para o conhecimento objetivo é, por vezes, levado a extremos, a ponto de sugerir a desconfiança sobre os estudos dos outros homens. Era já um princípio de dúvida universal que abriria caminho à dúvida metódica de Descartes, e que se justificava na época, ainda tão próxima da exagerada prática de confiança nos autores, nos chefes de escola, em Aristóteles. "É preciso não se voltar para os homens e seus escritos, o que é abandonar a natureza, mas

antes de tudo colocar-se, pela experiência, em contacto com as coisas".

O que Montaigne recomendava era, pois, que se abandonasse o velho hábito medieval de se apoiar no saber doutrinário dos sábios catedráticos, cuja fixidez de princípios e conseqüências resultava, não do conhecimento da natureza, mas do desejo, desses sábios e seus seguidores, de estabelecer "ex-cathedra" a suficiência fundamental e o valor dos princípios que utilizavam.

Eis que, portanto, o grande humanista, cuja obra teve repercussões tão imediatas que, ainda em vida, se lhe disputaram as edições (49), dentro dum ponto de vista de humanização das atividades e das realizações práticas dos homens, postulava com precisão algumas das bases fundamentais da ciência experimental e positiva, abrindo caminho à teoria da indução formulada por Francis Bacon e à filosofia crítico-racionalista de Descartes que iria propor novos fundamentos à teoria da dedução.

Resumindo as principais características da cultura humana no período renascentista, o que, até certo ponto, é caracterizar o humanismo da época, pois que se convencionou chamar o século XVI de século do ressurgimento humanista, podemos indicar as seguintes dominantes:

- a) negação da autoridade em matéria de pensamento e de expressão do pensamento;
- b) desenvolvimento das técnicas humanas de construção, referentemente a sistemas de teorias interpreta-tivas e explicativas;
- c) pesquisa e realização lítero-estética em torno de valores e situações humanas, sob a inspiração dos modelos-de antigüidade clássica, greco-romana;
- d) livre iniciativa na promoção de novos conhecimentos, quer dentro, quer fora das Universidades;
- e) pluralismo inicial de idéias e orientação, sobre um fundo comum, o naturalismo, que significava soluções segundo princípios naturais;
- f) recurso à experiência, quer passada, quer atual, com interpretação adaptada às condições da época;
- g) recurso exclusivo às possibilidades humanas de pesquisa, inteligência e interpretação, para conhecimento-do universo;
- h) primeiras proposições da dúvida como método de pesquisa;
- i) fins humanos, terrenos, em vez de fins sobrenaturais, em filosofia, moral e política;

(49) Vide a respeito a *Encyclopaedia Britannica*.

- j) interpretação naturalista da moral e das religiões ;
- l) primeiros postulados de moral individualista.

Evidentemente, na indicação acima, não queremos ter em vista dominantes caracterizadas sob a forma de traços bem definidos, mas tendências que se encontram, não em todos os homens de letras, filósofos e ensaístas, mas ora nuns, ora noutros. Como já vimos, o pluralismo foi a regra no século XVI, não o pluralismo doutrinário ou de orientação, mas o pluralismo de fatos culturais. Era como se, livres os homens das peias teo-cráticas do medievalismo, procurassem, independentemente uns dos outros, novos rumos e novos fins. Mas, se, com um espírito de síntese, olharmos em conjunto essa procura plurivalente, encontramos no seu aspecto geral o fundo comum do interesse pelo homem, pelas suas possibilidades e pela sua destinação terrena.

Negamos, assim, que a Renascença tenha sido principalmente um fenômeno de renovação estética nos setores das artes literárias e plásticas. Este foi, sem dúvida, o seu aspecto mais brilhante e, por isso, mais sedutor, capaz de interessar a príncipes e a prelados; não foi, porém, o mais profundo, nem o de mais sérias conseqüências.

9. A DETURPAÇÃO DO HUMANISMO.

Já na segunda metade do século XVI, quando a reforma protestante se tinha expandido por todo o norte da Europa, atingindo inclusive os países bálticos, distinguimos nitidamente a bifurcação do espírito renascentista, de um lado para o formalismo e de outro para a continuação renovadora.

Os que se chamavam "humanistas" se voltaram todos para o campo da educação, procurando realizar o ensino de humanidades, ao passo que os outros, que não dispunham desse apelido, isto é, os cientistas, filósofos e moralistas, continuavam preocupados com os problemas do homem, não fugiam ao humanismo que, da inquietação intelectual do século XIII, levava à brilhante renovação dos fins do século XV e princípios do século XVI.

Os primeiros eram como que os corritinadores menores de Petrarca e Boccaccio, ao passo que os segundos levaram adiante, às suas conseqüências mais ousadas, a linha de pensamento de um Thomas More, de um Erasmo ou de um Pomponazzi. Era, como vimos, o momento de um Montaigne, como também o de um Giordano Bruno e um Campanella.

Mas era também a ocasião das guerras religiosas, de que resultaram condições políticas e sociais que acabariam por desarticular o humanismo, desumanizando a ciência, que se transformaria num naturalismo sem compromisso, levando a filosofia a uma quinta-essência epistemológica que acabaria no solipsismo resultante de Kant, e neutralizando a religião, num campo à parte, intocável, da segunda verdade, a da fê, que nortearia a moralidade humana.

Vejam, em rápidas linhas gerais, como se deu isso tudo. Antes, porém, cremos importante demonstrar que o pluralismo de fatos culturais, a que nos referimos há pouco, não implicava necessariamente essa desarticulação do seu humanismo.

Se houve, na segunda metade do século XVI, uma deturpação do sentido humanista da Renascença pela formalização literária e educacional — a que Paul Monroe (50) chama de "narrow humanism" — não deixou de ser continuada a verdadeira linha do pensamento humanista, quer dentro, quer fora do movimento reformista, cujos primórdios são muito anteriores à revolta de Lutero.

Como o demonstram vários autores, inclusive Monroe e Cubberley, cujas obras temos citado, a reforma foi também, sob certos aspectos, uma renascença, pois que, desde Wycliffe e John Huss, nos séculos XIII e XIV, se vinha tentando um retorno à pureza do cristianismo primitivo, que fora deturpado — dizia-se — pelo papado. Daí, o recurso à Bíblia e aos primeiros escritos dos antigos padres, tão praticado nas escolas protestantes de teologia. Esse renascimento religioso, de pronto, se opunha à paganização do cristianismo, tal qual se realizava na Itália, sob um aspecto libertino, ante os olhos encantados e complacentes de um Leão X ou pela participação leviana de Alexandre VI. Para êle, para o reformismo protestante é que se encaminhava tudo quanto de menos superficial e mais profundamente humano se escrevera e se pensara nos albores da Renascença. Tanto os primeiros escritos de Lutero, quanto os de Calvino e os de Zwingli estavam impregnados do humanismo, pois o que se tentava, em última análise, pelo livre exame, era a humanização da religião. Compreende-se, por isso, que os trabalhos de autores não protestantes como Thomas More, que, afinal, chegou a ser canonizado pela Igreja, Erasmo e Campanella, tivessem influência nos países do norte que aceitavam, com entusiasmo, a reforma religiosa.

Não prof ligava a *Utopia* de More (51) o despotismo das monarquias européias, o servilismo da gente das cortes, a vena-

(50) In *A Text-Book in the History of Education*.

(51) *De Optime Reipublicae Statu. deque nova Insula Utopia* — tal era o nome latino de tão célebre romance político e social.

lidade dos cargos, a mania das conquistas, o luxo e a injustiça dos nobres e dos monges? Não era sua república utópica uma verdadeira reforma política com base na primitiva moral cristã? Sua ilha, porém, se situava em qualquer lugar deste mundo, não era futura, nem celestial, devia estar aqui em baixo, representava uma solução humana para problemas humanos.

Já no fim do século XVI, Campanella retoma a figuração utópica da sociedade humana, para traçar as linhas de sua reforma, que repousaria também na pureza primitiva do cristianismo.

A Cidade do Sol descreve uma humanidade renascida, graças à solução cristã e humana de uma distribuição equitativa de trabalho e produção, tendo em vista tornar a vida suportável e feliz para todos, sem ricos, nem pobres. Seria construir uma grande e universal irmandade cristã.

De Erasmo, os reformistas devem ter tirado a ênfase que souberam atribuir à educação como processo de recuperação humana. Ele vira na educação escolar, muito mais que um processo de cultura individual das elites, tão ao gosto dos renascentistas italianos, o fator decisivo para a reforma moral, religiosa e social que o seu tempo exigia.

Nos seus *Adágios*, pretextando fazer um sumário da sabedoria antiga, mediante a seleção de ditos adequados, indicava uma bem clara necessidade de coibir os abusos do seu tempo. Nos *Colóquios*, que eram diálogos sobre diversos tópicos, punha a nu OF, desregramentos da Igreja, do Estado, dos mosteiros e das universidades. Finalmente, no *Elogio da Loucura* e nos *Cícero-nianos* satirizava e ironizava os humanistas superficiais que estavam descambando para um novo formalismo escolástico.

A reforma protestante, de início, se beneficiou de todas essas influências. Lutero, logo depois de sua excomunhão, em 1520, declarava que "tudo quanto fosse contrário à razão, seria, certamente, em maior grau, contrário a Deus", pois que a razão seria "a principal de todas as coisas, a melhor, algo divino". Em conexão com esta idéia que, por sua vez, se ligava à do livre exame dos textos religiosos, se formou outra que dizia respeito à criação de sistemas universais de educação, sob a responsabilidade do estado, cujo bem-estar estaria diretamente ligado à educação dos seus cidadãos individuais. Lutero mesmo, em grandes linhas, procurou mostrar o que precisava ser tal educação. Não deveria impedir que os educandos entrassem em contacto com o mundo, contrariando, portanto as escolas fechadas dos mosteiros. "Um jovem, cercado e desligado da sociedade é como uma planta nova, cuja natureza própria é de crescer e produzir frutos, mas que se planta num vaso pequeno e estreito"...

Não temos, portanto, a menor dúvida em afirmar que a reforma protestante se embebia de espírito humanista, no sentido filosófico e profundo do termo. Ela, provavelmente, seria o principal veículo de todo o humanismo posterior, se fosse levada às suas últimas conseqüências. Tal, porém, não aconteceu.

Já vimos anteriormente que, mesmo nos séculos áureos do medievalismo, já se fizera sentir, de forma nítida, o conflito entre o poder crescente dos reis e príncipes, motivado pela derrocada do feudalismo e progressiva urbanização burguesa, e o poder temporal do papado.

Uma reforma religiosa, de independência e quebra da unidade da Igreja, quando esse conflito se tornou mais intenso, seria um fator a ser aproveitado pelos estados mais ansiosos de se livrarem da tirania eclesiástica e da sua interferência nos negócios civis, que se fazia mediante a cobrança de dízimos e outras taxações.

Estavam neste caso os príncipes alemães, cujos estados carregavam para Roma, através do clero, grande parte de rendas e meios financeiros.

Daí o seu apoio, imediato e decisivo, a Lutero e à reforma, de um modo geral, a qual, portanto, desde logo se identificava com interesses de natureza política e econômica.

Por outro lado, porém, a Igreja Católica não ficaria sem quem a apoiasse, primeiro porque ela não se conformaria com a perda em vista, segundo porque se dispõe à sua autopurificação e a fazer concessões. O Concílio de Trento, que se arrastou por 18 anos, de 1545 a 1563, só sendo levado a cabo graças à pressão exercida pelo imperador Carlos V, tal a resistência que a própria Cúria opunha à reforma dos hábitos eclesiásticos, teve por objetivo inicial: 1) a pacificação da disputa religiosa por decisões doutrinárias; 2) a reforma dos abusos eclesiásticos; 3) a discussão de uma cruzada contra os turcos.

Carlos V, que temia a desagregação do Império pela independência dos príncipes, tentava assim uma reconciliação que, entretanto, não foi possível. Mil anos de autoritarismo eclesiástico não seriam anulados por 30 anos de dissidência religiosa. Na Dieta de Augsburg (1548) êle tentou ainda estabelecer um "modus vivendi", transformado em lei do Império.

Mas a paz não era estável, nem nos principados alemães, nem em outros países. Toda a segunda metade do século XVI foi cheia de lutas e conflitos que transformaram o sentido próprio da reforma, a ponto de, já na fase final de sua vida, Lutero desdizer as liberais doutrinas de livre exame, que pregara em 1520. A guerra dos camponeses, as dissensões entre os próprios reformistas, a prática de princípio resultante da Dieta de Augsburg e da Assembléia de Naumburg, segundo o qual cada

príncipe ou chefe de estado decidiria sobre a religião do seu povo (*cuius regio, ejus religio*) foram, entre outros, fatores decisivos na mudança do espírito da reforma. A tal ponto foi ela radical que Lutero, pouco antes de morrer (1546), quando ainda nem todos esses fatores tinham atuado, negava já a excelência da razão. "Quanto mais aguda e subtil fôr a razão, tanto mais será uma besta venenosa, com muitas cabeças de dragão, contra Deus e contra suas obras".

Deste modo, a doutrina fundamental da reforma, que era a do direito de liberdade de consciência e do dever de interpretar as Escrituras de acordo com a própria razão, se alterou, para dar lugar a um novo dogmatismo. Conseqüentemente, tanto nos sistemas educacionais protestantes como católicos, depois da paz da Westphalia, que resultou de guerra político-religiosa dos trinta anos, no século XVII, não encontramos o exercício e o desenvolvimento das faculdades críticas e racionais do homem, quer na sua aplicação à literatura, quer à religião e aos assuntos seculares, quer ainda à vida institucional e às realidades da natureza. Tanto protestantes como católicos, agora em pacífica coexistência, depois dos horrores da guerra que, muito mais política que religiosa, (52) achara na questão reformista seu grande pretexto, fizeram da educação um processo formalístico no sentido das chamadas humanidades clássicas, ensinadas quase ritua-lescamente.

Finda a guerra, encontramos uma Igreja despida dos seus antigos poderes temporais, cada vez menos influente politicamente, apesar dos entusiasmos e do vigor da jovem Companhia de Jesus, que, por isso mesmo, apesar de se ter limitado ao ensino e às missões de catequese, veio a ser extinta. Por outro lado, o protestantismo, em suas inúmeras seitas, se foi tutelando pelos estados em que dominava. A religião passava, desta forma, a um papel subsidiário, limitando-se à salvação das almas e à manutenção, por meios espirituais, da ordem moral.

O poder político se enfeixava nas mãos dos reis, dando margem ao absolutismo e ao centralismo administrativo, tão bem representados na figura do Rei Sol (Luís XIV). As universidades, como os colégios e os ginásios, se formalizaram e se fecharam à livre pesquisa e ao livre pensamento. Bacon, Descartes, Kepler, Newton, Pascal e outros iriam realizar seu trabalho fora dos grandes centros de estudos, quase por conta própria e com mil cuidados para não ferirem os cânones da época.

Enquanto isso, a burguesia gradativamente ia assumindo o controle econômico que, na segunda metade do século XVIII, se

(53) Para maior esclarecimento do que estamos sustentando, vide: Gar-diner, *Thirty Years'War* e Beard, *The Reformation of the Sixteenth Century and its Relation to Modern Thought and Knowledge*.

ia transformar numa força revolucionária, novamente, tendente ao humanismo e, novamente, frustrada.

Surge, pois, no século XVII, o compromisso de não interferência. O homem como que se transforma em espectador de si mesmo e do universo, perdendo o anseio de unidade humanizadora, para se multiplicar ou, melhor falando, se dividir em homens diferentes: o religioso, o político, o artífice, o pesquisador e o filósofo. Enquanto religioso, abandona a ciência, a filosofia e a política; enquanto filósofo, estabelece os limites e os meios de conhecimento, mas renuncia à ciência e à política; enquanto pesquisa, é livre, mas não se compromete com os problemas humanos. E a liberdade e a curiosidade já não embalam a totalidade humana, para se circunscreverem em fronteiras definidas, cada uma delas a determinar um tipo de comportamento...

Bacon (1561-1626) apela para a natureza, para a observação dos seus fatos, sua catalogação e sua classificação, dum ponto de vista aparentemente legítimo. Mas, ao isolar os "ídola" não se limita a indicar os erros comuns ao homem na interpretação dos fatos, mas afasta dessa interpretação todo o interesse humano, toda a intencionalidade. É a pesquisa pura, desinteressada, sem qualquer ligação com os problemas humanos. Daí que, como passo inicial para compreender o espetáculo do mundo, fosse necessário realizar uma competente história natural dos fenômenos do universo, sem nenhuma suposição de ordem ou de lei, pois que isto seria proceder por "ídola tribus" ou "ex-analogia hominis". Seu apelo à natureza praticamente excluía o raciocínio sobre ela, não correspondendo a nenhum problema de compreensão ou de explicação. Se salientou a importância da operação de coletar fatos, não soube ver como o próprio ato de coligir e observar é influenciado profundamente pelo juízo humano.

Na realidade, o que Bacon pretendia era uma ciência neutra — o naturalismo estreito — sem compromissos com os problemas humanos. Desumanizada, ela seria uma atividade lúdica, como a de jogar xadrez ou de colecionar moedas, humana pelo seu aspecto de prazer estético, mas não humana pela ausência de objetivos morais e sociais (53). Era o prelúdio da teoria da

(53) Não queremos afirmar, por esse modo de caracterizar a ciência baconiana, que o trabalho científico não deva obedecer a uma rigorosa deontologia, isto é, despir-se de preconceitos e fatores afetivos, para obedecer a um critério de objetividade e de frieza racional. Mas, como produto humano, a ciência não é sem compromisso com o homem, não pode e não **deve** ausentar-se dos seus problemas.

A pesquisa e o estudo da natureza não têm apenas um aspecto esportivo, desinteressado, realizando-se por si e sem objetivos. Só valem a pena se são encaminhados à solução dos problemas humanos, se correspondem a necessidades humanas.

ciência pela ciência, armazenamento de conhecimentos experimentais, onde os técnicos e artífices, se quisessem, iriam procurar meios para resolver seus problemas práticos.

O mesmo espírito encontramos no *Discurso do Método* de Descartes. A dúvida metódica não é senão um processo de desconfiança dos fins e propósitos humanos e, por isso, um meio de desumanizar a razão pelo abandono desses propósitos, a fim de que ela pudesse chegar à certeza em si, fora do homem, a ele se impondo e dominando-o.

Mas, como a razão não é totalmente desumanizável e, por isso, sujeita ou ameaçada da intencionalidade humana, a regra da certeza devia ser buscada fora da própria razão. A clareza, como critério, não é, portanto, uma consequência do processo mental, não é algo para o qual se encaminha esse processo, mas sim um elemento exterior, um sentido próprio ou uma visão intuitiva que o acompanha e desfaz a dúvida. Para garantir a clareza como critério da certeza racional, Descartes se vê obrigado a recorrer a Deus, cuja bondade não permitiria que tal clareza fosse fictícia ou enganosa.

Era, pois, a desumanização quase total do pensamento, a ponto tal que a razão se opôs ao físico e ao biológico, como característica essencial do espírito, enquanto que a extensão o seria do mundo físico, aí colocado o biológico. O pensamento seria o campo próprio da filosofia, a extensão o das ciências matemáticas e físicas. E, com isso, o próprio homem se despersonaliza no dualismo insolúvel do corpo e da mente, da máquina biológica e do pensamento espiritual. O estudo, portanto, do extenso, isto é, do mundo físico, aí incluído o homem biológico, adquiria assim liberdade, mas liberdade de compromisso, de respeito aos limites, de não acesso ao espiritual. E Descartes pôde ser matemático e físico, filósofo racionalista e cristão católico, ao mesmo tempo; três naturezas distintas e não relacionadas em um só homem. Por isso mesmo não teve as antipatias do clero, nem dos políticos. Só lhe criaram algumas dificuldades os homens das universidades, cujo formalismo cômodo era posto em choque pela filosofia e pela ciência cartesianas, como no episódio de Utrecht, em que Voetius conseguiu persuadir a universidade e os magistrados locais a condenarem o cartesianismo em favor da filosofia tradicional, isto é, da lógica aristotélica. Príncipes e Cardeais (Cristina da Suécia, o Cardeal Berule, Elizabeth Stuart, etc.) foram seus amigos e protetores.

Mais ainda que Descartes, Emmanuel Kant iria dissociar a filosofia da ciência e ambas dos problemas morais e sociais, pois negou à ciência toda possibilidade de ascender aos problemas metafísicos, isto é, de interpretação do mundo e do homem, quanto às suas causas e à sua destinação. Era como interditar à

mesma a preocupação com fins, tirando-lhe todo sentido teleológico. Para isso, porém, teve que condicionar a ciência às condições humanas de conhecimento e, em extremo oposto" ao de Bacon, negar a realidade objetiva do conhecimento, pois que, pelas condições apriorísticas do juízo e do raciocínio, o mundo percebido e conhecido era apenas o mundo possível ao nosso equipamento cognoscitivo. Daí para o solipsismo, em que cada homem havia de ver o mundo a seu modo, era apenas um passo. Tentando neutralizar a ciência num rígido sistema dedutivo-in-dutivo a partir de princípios primeiros de conhecimento, aprio-rísticos, êle quase a destruía. Mas a colocava fora da metafísica e da moralidade — problema que era o seu "desideratum". A razão pura se transformava, assim, em algo de inócuo e inoperante, simples atividade lúdica, sem relação com a prática e a moralidade social. Para esta, haveria outro critério, da chamada razão prática, cujos princípios seriam os do imperativo categórico, identificáveis com os de uma ética natural, garantida por Deus e pela religião. Nos domínios da razão pura, Deus seria uma hipótese, nos da razão prática era uma necessidade. Eis que, então, a vida prática, em sociedade, já nada tinha que ver com a vida racional, e os problemas humanos situavam-se fora do âmbito da ciência. Todo o esforço profundamente humano de humanizar a vida se perdia e se diluía, como se não valesse a pena a tentativa renascentista de realizar a felicidade neste mundo. O que importava era apenas um compromisso de-sarticulador, que permitisse o viver, abandonando o homem a tentativa de conquista de si mesmo.

Enquanto político, aceitava a tirania despótica dos reis e príncipes absolutos que imperavam, como nunca antes, pelo direito do poder. Enquanto filósofo, desfrutava a liberdade relativa de conjecturar sobre as possibilidades e dificuldades do entendimento humano, desde que essa subtil epistemologia se conservasse equidistante dos problemas morais e políticos. Religioso, via na fé e na oração um meio de obter o auxílio sobrenatural para a vida aqui em baixo, certo de que o arrependimento e a contrição do último momento resolveriam o problema do além túmulo. E a ciência, neutra e inocente, era um jogo divertido de formulação matemática, de experiências e medidas de laboratório, de catalogação e classificação dos seres naturais. Época relativamente feliz para o "honnête homme" que, tendo o mínimo de que precisava, podia viver em paz com seu Deus e seu Rei.

Os outros, os que eram a gentalha, o "petit peuple", "les faubouriens" e "les petites gens de campagne" não contavam, talvez, não fossem gente, pois eram o "bas peuple sans humani-

té", como se dizia nas cortes elegantes e "raffinées" dos déspotas esclarecidos.

Mas essas mesmas cortes se tornaram exigentes e dilapida-doras, imperialistas e sonhadoras do renascimento de grandes impérios. Os *reis sóis* se vêem na contingência de explorar e extorquir o "honnête homme"; os burgueses vêem sua poupança e seu controle econômico se esvaír; o "bas peuple" desce à mais negra miséria e a fome o empurra para a reação...

E ressurge a tentativa do humanismo, para ser novamente esquecida e abandonada, tão logo a paz se faça... E eis que, então, a história parece, pelos seus fenômenos de recorrência, levar o homem a repetidas renascenças do próprio homem, sem que nunca seja capaz de realizar aquele ideal tão simples e tão humanamente difícil, com que Ralph Linton resolveu concluir seu estudo de antropologia cultural (54) : a conquista da sociedade como triunfo maior da carreira humana, ao lado da qual até mesmo a conquista do espaço interplanetário se tornaria insignificante...

10. O HUMANISMO — ORIENTAÇÃO E FILOSOFIA DA VIDA.

Pará os romanos da época imperial, quando o estoicismo se tornou a regra filosófica, as palavras "humanus", "humanitus" e "humaniter" deixaram de ser qualificativos que designavam as qualidades naturais, físicas e biológicas, do homem, para terem um sentido moral. "Si qui mihi humanitus accidisset" (se eu morresse moralmente) diria Cícero, ou "humaniter ferre" (suportar ou sofrer estóicamente) ou, ainda, "humanior vir" (varão mais humano), "humanissimus civis", etc.

Compreende-se, portanto, que, nessa mesma época, ao se designar o ensino superior, por oposição à escola elementar do "ludimagister" e à escola média do "grammaticus" ou do "litteratus" se usasse a expressão "humaniores litterae", pois que esse ensino superior era eminentemente político, de fins humanos, portanto. Visava a formação do orador e, como expôs Cícero no seu *De Oratore*, o político devia ter o conhecimento do filósofo quer a respeito das coisas, quer da natureza humana, mas devia ter o poder de dar a esse conhecimento um valor prático, influenciando os outros homens pela palavra falada. As funções realizadas na sociedade moderna pelo púlpito, pela imprensa, pelo debate legislativo, pelo rádio e outros meios semelhantes, eram naqueles tempos desempenhadas pela oratória.

(54) *The Study of Man: an Introduction*, traduzido para o português sob o título *O Homem: uma introdução à Antropologia*.

Quintiliano, por isso, qualificava as qualidades do orador da seguinte maneira: conhecimento das coisas pelo domínio da literatura, um bom vocabulário e habilidade em fazer a escolha das palavras, conhecimento das emoções humanas e do poder de as despertar, graça e urbanidade de modos, conhecimento de história e de direito, boa dicção e boa memória.

A aquisição e o treinamento dessas habilidades eram o objetivo das escolas de retórica e constituíam as "humaniores litterae".

Vê-se, portanto, diz Roger Gal (55) que, se Roma teve o mérito de reconhecer a civilização grega, eliminou, porém, em virtude do seu gênio político e prático, na transmissão dessa civilização, elementos importantes, tais como a ciência e as artes não literárias. Por causa disso, a ciência pararia por quinze séculos ou não consistiria senão numa compilação vã de obras antiga?. Não reapareceria senão na Renascença por intermédio do Oriente e do mundo árabe. Mas, ainda então, os chamados humanistas que tentaram renovar a educação, a embeberam de literatura e verbalismo, pois que foram buscar sua orientação em Cícero e Quintiliano, sem lhes compreender a antiga atualidade romana. A forma predominaria sobre o fundo; e o verdadeiro humanismo, que deveria envolver tudo o que é do homem e que poderia revelar o homem, ficaria fora das escolas e das universidades.

Depois da paz de Westphalia, as "humanidades", objetivo de ensino nas escolas, se subordinariam indevidamente a uma literatura e a uma concepção estática do homem e da civilização.

Não era, nem podia ser humanismo. Thomas More, Erasmo e Montaigne foram esquecidos, ou ficaram apenas como uma curiosidade literária, cuja forma era digna de consideração.

Entretanto, o espírito humanista, que se formou do século XIII ao século XVI não apenas pelo renascimento das belas-letas, mas pelo da filosofia, das ciências e artes, do direito e da política, teorizadas pelos gregos, se caracterizou — como tantas vezes temos dito neste trabalho — por um esforço para elevar a dignidade da pessoa humana, valorizando-a e valendo-se, para isso, do re-exame da cultura antiga para, por meio dela, criar uma nova cultura, mais humana e menos teológica, mais viva e menos formal que a da Idade Média.

For isso, quando, depois do século XVI, o sentido humano da cultura foi desarticulado, da maneira que indicamos há pouco, o espírito humanista só permaneceu naqueles poucos que, como Locke e Augusto Comte, souberam ter uma concepção da vida,

(55) In *Histoire de l'Éducation*. Presses Universitaires de France.

baseada na crença de que a salvação do homem só é possível pelas próprias forças humanas.

John Locke (1632-1704), compreendendo que o entendimento é parte do equipamento humano, da mesma forma que o são as pernas e os braços, embora não tenha usado esta comparação que tiramos de Le Dantec (56), considerou as idéias como produto da mente, da mesma forma que os braços e pernas produzem movimentos e energia física.

Tal é o sentido da sua teoria da "tabula rasa" contra a velha teoria das idéias inatas. A ciência seria, pois, um produto humano, como a política e a moral. Daí os diversos aspectos da sua filosofia prática e da sua economia política, sempre orientadas em face de problemas humanos e procurando soluções humanas

Compreende-se, portanto, sua influência sobre os enciclopedistas franceses e sobre todo o humanismo democrático que norteou as revoluções americana e francesa.

Também o positivismo de Augusto Comte, cuja influência sobre os tempos contemporâneos, através do realismo e do pragmatismo, continua ativa, pode ser considerado um humanismo, porque na lei dos três estados — o teológico, metafísico e o positivo — o último aparece como uma realização em termos de exclusivas possibilidades humanas. No estado teológico, o conhecimento surge como não elaborado pelo homem, pois lhe vem do alto, lhe é revelado. No estado metafísico, o homem sai de si mesmo para atribuir a forças abstratas, exteriores, o que acontece em si mesmo; o seu pensamento tenta negar o próprio homem. No estado positivo, o homem se põe em relação com o mundo, no qual considera as relações existentes e objetivas à observação, explicando-o e a si mesmo por leis que exprimem relações. Na sua classificação das ciências, Comte põe à base as matemáticas e, no ápice, a sociologia, como se, através dessa hierarquia, quisesse indicar que o objetivo da ciência é o homem e as suas relações. Por isso mesmo, apresenta como grande objetivo da filosofia positiva fazer com que o estudo da sociedade chegasse ao estágio positivo, pois que tal estudo, no seu tempo, ainda se impregnava (como, aliás, hoje também) de resíduos teològicamente dogmáticos ou de conceitos metafisicamente formulados.

Onde porém, o humanismo de Augusto Comte aparece em forma exaltada, é na sua religião da humanidade, tipicamente uma substituição dos poderes sobrenaturais pelos poderes humanos. E, neste particular, convém lembrar que tal religião não foi o produto de uma imaginação tão mórbida quanto se

(56) In *Les Lois Naturelle.i*, introdução.

procurou insinuar, tendo por base uma suposta insanidade mental de seus últimos anos de vida (na verdade, Comte morreu de câncer, em 1857). A sua linha de pensamento, da qual se pode discordar, mas à qual se deve reconhecer coerência lógica, no instituir a religião da humanidade, é a seguinte: a sociedade só pode ser regenerada pela maior subordinação da política à moral, pela moralização do capital, pela renovação da família, por uma concepção mais elevada do casamento, etc. Tais fins só podem ser atingidos por um desenvolvimento mais cordial dos instintos de simpatia, e tais instintos só podem ser desenvolvidos pela religião da humanidade (57), que, em última análise, é o serviço do homem pelo homem.

É, pois, com certa razão, que F. C. S. Schiller (58) diz que a palavra "humanismo" pode ser aplicada a vários movimentos filosóficos, porque é um termo claro e capaz de caracterizar qualquer ponto de vista sobre o mundo, no qual a humanidade seja o objeto central de interesse, e cujo ponto de partida seja o aspecto humano, como oposto ao super-humano ou ao não-hu-mano. A formulação mais fundamental do humanismo, como filosofia de vida, seria ainda a que se encerra nas antigas palavras de Protágoras: "o homem é a medida de todas as coisas". Esta fórmula salienta a relatividade de todo o conhecimento estranho às capacidades humanas e põe em choque toda a tentativa de elevar o conhecimento a qualquer nível sobre-humano ou absoluto, reduzindo-o, portanto, a um mero processo natural.

Foi dentro desse ponto de vista que F. C. S. Schiller aderiu ao movimento filosófico iniciado por W. James, em 1900, condenando, porém, desde logo, o que considerou desafortunado batismo do movimento, mediante um termo que fora sugerido por Charles S. Peirce — pragmatismo. Ele próprio narra que, em 1903, propôs a James chamar esse movimento de humanismo. Mas como aquele, embora julgando melhor a propriedade do novo batismo sugerido, não acreditasse mais no êxito da mudança em virtude da imediata popularidade do termo "pragmatismo", Schiller se contentou em chamar de humanismo a sua própria maneira de filosofia pragmatista.

De fato, a nosso ver, o pragmatismo, sob sua forma de instrumentalismo experimental, como aparece em Dewey, em sua lógica (59), em sua filosofia democrático-social e em sua filosofia da educação, é uma das formas mais vigorosas que o humanismo já teve.

(57) Vide: *Système de Politique Positive e Catéchisme Positiviste*.

(58) Vide *Encyclopaedia of Social Sciences*; sobre a palavra "humanism", o pequeno artigo escrito por Schiller, bem como sua obra fundamental *Humanism: Philosophical Essays*, de 1903.

(59) *Logic — The theory of inquiry*.

Não somos *deweynianos* num sentido estreito, não o julgamos "o único e o maior filósofo do século XX", pois lhe vemos, em muitas das idéias, certa ingenuidade confiante e algumas generalizações demasiadamente amplas. Não cabe aqui, porém, a nossa crítica de Dewey.

Entretanto, o colocamos na mesma linha de valor humano em que consideramos Locke e Augusto Comte, porque, como eles, viu a ciência, a filosofia, a política e a moral como problemas humanos em situação de interrelação, que devem e que só podem ser resolvidos por meios humanos, pela inteligência e pelas mãos do homem. E este é o sentido do humanismo como o entendemos e como pensamos se ter esboçado no período que foi do século XIII ao século XVI.

UNIVERSIDADE, PESQUISA E HUMANISMO (*)

NELSON CHAVES
Da Universidade do Recife

Não pretendemos discutir os conceitos de Universidade, Pesquisa e Humanismo já bem definidos, nem tão pouco fazer qualquer estudo histórico, cronológico ou crítico a este respeito. Desejamos, sim, tornar bem evidente a posição transcendente que têm no mundo moderno e o papel que desempenharão na marcha da humanidade e na civilização.

O homem desde os tempos mais primitivos procurou conhecer o seu meio, ter uma boa compreensão de sua posição hierárquica e previsão do seu destino. Utilizou-se dos elementos ao seu alcance, mas diante das dificuldades foi tornando-se cada vez mais inquieto, aguçando sua capacidade de observação e desenvolveu a astúcia e a imaginação. A natureza foi para êle um grande mistério, despertava-lhe admiração e temor.

No alvorecer da era científica, os assuntos tornaram-se mais controvertidos, e discutidos, surgiram as várias interpretações; as hipóteses eram submetidas a uma observação cada vez mais ampla e mais clara, em virtude das revelações científicas esclarecedoras de fatos.

Foram, porém, os gregos os verdadeiros criadores da Ciência, mas de uma Ciência puramente especulativa e os que primeiro proclamaram a liberdade da investigação intelectual.

Foi somente quando o espírito prático dos romanos se infiltrou no especulativo dos gregos que se tornou possível melhor compreensão e estudo mais profundo da natureza, e o desenvolvimento científico tomou impulso, inclusive no ramo da Biologia. Vieram então os grandes cientistas, os quais pelos seus conhecimentos proporcionaram os meios de maiores avanços no conhecimento humano, formulação de hipóteses, revelações de fatos capazes de modificar conceitos bem definidos e dogmas que pareciam inabaláveis.

Com esse desenvolvimento científico acentuaram-se ainda mais as controvérsias, as discussões, surgiram as divergências

(*)Trabalho apresentado no Simposium sôbre Ciência e Humanismo da VI Reunião Anual da Sociedade Brasileira, para o progresso da Ciência e realizada em Recife no período de 4 a 9 de julho de 1955.

profundas e a luta para sobrevivência da Ciência tornou-se muito árdua.

Mas a objetividade dos fatos foi de tal ordem que o homem passou a apoiar-se fundamentalmente na Ciência e isso proporcionou um extraordinário desenvolvimento de ordem técnica que se vem intensificando do século XIX aos nossos dias.

Com isso o homem passou a dispor de elementos capazes de proporcionar modificações profundas de repercussão favoráveis umas e desfavoráveis outras. Quanto maiores e mais profundas as modificações trazidas pela Ciência e pela Técnica, mais recrudesciam as controvérsias e as lutas, das quais a Ciência, pelo seu espírito criador e pela objetividade dos fatos, saía triunfante. Criando-se então um verdadeiro mito científico. Renan foi um dos seus apóstolos quando disse: "A França representa eminentemente o período analítico, revolucionário, profano e irreligioso da humanidade. Pode ser que um dia, tendo cumprido sua missão, venha tornar-se um obstáculo da mesma humanidade e desapareça porque as missões são inteiramente distintas. Aquele que faz a análise não faz a síntese. A cada um está reservado o seu papel na História. O país destinado a realizar a síntese é a Alemanha".

Berthelot, um dos dominados pelo cientifismo, escreveu: "A Ciência transformou desde o começo dos tempos as condições morais da vida dos povos. E num discurso pronunciado a 5 de abril de 1884 sobre o ano 2000, assim se expressou: "Não haverá nem agricultura, nem pastores, nem trabalhadores, nem guerras, nem fronteiras. Cada um trará consigo uma pequena pastilha azotada, um torrão de matérias gordas, um pedaço de ferro ou de açúcar, um frasco de espécies aromáticas, tudo de harmonia com o seu gosto pessoal. O homem ganhará em doçura e em moralidade, porque deixará de viver para a carnificina, para a destruição das criaturas vivas. A Terra tornar-se-á num vasto jardim".

Puro engano o de Berthelot, porquanto estamos a menos de meio século do ano de 2.000 e, apesar do extraordinário desenvolvimento científico e dos recursos técnicos que o homem tem em suas mãos, a humanidade vive a maior tragédia da História e debate-se com os problemas mais sérios para as relações dos homens uns com os outros. Nem mesmo os grupos dominantes, senhores da vida, têm a tranquilidade e a felicidade que sempre buscaram.

Os conceitos filosóficos, as interpretações, as hipóteses e a imaginação entraram muitas vezes em conflito com o conhecimento científico e por isso houve em todos os tempos divergências sobre conceitos gerais da vida, sobre as relações humanas.

Os conhecimentos isolados por si só não permitiram a análise e a síntese harmoniosa das idéias nas diferentes épocas, e a humanidade foi naturalmente, ora lentamente, ora às pressas, procurando reunir as partes, congregar as peças para uma síntese de idéias e de definições. Foi ampliando aos poucos os seus conhecimentos, relacionando uns com os outros e criando a Cultura. Marchou em busca de uma instituição que reunisse, que congregasse, que analisasse, que sintetizasse e que fosse capaz de transmitir a Cultura, de ensinar e de procurar, na descoberta de novos fatos, outros roteiros e novas hipóteses. Foi dessa reunião de peças, dessa necessidade de análise e de síntese que surgiu a Universidade, a qual é a instituição do ensino superior, da pesquisa e da cultura. Para dar o ensinamento, é preciso sua integração superior e cultural em todos os problemas da humanidade. Isso implica no conhecimento o mais perfeito possível do meio físico, com todos os seus fatores de estímulo e de restrições à vida, no melhor conhecimento do que seja realmente o homem em todas as suas dimensões para uma compreensão mais exata de sua conduta. A Universidade tem que estudar o habitat, os meios de modificá-lo e de ajustá-lo; de dominar a natureza, respeitando-a; de interpretar a vida; de traçar novos rumos dentro de suas reais possibilidades. Seu conhecimento deve ser geral e universal, deve abranger as partes e o todo, o habitat do homem e sua posição no Universo.

Ela em si não criou totalmente a Cultura, a qual já veio da era anterior à Ciência, mas a desenvolveu, a aperfeiçoou, a aprofundou e a dirigiu. Tem de conhecer a vida humana, apoiar-se na Cultura, não só a do conhecimento científico, como a antropológica. Deve relacionar e estudar as normas de vida nas diversas épocas, as idéias de cada época, os meios de assimilá-las e de transmiti-las, estabelecer a correlação de pensamentos. Deve estar sempre com a História nas suas mãos para que a experiência de umas gerações sirvam de bases, de roteiros e de correções para as gerações atuais e as que virão. Tem por objetivo preparar o homem no exercício das diferentes profissões, dentro de um plano geral de cultura que reflita o pensamento da época e suas relações com o das anteriores. É obrigada a procurar a interpretação dos segredos da natureza para formulação de hipóteses e desenvolvê-las, tornando-as objetivas e aplicáveis em benefício da própria humanidade. Deve ser prudente e colocar-se à altura de reconhecer o que está fora do seu alcance.

A Universidade é uma instituição formada de diversas unidades, cada uma delas responsável pela transmissão de conhecimentos profissionais, das mais diversas especialidades, mas ao mesmo tempo tem por função correlacioná-las e reuni-las na Cultura. Sem essa idéia de conjunto, essa capacidade de reunir

e de sintetizar, não é jamais uma Universidade. Poderá ser no máximo um agregado de unidades profissionais, bem aparelhadas, mas despercebida da vida em sua essência, da humanidade como ela é, e por conseguinte, incapaz de refletir o pensamento de uma época, de orientar, de dirigir e de prever.

A Universidade, para ser o verdadeiro reflexo de seu tempo para transmitir, ensinar e educar, tem, sem dúvida, de apoiar-se em fatos e nos meios de esclarecê-los; e por isso não prescinde da Ciência e Técnica. A Ciência que representa o conhecimento e que tem sua alma na Pesquisa, procura sempre a verdade onde ela se encontra, é a base da Universidade, formula hipóteses que servirão de roteiros à procura de novas verdades. Tem finalidade altruísta e idealista, confere poder, mas dentro dos seus princípios o poder somente deve ser dirigido em benefício da humanidade e nunca aproveitado, como tem acontecido, em seu sofrimento e destruição.

É livre em suas raízes porque procura a verdade, pouco importando que suas revelações, os seus fatos, entrem em conflito com conceitos firmados e dogmas ou que venham prejudicar grupos sociais e minorias. É livre por si mesma. Não considera os fatos como definitivos, admite sempre o erro, aceita a causa do erro, e a dúvida é o seu grande estímulo. É fundamental para o esclarecimento dos problemas do homem o estabelecimento de novos rumos, numa época na qual a natureza grandemente destruída não é mais suficiente para número cada vez maior de seres humanos.

A Ciência é, sem dúvida alguma, o pedestal e a viga mestra da Universidade, mas a Universidade precisa também de um instrumento para o desempenho de suas finalidades, principalmente as de natureza profissional, e esse é a Técnica, produto da própria Ciência, seu elemento de execução. A Técnica, por sua vez, de indiscutível importância, deve ser da melhor qualidade, a mais apurada possível, mas não é Ciência, porque executa apenas, mas nunca investiga nem indaga, embora sirva de instrumento para esses fins. Estamos infelizmente na época da Tecnocracia. A Técnica mais espetacular, capaz de satisfazer ao imediatismo do homem moderno, sua pressa, sua busca de bem-estar físico, vem, sem dúvida alguma, suplantando a Ciência, prejudicando-a mesmo e vestindo-se de Ciência.

O homem moderno, superficial, epidérmico, atordoado pela noção do tempo, com a idéia voraz do progresso, do bem-estar físico, ávido em aproveitar o que está ao seu alcance, vê na Técnica o elemento precioso para a satisfação dos seus interesses imediatos. Em conseqüência desse esplendor, grande número de indivíduos sem a menor vocação científica apressaram-se em fazer experiências, vestiram-se de cientistas e procuraram apre-

sentar fatos novos e divulgá-los o mais rapidamente possível e em notas prévias. Muitos procuraram os títulos bombásticos, sensacionais, o interesse público da notícia em primeira mão, seja ela qual fôr. O brilho e o imediatismo da Técnica criaram o pseu-do-cientista, o falso pesquisador. Esses técnicos sem concepções acerca do Universo, sem uma real noção do homem em todas as dimensões, embora muitos deles seguríssimos na sua especialidade, são, sem dúvida, os novos bárbaros de que nos fala Ortega y Gasset. "Homens que conhecem cada vez mais profundamente o fragmento ignoram o todo" e acabam não sabendo a utilização e a finalidade do próprio fragmento. Proclamam orgulhosos o interesse dos fatos e a perfeição das técnicas de laboratório. Realmente essas técnicas são muito importantes, devem ser da melhor qualidade possível, mas servem apenas como um instrumento e muitos dos fatos constituem repetições de valor instrutivo apenas e outros representam erros ou reincidências em erros.

Nem sempre a Técnica é de boa qualidade e é lamentável que mesmo a má Técnica use a roupagem da Ciência e seja divulgada enfaticamente nos periódicos científicos, publicados em profusão. Como diz Reynolds, "revelam muitas vezes não o que o órgão faz com o aparelho, mas o que o aparelho faz com o órgão". Quem lê os periódicos científicos fica impressionado pelo número espantoso de publicações, muitas delas estandardizadas, padronizadas e destituídas de valor. Não há exagero em afirmar que 80% das publicações que enchem as revistas científicas e que são lidas nas revisões bibliográficas estão destinadas ao abandono completo.

Por mais preciosa que seja a Técnica, ela nunca é Ciência. Como diz Gasset: "Ciência não é comprar um microscópio. Em seu próprio sentido, Ciência é investigação, é levantar problemas, trabalhar para resolvê-los e chegar a uma solução. A Ciência é uma das coisas mais altas que o homem faz e produz. É delicadíssima, exclui o homem médio. Implica em vocação peculiaríssima e rara. O cientista é o monge moderno. A Ciência é uma das coisas mais altas da humanidade, embora não a única".

O verdadeiro cientista não pode ter a pressa, o delírio de publicidade, do pseudo-cientista, do falso pesquisador.

Otto Loewi diz muito bem que nos trabalhos modernos faltam quase sempre o eu e o nós. As revisões limitam-se em compilar fatos em moda enciclopédica. Até cerca de metade do nosso século não havia essa pressa, a precipitação pela pesquisa e as publicações limitavam-se a casos excepcionais. Foram publicados trabalhos estimulantes que tiveram influência nos jovens da época, inclusive nele próprio. Cita a influência que tiveram os grandes professores da era de ouro da Fisiologia,

como sejam Johanner Muller, Carl Ludwig, Michael Foster. Cita os numerosos discípulos desses três homens, muitos dos quais não foram fisiologistas e refere que eles transmitiram em maior grau seu entusiasmo contagiante, pensamentos, imaginação, humildade e profunda devoção aos seus discípulos. Loewi, no seu magnífico trabalho publicado no *Annual Review of Phy-sology* de 1954 transcreve a resposta da maioria dos jovens aos quais perguntou a respeito do interesse pelas publicações. Para mim, diz um estudante: "as publicações mais estimulantes são exatamente as que descrevem o que o cientista experimentou do início ao fim de sua experiência, os enganos que cometeu através deles, as respostas". Chama ainda a atenção para a importância da Filosofia na Ciência e cita Robert Louis Stevenson quando diz: "trabalhar cheio de esperança é melhor do que chegar". Acrescenta ainda: "a experiência de um cientista de convicção firme não fica destituído do desejo ardente de explorar, diante da incapacidade de alcançar o objetivo final". Da admiração e do respeito, pode originar-se o sentimento que, em sua opinião, pode ser definido "como religioso, demonstrando que o cientista segue não só sua mente, como também o seu espírito". Acrescenta ainda que "Einstein, a quem a natureza parece ter revelado a maior parte dos seus segredos do que a qualquer outro homem do nosso tempo, chama essa experiência religiosa cósmica, a mola mais importante e nobre da pesquisa científica". Diz ainda Loewi: "a principal meta da pesquisa científica não deve ser justamente mais fatos, porém mais fatos de valor estratégico e chama valor estratégico a essa propriedade de uma observação ou de uma experiência que conduza ao esclarecimento e à solução de um problema, à visão mais profunda de um fenômeno, à ligação de fatos e de idéias anteriormente não relacionados ou simplesmente à origem de outro problema. Para tal fim é necessário inteligência imaginativa".

William Seifriz (*Science*, 16-7-1954, n. 120) diz: "A natureza humana aparentemente é tal que se considera num cientista incompatibilidade entre o sonhador e o conferidor ou computador de dados". Mas diz êle que "foi o sonhador que nos deu o que sabemos das leis naturais, e é dele que vem a centelha que lança o pesquisador na rota da descoberta".

É preciso realmente que os trabalhos científicos e as publicações tenham a personalidade do pesquisador, sua mística, sua vocação, revelem sua tenacidade, independência, espírito crítico e serenidade para corrigir o erro. É indispensável também o conhecimento profundo não só do fato que pesquisa, mas sua correlação com outros fatos, a visão do conjunto, a idéia do Universo. É justamente essa falta de conjunto que caracteriza grande parte dos trabalhos e a ausência dessas características

de personalidade, que assinala a maioria desses pseudo-cientistas e falsos pesquisadores. É verdade que muitos escapam a esse delírio publicista e são capazes de correlacionar, têm uma boa cultura e podem repetir, transmitir, ser bons professores, mas, mesmo assim, não são verdadeiros cientistas. São muito úteis, indispensáveis mesmo, peças importantíssimas de uma Universidade, aptos ao exercício do magistério, mas falta-lhes a capacidade de pesquisar, de esclarecer, de levantar hipóteses e caminhar atrás delas.

A Universidade precisa dos bons técnicos como dos professores, dos transmissores das culturas, dos executadores do ensino superior. Mas ao lado deles, como elemento fundamental, em menor número, é claro deve estar o pesquisador. A Universidade investiga os problemas da natureza, especialmente os do homem. Examina o ser humano em sua totalidade, suas funções, sua psicologia, seu comportamento social, seu ajustamento ao habitat, e nessa tarefa utiliza-se da Ciência e da Técnica. Mas, não pode prescindir da experiência milenar e da Filosofia para a síntese, a crítica e definição da posição do homem no tempo e no espaço. A Universidade é realmente uma conseqüência da elevação do padrão de cultura. Não pode instalar-se onde ele não exista. Suas potencialidades originaram-se das sociedades primitivas de onde partiram através de etapas para se objetivarem nos resultados das observações coletivas e somadas, e na interpretação dos fenômenos.

A Universidade antiga teve admirável prestígio e foi muito absorvente. Como diz Seifriz: "havia o respeito pelo ensino que é atualmente quase desconhecido. O convite para a Universidade de Pádua ou de Pisa era sonhado como a maior honraria". Todo o conhecimento, toda orientação e o pensamento da época saíam da cúpula da Universidade, que irradiava, que lançava a luz nas trevas. É claro que havia conflito de idéias anti-universitárias, mas a Universidade estava em primeiro plano e exercia certo domínio.

A Universidade moderna inclinou-se mais para o aparelhamento extraordinário, espetacular, o aperfeiçoamento técnico destinado ao preciosismo da preparação profissional. Incidiu no ritmo da época. Realmente é uma das suas finalidades, para a qual deve aparelhar-se da melhor maneira possível. É uma das suas tarefas e, do ponto de vista quantitativo, a mais importante, segundo Gasset e outros, mas não é a única. É a pesquisa sua mola propulsora, sua seiva, a que proporciona os grandes avanços e as modificações profundas.

Numa reunião do Instituto Internacional da Cooperação Intelectual e da Sociedade do Ensino Superior, realizada em Paris, de 26 a 28 de julho de 1937, foram discutidos problemas de Universidade. O Dr. Zook, representante dos EE. UU., par-

tipou com um interessante trabalho: *O Papel da Universidade no Mundo Moderno*. Refere-se ao Tricentenário da Universidade de Harvard, ao aparecimento do Yale College em 1732, mas diz que foi somente depois da fundação da Universidade de John Hopkins, em 1786 que os Estados Unidos começaram a ter verdadeiras Universidades. Diz "que as Universidades preencheram diferentes funções em épocas diversas e que devem continuar adaptando-se às modificações fundamentais da sociedade humana. Houve uma época em que a Filosofia de São Thomas de Aquino era um fator dominante na vida universitária, outra na qual as Ciências Naturais lutaram pelo seu reconhecimento e, atualmente, as Ciências Sociais procuram obter um lugar determinado na vida universitária". Acrescenta que a Universidade é uma instituição em evolução e que a Universidade moderna tem tres funções: manter o saber, ensinar e fazer progredir as ciências ; que ela tem por objetivo a formação de homens, a preparação para as pesquisas, a direção das escolas profissionais e técnicas, e a extensão do ensino aos interessados fora da Universidade propriamente dita". Salienta ainda na sua comunicação o papel das pesquisas e diz muito bem que "a teoria do progresso é inerente ao mundo moderno, e que não somos estáticos no que diz respeito ao bem-estar, nem nas concepções filosóficas, e que o dever dos homens é fazer progredir o saber".

Verifica-se que há muita coincidência de opiniões autorizadas em relação às atribuições e finalidade de uma Universidade e quase todas salientam a importância da investigação científica.

Ortega y Gasset, no seu excelente livro sobre a missão da Universidade, diz: "A Universidade consiste primeiro no ensino superior que deve receber o homem médio. Deve fazer dele, antes de tudo, um homem culto". Diz que "a função primária e central da Universidade é o ensino das grandes disciplinas culturais". É preciso "que existam profissionais muito bons, da melhor qualidade e essa tarefa é sem dúvida uma tarefa do professor". "As finalidades da Universidade são: transmissão de cultura, ensino de profissões, investigação científica, educação de novos homens de Ciência. Quem não possui a idéia física, a idéia histórica e filosófica, não é um homem culto. É difícil que possa ser um bom juiz, um bom médico, um bom técnico. Todas as suas atuações na vida serão deploráveis. Suas idéias e atos políticos — ineptos, seus amores — extemporâneos e ridículos, sem ambiente familiar — miserável. Não há remédio. Para andar direito na selva da vida, precisa ser culto, conhecer sua topografia, rotas e métodos. Tem de ter uma idéia do espaço e do tempo em que vive, uma cultura atual. Essa cultura ou se recebe ou se inventa. É a Universidade que se encarrega de ensinar a Cultura". Continua o autor: "Hoje mais do que

nunca o excesso da riqueza cultural e da técnica ameaçam em converter-se em catástrofes para a humanidade porque a cada nova geração torna-se difícil absorvê-las. É preciso instalar a Ciência dos ensinamentos, seu métodos, suas instituições, partindo do princípio humilde e seco: o menino ou o jovem não é um discípulo e sim um aprendiz e não pode aprender tudo que se lhe quer ensinar. É preciso então o princípio da economia do ensino. Na construção da Universidade deve-se partir do estudante e não do saber do professor. A Universidade tem de ser a projeção institucional do estudante, cujas duas dimensões essenciais são: 1.º, o que êle é (escassez de sua faculdade aquisitiva de saber) ; 2.º, o que precisa saber". A Universidade ao ensinar deve compreender os limites da capacidade de assimilação do estudante.

Mas a Universidade não é somente isso, uma instituição de ensino profissional e de transmissão de cultura. Ela não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, fazer passar adiante a cultura. Agindo assim, ela somaria fato após fato, até que a soma total dos fatos seja igual a formatura, como diz Overstreet.

É um centro de pesquisa, de orientação de vida. Se quantitativamente sua principal função é ensinar e transmitir cultura, sua alma é a pesquisa. Diz muito bem Ortega y Gasset "que a investigação é o hùmus onde estão presas as raízes da Ciência". O Mestre Houssay numa de suas frases profundas afirma: "a investigação é a característica da Universidade que deve criar e propagar os conhecimentos. Primeiro criá-los e depois propagá-los. As Faculdades que não investigam são escolas de ofício, subuniversitárias e andam no reboque das que o fazem, das quais são tributárias".

A Universidade deve simultaneamente ensinar, transmitir cultura e pesquisar. Há os que preferem que as diversas unidades desempenhem funções isoladamente, ensinando umas e pesquisando outras. Mas, as correlações entre o ensino e a pesquisa e o imperativo da unidade universitária demonstram as vantagens da simultaneidade de uma e outra. O professor que pesquisa é forçado a aprofundar e a renovar os seus conhecimentos de modo a ter uma situação especial que lhe permita transmitir com mais amplitude e segurança os conhecimentos de que precisam os estudantes médios para se tornarem em profissionais eficientes, e estará em condições de descobrir as vocações potenciais de futuros pesquisadores e dar-lhes a orientação fundamental de que tanto precisam. W. Cannon salienta esta vantagem e menciona que é através do ensino que o professor descobre os pesquisadores, aqueles que são capazes de levar para frente a Ciência. Mas, não é indispensável que o professor seja um pesquisador, desde que tenha a cultura suficiente e conheci-

mento seguro das técnicas necessárias ao ensino. Se fôr pesquisador, será muito mais completo e terá muito maior utilidade para a Universidade. Além disso, há vantagem de ordem econômica na simultaneidade da pesquisa e do ensino, pelo aproveitamento do material, do pessoal técnico e administrativo, e do espaço. Mas é certo que o pesquisador é indispensável à Universidade.

A Ciência e a Universidade não têm um objetivo imediato nas suas pesquisas. Não há Ciência pura nem Ciência aplicada porque a Ciência tem sempre o objetivo em função da humanidade. Como diz Ramon y Cajal, a aplicação chegará um dia mais cedo ou mais tarde, mas chegará. Diz Houssay que a divisão entre Ciência pura e aplicada é em grande parte artificial, sendo mais correto falar da Ciência e de suas aplicações.

O homem não é uma máquina e não deve ser tomado apenas nem pela sua capacidade de executar, de fazer, nem pelas suas funções rudimentares de nutrição e reprodução. Ele deve viver em todas as suas dimensões, mergulhar em si mesmo e sentir sua vida interior para conhecer-se melhor e ajustar-se com mais segurança às contingências e aos embates da vida nas coletividades. Conhecendo-se melhor, integrado na sua personalidade, tendo um sentido de si mesmo, poderá ter esse mínimo de tranquilidade interior que lhe dará mais resistência e o tornará mais compreensivo. Ele não poderá ficar adstrito ao conceito físico, o qual lhe confere apenas uma parte de si mesmo, sua metade animal, e é como diz Daniel Rops em seu artigo "Civilização Técnica": "O que está em jogo não é senão o valor espiritual do homem, seu destino e o sentido espiritual de sua grandeza, isto é, todas aquelas coisas a que, geralmente, se presta muito menos consideração do que a um conjunto de outras mais tangíveis, que envolvem sempre interesses maiores". Realmente, com os meios atuais, com os recursos da Ciência e da Técnica, pode-se proteger muito o homem físico e o homem máquina.

Tomado apenas como um ser físico através de sua regulação interna, de sua homeostase e dentro das relações elementares com o meio, ele reduz-se a uma máquina acionada ou subordinada à pura causalidade. Sua posição hierárquica, imaginação, idéias, sentimentos e o pensamento, conduzem-no a uma elevação que lhe permite tomada de posição no tempo e no espaço.

É no Humanismo que se pode encontrar o homem em sua totalidade, na sua posição hierárquica em relação à natureza viva.

É preciso que a Universidade seja humanista quando ensina, quando transmite cultura, quando mergulha na vida social e quando pesquisa. Foi justamente a falta de Humanismo que

levou a Ciência à subordinação pela Técnica e conduziu a Universidade a hipertrofiar-se como instituição profissional. Sendo humanista, ela terá visão mais profunda e mais clara dos conflitos dos homens entre si, das angústias da humanidade; saberá reduzir e evitar as crueldades que sempre existiram e continuam existindo, embora com métodos de execução diferentes.

Somente o Humanismo evitará que a Universidade perca sua auréola e sua posição hierárquica e impedirá que a humanidade atualmente, vivendo sua fase mais aguda de lutas ásperas, torne-se cada vez mais instintiva e sensorial e continue na descida pelo despenhadeiro, sem saber de onde veio, quem é, e para onde vai. Evidentemente a civilização propôs-se sempre a proteger o homem, a dar-lhe o material necessário ao seu bem-estar físico, à sua felicidade, mas, por motivos que não nos compete interpretar, apesar da civilização, a vida tornou-se mais árdua e mais aflita e se de um lado diminuíram muito certas doenças, de outro aumentaram a patologia mental e a vascular, de maneira impressionante. É que o impacto dos fatores emocionais cada vez mais crescentes e mais vigorosos no tumulto da vida moderna, criou possibilidades de ampliação das estatísticas de certas doenças que passaram a ser chamadas doenças do homem civilizado. A vida às pressas em busca do "make money" e do "time is money" no tumulto do desequilíbrio econômico e do desajustamento social, vem-se tornando cada vez mais rude, áspera e predominantemente emocional. Diz Miguel Unamuno que "Struggle for life" não é uma frase certa — porque vida é luta. E, quanto maior é o desajustamento do homem com o meio e mais exaltada a emotividade, mais rude e regressiva vai sendo a luta.

Cabe ao Humanismo e à Universidade humanista tomar o homem e reconduzi-lo numa nova trilha por onde encontrará caminhos menos espinhosos e menos áridos.

O Humanismo estabelece a ponte entre as descobertas científicas e suas aplicações, aproxima o homem das Artes e o integra na generalidade da vida. Há sempre muita distância entre a revelação nova, o fato de valor estratégico e sua aplicação. O extraordinário e rápido desenvolvimento científico dos séculos XIX e XX não foi acompanhado do desenvolvimento ético da preparação do homem.

A Ciência não existe sem os cientistas e esses, dotados de idealismo, ansiosos pela revelação dos fatos capazes de proporcionar a felicidade, de certo modo ingênuos, não souberam se defender dos que dirigem, fazem as leis, convencionam as relações humanas, muitos dos quais levados por instintos, por personalismos e a serviço de grupos, em vez de se preocuparem com os destinos de sua espécie. Utilizam-se eles dessas desco-

bertas para objetivos diferentes e distantes do idealismo da Ciência. A Ciência dá, sem dúvida, um grande poder, e se esse poder cai em determinadas mãos, vem a dominância política e a econômica. O domínio político e o econômico poderão voltar-se contra a própria Ciência, mutilarem a Universidade, restringindo sua liberdade, e impedindo seu desenvolvimento. Exigem a aceitação de fatos consumados. O mundo moderno tem provas suficientes do perigo do domínio político, como se observou com a Genética, vítima da pressão política na Alemanha de Hitler e mais recentemente na Rússia comunista, pela falsa Genética dirigida de Lisenko.

O domínio econômico por sua vez leva a Ciência a ser aplicada na produção em massa, sem investigação plena de sua repercussão econômica e social, e dá a grupos humanos um domínio e um poder sobre a maioria. Era bem razoável o receio de Einstein por este tipo de dominância. Os cientistas devem reagir. A Ciência, como a Arte, precisa ser livre em suas realizações e expressões. Ambas são os espelhos da alma humana.. São válvulas para as idéias e os sentimentos, são meios de expressão de vida.

O Humanismo coloca sem dúvida a Técnica na sua posição devida, impede que ela suplante a Ciência, protege a pesquisa, afasta-a do perigo publicista, da pressa, da finalidade imediata, e a coloca no seu verdadeiro princípio, na sua mística pelo saber. Ele mostra ainda o que existe paralelamente à Ciência, e além da Ciência.

Schrodinger, no seu admirável livro *Ciência e Humanismo*, considera "as Ciências Naturais na mesma linha dos demais conhecimentos, situando o estudo e a pesquisa na História, nas Línguas, na Filosofia, na Pintura, na Escultura, na Arqueologia, e no mesmo plano dessas. Diz mesmo que há Ciências Naturais que não têm significação prática na vida das sociedades humanas como a Astro-Física, a Cosmologia e alguns ramos de Geofísica. Duvida ainda que a felicidade do homem tenha sido melhorada pelo desenvolvimento técnico industrial, resultante do progresso das Ciências Naturais, e refere-se à superfície da Terra infelicitada com a radioatividade artificial.

Considera que o objetivo da Ciência Natural é o mesmo que o de qualquer outro ramo do conhecimento humano, nenhum deles valendo por si só. Critica o especialismo e diz que o objetivo prático da Ciência tende a obliterar sua verdadeira significação. Diz que na segunda metade do século XIX houve enorme explosão do desenvolvimento científico. "Forma tão grandes as influências do aspecto material que o povo esqueceu quaisquer outras conexões. Nada pior do que isso". "Essas ocorrências

contribuíram para o descuido deliberado da Ciência em muitas fases da segunda metade do século. Considera que há sempre certo tempo entre os pontos de vista adquiridos pelo homem educado e as do povo em geral, avaliando esse tempo em 50 anos".

O homem médio atual confunde geralmente Cultura e Ciência com Técnica. Acontece o mesmo com os especialistas que constantemente falam em pesquisas sobre bomba atômica, quando bomba atômica é puramente Técnica, é aplicação perigosa e de finalidade destrutiva. A própria aplicação da energia atômica para fins pacíficos, em fase de desenvolvimento, deve merecer a maior cautela. Admitindo-se mesmo o controle de sua ação sobre a natureza viva — capaz de produzir mutações e degenerações, — não há razões para muito otimismo. É preciso meditar sobre as conseqüências das modificações econômicas e sociais bruscas que sofrerá a humanidade já descontrolada e desajustada. É necessário verificar se os responsáveis por essa fase executiva humanizarão suas aplicações ou se farão o que sempre fizeram e tomarão a Ciência e a Técnica para o serviço do egoísmo.

A energia atômica trará modificações profundas e bruscas e, se bem aplicada, anulando-se os malefícios, promoverá a recuperação de grandes áreas da terra, permitindo a utilização da cortina vegetal para fins energéticos. Mas é preciso saber quem a aplicará e em que espírito e finalidade a utilizará. Poderá ser um grande bem ou um grande mal. Tudo depende do homem em si. Não devemos ser pessimistas nem tão pouco ingênuos no julgamento do homem moderno. A história está ao nosso alcance e deve servir de advertência.

Deve-se considerar que o homem não perdeu a sua crueldade e não é ainda suficientemente equilibrado e dotado de seguro espírito coletivo capaz de usufrir uma parte e lembrar-se da existência de outros. É indispensável meditar na loucura dos tempos modernos, na qual o homem está cada vez mais apressado, mais inquieto, e mais desesperado na busca de elementos básicos de vida. Não pode ficar à margem o conhecimento das dificuldades atuais agravando cada dia mais a vida humana, intensificando e aprofundando os sulcos dos problemas sociais e psicológicos, impedindo assim o exercício dessa bondade hipotética, e abrindo antes o caminho à maldade.

Deve-se considerar que, se a civilização trouxe grandes bens, vantagens e proteções, trouxe também desvantagens, insegurança e inquietação, e somente com a concepção segura do homem em sua totalidade e a utilização desse conceito é que será possível restabelecer os alicerces da civilização, dar-lhe coerência e justificar enfim o título.

A dissociação e a distância entre o desenvolvimento científico e técnico de um lado e os princípios éticos de outro não devem escapar às preocupações de uma Universidade moderna. E como demonstração desse conflito, desta dissociação e do perigo que ela encerra, vale a pena citar o diálogo imaginário entre Julian e Thomas Henry Huxley: Julian — "Tiveste muita sorte em teu tempo. Temos a impressão que desfrutaste de uma dupla vantagem: os novos descobrimentos e as novas técnicas, ao fazer a expansão inevitável, faziam que o esperar fosse razoável e não faziam perder a estrutura estável do pensamento tradicional". Thomas Henry responde: "Não te compreendo bem e me atreveria a dizer que já havíamos destruído em grande parte a maneira de pensar tradicional e as posições da ortodoxia teológica e dos sistemas autoritários antiquados do pensamento político". Julian: "Sim, porém vivias em um mundo pulcro de verdade, de moralidade absoluta". Thomas Henry: "Acreditávamos no espírito científico e portanto num firme aumento da colheita de verdades e na firme destruição do erro". Julian: "A verdade e a moral que descobrias eram absolutas. Atualmente o temperamento mais filosófico entre nós prefere considerar a Ciência e a Moral dentro de um ponto de vista relativo como órgãos da sociedade que variam de acordo com as condições da época". Thomas Henry: "Porém suponho que não negarás que a moral tem uma qualidade absoluta, o que Kant chama de imperativo categórico". Continuando o diálogo, Thomas Henry acrescenta: "Se pudesse enviar uma mensagem de minha época a tua, diria três coisas: Em primeiro lugar não deixes que o avanço da Ciência diminua porque saber é poder e o seguimento da verdade é um dos imperativos últimos e eternos do homem. Em segundo lugar, não permitas que a Ciência se divorcie da Ética. Tua época não tem os mesmos critérios morais da minha, porém nós dois concordamos em que a retidão moral é outro imperativo humano e está ligado a algo fora de nós mesmo. Finalmente, que haja liberdade. Digo-te portanto: aferra-te à verdade, à justiça e à liberdade que são os únicos cimentos sobre os quais pode edificar-se um mundo novo e perdurável".

Aldous Huxley chama atenção de que "até a presente época a Ciência aplicada não foi utilizada principalmente nem primordialmente em proveito da humanidade em geral, nem para proveito dos homens e mulheres individualmente, considerados como personalidades com condições materiais e sociais convenientes. Foi antes o homem que foi utilizado para a Ciência, para a Técnica e para os interesses financeiros e governamentais que provêm da concentração do poder". Os cientistas não tiveram culpa nessa má aplicação. Foram de boa-fé. Concluídas as experiências, demonstrado ou confirmado o fato, voltam-se

quase sempre ao laboratório, ao centro de estudo, para início de novas pesquisas.

A Ciência e a Cultura e por conseguinte a Universidade estão em perigo. A humanidade atravessa uma crise, talvez a mais séria de todos os tempos e debate-se angustiosamente na sua luta pela sobrevivência com problemas de ordem econômica, política e social. A vida tornou-se cada dia mais difícil e mais incertos os destinos da humanidade. O homem perdido no mar revolto procura desordenadamente um rumo e tenta agarrar-se no primeiro barco que estiver ao seu alcance. A natureza não é mais suficiente porque foi muito devastada. Cada dia aumenta a distância entre as necessidades do homem e as possibilidades de satisfazê-las. E não é possível sair dessa encruzilhada, encontrar uma solução sem a Ciência e a Cultura reunidas na Universidade. Diz Aldous Huxley: "Não deve haver capitulação dos princípios científicos nem renúncia voluntária aos fatos aceitos, mas, sim, a combinação entre os dois aspectos, o científico e o político".

A Ciência e a Cultura são indispensáveis ao reencontro dos homens, ao destino da humanidade, mas estão em perigo. É preciso que haja compreensão entre os cientistas, que são os que descobrem, os que ensinam, os que dão os meios, e os políticos, que são os executadores, os que aplicam. É preciso que os cientistas tenham cautela ao entregar os resultados de suas descobertas, a revelação dos segredos da natureza, aos que dirigem e regulamentam as normas da vida e das relações dos homens entre si. Eles devem participar da organização, dos planejamentos, e interferir na execução, e isso só pode ser feito através da Universidade. É necessário que participem mais da execução social. A Ciência social deve tomar corpo.

A Ciência precisa tornar-se acessível a todas as classes; a Universidade deve ir ao povo com os seus princípios e os seus idealismos, mergulhar nos problemas humanos, penetrar na intimidade da vida, para, ao lado das Artes e da Cultura, traçar rumos e estabelecer diretrizes. Essa penetração permitirá não só melhor conhecimento da vida em si, como ela é, uma concepção total do homem, física, espiritual, moral e social, como trará de volta o apoio do homem comum. Deve diminuir a distância de 50 anos entre uma conquista científica e sua assimilação pelo homem médio. Esse mergulho na intimidade do povo fortalecerá a Ciência e dar-lhe-á força suficiente para resistir ao domínio político e ao econômico. Se sua seiva é o benefício da humanidade, se seu maior interesse é o povo, deve procurar nele um apoio. É preciso que o homem moderno tenha conhecimento do que é Ciência, do trabalho científico, saiba quanto de

renúncia tem a vida do homem de Ciência. Êle sabe atualmente apenas utilizar-se dos beneficios da Ciência.

A Universidade não deve, não pode ser uma simples instituição de ensino profissional e sim um laboratório vivo de análise e interpretação da vida, uma instituição transmissora de cultura e um centro de pesquisas. Os próprios estudantes sentem perfeitamente bem que muitas casas de ensino fogem um pouco da realidade da vida. Seifriz refere que "um grupo de moças dirigiu-se ao diretor de um pequeno colégio para pedir uma revisão do currículo, no qual somente havia equações matemáticas, experiências científicas, linguagem, apreciação de arte, mas nem uma palavra sobre como viver".

Se tomarmos um aspecto da vida humana, o da Nutrição por exemplo, verificamos a situação grave e perigosa em que se encontram os povos. Já dois e meio bilhões de seres humanos sofrem a consequência da subnutrição e mesmo da fome, apesar de todas as conquistas da civilização e do extraordinário desenvolvimento científico e técnico deste século. Somente será possível combater ou atenuar a fome, protegendo a fotossíntese que é a reação básica da produção de alimentos, aproveitando as grandes áreas ainda incultas, recuperando as tornadas estéreis pela devastação, utilizando os excedentes de alimentos de algumas regiões, promovendo os meios de transporte adequados e acessíveis à maioria, aproveitando os conhecimentos do homem primitivo, ensinando e pesquisando. Como será possível fazer tudo isso sem a Ciência, sem a Cultura, fora da Universidade? Como é possível reunir, estudar e planejar todos os fatores desse problema sem ser por intermédio da Universidade? Sem sua orientação? Esse é apenas um aspecto fundamental, porque visa à nutrição, mas há outros também complexos e ligados a este.

De que servem os discursos, os conselhos, as reuniões, as leis, se não têm uma base biológica e se afastam dos fundamentos da própria vida? Como será possível regular as relações dos homens entre si nesta fase de exaltação emocional, de desequilíbrios orgânicos e sociais, se não através da Cultura e da Universidade? Como a Humanidade incidirá nos ritmos de uma época, sem estar à altura dos conhecimentos dessa época? Somente a Universidade poderá reajustar a vida, tirar uma média dos embates e estabelecer as equações que resultam pelo menos num pouco de bem-estar para a maioria dos homens.

A Universidade moderna não deve ser aquela teórica e quase exclusivamente filosófica dos tempos antigos, nem tampouco estritamente profissional, transmissora de conhecimentos, sob medida, com seus trabalhos de pesquisa fixados em formulários, restritos, em contraste com os vôos do pensamento do pesquisador. É preciso que seja uma Universidade que reúna

o espírito filosófico, o conhecimento científico, o adestramento técnico, a capacidade de pesquisa, e que esteja à altura da vida da época. Para tal fim terá que conhecer fundamentalmente o homem ou procurar conhecê-lo melhor, fazendo o que está ao seu alcance. Somente assim, uma Universidade verdadeiramente humanista, porque a Ciência e a pesquisa são humanistas nas suas raízes e finalidades, poderá transmitir com autoridade os conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores às gerações atuais e às que virão. Somente essa associação (Universidade

— Pesquisa — Humanismo) corporificada numa só instituição — a Universidade — pode ser a estrutura básica da civilização e traçar os rumos no mundo moderno. Sem a Universidade não será possível a solução dos graves e complexos problemas humanos, porque ela é o ponto de encontro da Ciência da Filosofia e da Arte.

POSSE DO MINISTRO ABGAR RENAULT 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 25 de novembro do corrente ano a solenidade de posse do Professor Abgar Renault 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.

"Dadas a exigüidade do tempo em que estarei à frente deste Ministério e à necessidade de logo assumir-lhe o comando para enfrentar a ação, esta é uma cerimônia que poderia prescindir de palavras. Mas os seres humanos nascem, vivem e morrem entre palavras, cujo sortilégio está presente nos instantes cruciais da sua vida. Essa necessidade humana do verbo já a exprimiu Stefan George, de maneira insubstituível: "Kein Ding sei wo das Wort gebricht".

Ainda que roube tempo ao início da ação (Goethe escreveu, no "Fausto", que no começo era a ação) — a palavra cumpre função de mais elevada importância ao dar forma, expressão e ressoar a idéias e sentimentos, que, sem ela, morreriam asfixiados, no limbo.

Quero, em primeiro lugar, exprimir, claro e alto, o meu agradecimento à nobre e severa figura de homem de Estado que é o presidente Nereu Ramos pela honra que me conferiu, ao escolher-me, como membro do Partido Republicano, velha e valorosa agremiação sob cuja bandeira iniciei a minha vida pública, para este eminente posto do seu governo, em substituição ao meu amigo o ilustre Professor Cândido Motta Filho, que tão nobremente dirigiu esta Casa.

Ponderei a gravidade do momento; contra as minhas forças pesei as responsabilidades que teria de arrostar; hesitei; mas como negar-me, diante do convite de um homem da qualidade do presidente Nereu Ramos, a uma tarefa exatamente na área de estudo e ação que elegi para gosto e dedicação da minha vida? Nunca fui outra coisa que um professor e um estudante das coisas da educação e do ensino.

A exigüidade do período da minha presença aqui impede-me, naturalmente, formular qualquer programa específico. Ainda que a máquina administrativa fosse dotada de eficácia e celeridade, que não tem, a tal programa, por modesto que fosse, não se daria sequer início útil. Tenho, todavia, programa próprio de todo administrador, que executarei minuciosamente. É êle a única justificativa para a minha presença aqui, e o único fundamento legítimo da vida pública, sem o qual esta se degrada a divertimento, emprego ou futilidade. Resumo-o nesta palavra — servir. Não seria apropriado deixar sem expressão a importância fundamental das influências que esta Casa — *sensorium* do Brasil

— pode ter, não só na presente conjuntura, senão em todas as horas, límpidas ou crepusculares, da vida nacional.

Neste momento dificultoso, de desuniões e desentendimentos fundamentais, neste desmanchar-se da nossa coesão social, avulta — grave símbolo! — a falência da *vis formativa* das elites brasileiras. Falhou a sua sensibilidade social. Falharam as suas previsões. Faltou-lhes capacidade para levar a efeito a síntese entre os frutos residuais e as raízes novas de duas dimensões do tempo. Elas erraram funestamente quando trataram os problemas da hora *more geométrico*. Em consequência avivaram-se as linhas de clivagem e alargaram-se os intervalos entre as camadas sociais. E a vida política veio, naturalmente, a ser espelho dessa crispação, desse desatamento e desse estirar-se brasileiro em múltiplas direções contrárias.

Ninguém ignora a força dos processos difusos ou assistemáticos de educação. Dentre os seus efeitos, este parece dos mais funestos: as formas sistemáticas da educação, por via de contraste, perdem ou não chegam a ter densidade e peso específico.

Somente a ação lenta, penosa, contínua, infatigável dos instrumentos desta Casa em atrito permanente com a nossa pedregosa realidade poderá substituir a ilusão dos tratamentos sintomáticos a que acostumamos o Brasil.

Entre outras coisas, poderão eles, somente eles, comunicar coerência ao contexto geral do esforço nacional e, através da propiciação da cultura, que é, acima de tudo, processo de redução à unidade, propiciar a grande unidade cívica e moral de que o Brasil desesperadamente precisa para poder continuar a ser.

Agradeço a honra da vossa presença, meus senhores, e peço a todos os educadores, a todos os estudantes e a todos os funcionários desta Casa, em que sei contar tantos amigos e companheiros de idéias, que me auxiliem. E aqui me detenho, pois Koestler está a advertir-me de que "só é possível administrar com laco-nismo".

FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Pela Lei n.º 2.342, de 25 de novembro de 1954, publicada na pág. 179 do n.º 57 deste periódico, relativo ao 1.º trimestre do corrente ano, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Médio, destinado à melhoria e ampliação do sistema escolar do ensino de grau médio. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir a documentação referente aos atos expedidos pelo Poder Executivo necessários à execução da citada lei e observância dos seus preceitos.

PORTARIA Nº 981, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1954

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no artigo 6.º da Lei n.º 2.342, de 25 de novembro de 1954, resolve:

Designar os Professores Carlos Pasquale, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário, Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, e Flávio Penteadó Sampaio, Diretor do Ensino Industrial, para, sob a presidência do primeiro, constituírem a Comissão que elaborará o Projeto de Regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei número 2.342, de 25 de novembro de 1954.

A Comissão acima designada ouvirá sobre a matéria representantes de classe relacionados com o ensino médio, bem como educadores de notório saber e, para o estudo dos critérios a serem observados nos convênios de que trata o item II do artigo 2.º da mesma lei, será também integrada pelos Professores Padre Artur Alonso, Domingos Marmo e Dr. Pedro Paulo Pais de Carvalho.

a) CÂNDIDO MOTTA FILHO

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Senhor Presidente da República:

Para elaborar o Projeto de Regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei n. 2.342, de 25-11-1954,

designei, por ato de 23 de dezembro do ano findo, uma Comissão constituída pelos Senhores Professores Carlos Pasquale, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário, Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, Flávio Penteado Sampaio, Diretor do Ensino Industrial, Padre Artur Alonso S. J., representante dos estabelecimentos de ensino, Domingos Marmo, representante dos professores, e Dr. Pedro Paulo Pais de Carvalho, representante das associações de pais de família.

2. Após quase seis meses de assíduas reuniões e amplas consultas, essa Comissão concluiu os seus trabalhos, apresentando-me o incluso projeto de Decreto, acompanhado de circunstanciada justificação, que tenho a honra de submeter à alta consideração de Vossa Excelência.

3. A regulamentação proposta está fundada na lei e atende bem aos seus altos objetivos. País como o nosso, que não resolveu ainda o problema do ensino primário obrigatório e gratuito para todos e deixa ao desabrigo da rede escolar cerca de quarenta por cento (40%) de crianças de sete a doze anos, não pode, evidentemente, proporcionar a facilidade de ensino médio senão através da inteligente cooperação dos recursos do erário com os esforços da iniciativa particular, posto que a própria Constituição recomenda que o ensino oficial ulterior ao primário seja gratuito apenas a quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

4. A cooperação governamental para o aproveitamento dos valores adolescentes, esquecidos ou ignorados dentro da incapacidade de meios próprios, condenados à inutilidade pela ausência de amparo governamental, é, como todo o fenômeno sócio-econômico, um complexo de concausas a sugerir pesquisas e uma fonte de conseqüências, cujos efeitos reclamam ponderação.

5. País de área extensa, densidade demográfica muito variável, comunicações ainda insatisfatórias, possibilidades econômicas assaz diversas, condições peculiares reveladoras de oscilações multiformes, a distribuição dos recursos federais teria de auscultar motivos de vária ordem, consultar legítimas conveniências, evitar erros de desperdícios, imaginar modalidades felizes de aplicação, graduar, com propósitos de justiça social, a preocupação constante da máxima eficiência e do melhor rendimento das verbas utilizadas.

6. Auxiliar *quando* necessário, *sempre* que necessário e até *quanto* necessário — foi o lema assentado de início pela Comissão, para orientar a obra a estruturar.

O assunto foi, em verdade, observado nos vários ângulos de que merecia realmente ser examinado, possibilitando-se, assim,

agrupar um "máximo" de providências urgentes e indeclináveis. Posto a funcionar o mecanismo, acredito, muito poucas serão as deficiências a suprir.

7. Inspirados os dispositivos da regulamentação em princípios de espírito público, valem pela segurança e patriótico concurso de quantos vivem ligados diretamente ao problema do ensino — autoridades oficiais, diretores de escola, professores e estudantes — para o encaminhamento de sensatas soluções que as lacunas das normas antecedentes estão a reclamar.

8. É de esperar ainda que os próprios grupos sociais, com-penetrados de suas responsabilidades e estimulados pela confiança a si reservada em prática inovadora, a uma vez prudente e democrática, passem a participar, com justo interesse e promissor entusiasmo, das preocupações oriundas do importante problema.

9. Penso que as inovações que este regulamento patrocina viverão como um ponto de inflexão na política educacional do país, rumo de mais auspiciosos resultados, pelo aproveitamento oportuno e acertado de inteligências e vocações, que serão conduzidas a ocupar os postos que lhes cabe na construção brasileira de uma pátria progredida e grandiosa.

Aproveitando a oportunidade, reafirmo a Vossa Excelência as expressões do meu profundo respeito.

a) CÂNDIDO MOTTA FILHO

JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO DE REGULAMENTO DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

I — *SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A* —

Desenvolvimento: Dados gerais

O grande desenvolvimento do ensino médio em nosso país é posterior à Revolução de 1930: as matrículas que, em 1932, não ultrapassaram de 120.000, elevaram-se, em 1954, a mais de 750.000, traduzindo um índice de crescimento (525%) que não encontra paralelo no aumento demográfico (43%) e que é sensivelmente superior ao dos demais graus do ensino (primário, 125% e superior, 113%).

No panorama geral do desenvolvimento da educação do grau médio, sobreleva-se a brusca expansão dos ensinos secundário e comercial, precisamente os dois ramos que, sendo, pelo seu caráter acadêmico, os de instalação e manutenção menos onerosa, têm podido atender mais prontamente à "corrida universal para o ensino médio", que se processou em todo o Mundo.

Em 1932, as escolas secundárias não excediam de 380 e o total de matrículas era de 56.000. Em 1954, o disciplado, acusando o acréscimo de 864%, elevou-se a 540.902 alunos, e o número de escolas, aumentado de 379%, atingiu o total de 1.795, distribuindo-se por 695, isto é, 31,4% dos 2.232 Municípios em que agora se divide o país.

Em relação ao ensino comercial, os índices de crescimento não são muito diversos, bastando mencionar que a matrícula global, de 19.000, que era à mesma época, subiu para 103.709 no ano findo, com o aumento de 447%.

Desse crescimento, operado na ausência de orientação governamental definida, resultou a situação atual, em que as escolas correspondentes aos vários ramos de ensino não apresentam estruturação, proporção e distribuição correspondente às oportunidades do trabalho, que as condições do país oferecem à aplicação do esforço individual. Os últimos totais de matrículas apurados revelam-nos que, para 540.920 alunos das escolas secundárias e 103.709 estudantes dos cursos comerciais, contamos apenas com 31.034 alunos nas escolas da rede de ensino industrial e 8.597 alunos nas escolas agrícolas, estas últimas de 1.º e 2.º graus.

A matrícula do ensino médio, muito insuficiente em confronto com o desenvolvimento demográfico, pode ser considerada satisfatória quando comparada com a situação do ensino elementar, que ainda não abriga 40% das nossas crianças de 7 a 12 anos.

O crescimento da rede de ensino médio fêz-se, ao acaso das circunstâncias, mercê apenas das solicitações da massa cada vez maior de adolescentes que, na fase de transição econômica da sociedade, procuram, pela educação, a mudança de *status*.

Ao extraordinário desenvolvimento do nosso ensino médio, determinado principalmente pelas causas universais a que nos referimos, não foram estranhas as reformas de ensino posteriores à Revolução de 1930, notadamente a Lei Campos, que, visando a empreender, na educação, uma "renovação essencial, a fim de lhe conferir, de modo distinto e acentuado, um caráter eminentemente educativo" e investir a escola na função que verdadeiramente lhe cabe e que "cresce de vulto com a transformação por que vem passando a vida contemporânea", conferiu o reconhecimento oficial aos certificados de aprovação expedidos pelos estabelecimentos particulares, em regime de inspeção federal.

B — Participação da iniciativa particular

A iniciativa particular, representada pelas congregações religiosas, fundações, sociedades e pessoas físicas, é hoje res-

ponsável por mais de 70% das escolas e das matrículas do ensino secundário e por cerca de 93% das unidades escolares e dos alunos dos cursos comerciais.

De acordo com estimativas realizadas com dados referentes ao ano de 1951, calcula-se que a despesa global com o ensino médio tenha atingido naquele ano a aproximadamente 2.500 milhões de cruzeiros, tendo sido coberta pelos Estados e Distrito Federal (45%), iniciativa particular (36%), União (18%) e Municípios (1%[^]

Diante do desenvolvimento verificado, o Estado reservou-se a função normativa e o papel fiscal, revelando, no uso dessas limitadas atribuições, mais preocupações com os aspectos formais e estáticos da escola, do que com o ensino propriamente dito.

C — Problemas e dificuldades

A exemplo do que ocorreu com outros povos, as transformações sociais decorrentes do desenvolvimento da ciência e do emprego da técnica tornaram o sistema de educação ineficaz, tanto no que concerne à provisão das escolas, como ao seu plano tradicional de estudos, e reclamam, como já se observou, "uma educação nova para um mundo novo", com currículos e programas mais relacionados com o estilo de vida, os gêneros de atividade e as formas de produção da época em que vivemos.

Importa, pois, não persistir na política do *laissez faire* e não incidir no erro de tentar reformas que ignorem as condições ou afrontem as necessidades da vida contemporânea. Ponto estamos, pois, em que urge providenciar a criação de clima propício e condições favoráveis para que também o desenvolvimento do ensino de caráter técnico vocacional possa fazer-se, nos seus diversos tipos, em consonância com as peculiaridades regionais.

As dificuldades que se nos antolham não são poucas, diante do estágio de evolução do país, com todas as suas deficiências materiais, e da extensão do território, com a rarefação demográfica e as dificuldades de comunicação que lhe são inerentes.

"A geografia e a economia, observa Nicholas Hans, são outros dois fatores que impõem condições e limitam, com obstáculos materiais, o desejo de inovação do reformador educacional". Os resultados do Censo de 1950 revelam-nos, por exemplo, que 73% da população nacional se distribuem por zonas francamente rurais, verdadeiras áreas não escolarizáveis. Dos 1.890 Municípios e 3.491 vilas então existentes, apenas 478, aglomerados contam com 5.000 ou mais habitantes e oferecem, assim, as condições demográficas, talvez mínimas, para comportar a instalação de uma boa escola de ensino médio.

Os aspectos apontados demonstram que os problemas referentes ao ensino médio são tremendamente complexos e advertem-nos, desde logo, que a solução só poderá ser alcançada através de um plano de conjunto, fundado em elementos objetivos, colhidos no levantamento das necessidades das várias regiões e na previsão do progresso geral do país. Há, também, convir em que essa solução não poderá ser tentada com êxito se tomar em conta apenas os dados referentes à ação e às disponibilidades dos poderes públicos, prescindindo do predominante concurso da iniciativa particular, fruto da nossa tradição cultural e imperativo do regime político que a Nação adotou.

D — Situação da escola particular

Preço do ensino

Os estabelecimentos particulares, não obstante se encontrem, pela própria conceituação legal, no desempenho da função de caráter público, não recebem amparo governamental sistematizado e, nessas condições, o ensino que ministram tem de ser pago integralmente pelos próprios alunos.

Preocupada em atender aos adolescentes que a procuram em número cada vez mais considerável, a escola particular não pode deixar de organizar-se senão com tabelas de contribuições mais adequadas às contingências financeiras dos clientes do que ao custo de bom trabalho educativo. As estimativas a que já nos referimos mostram-nos que o custo médio, por aluno do curso de segundo grau, foi, em 1951, de 1.978 cruzeiros na escola particular e 6.984 cruzeiros, na escola oficial.

Embora seja o ensino particular oferecido a preço sensivelmente inferior ao custo do ensino oficial, há inamovível tendência para julgar as contribuições exigidas pela escola particular, como excessivas, no confronto que se estabelece com a gratuidade da escola pública.

Depauperamento do ensino

A popularização da escola, operada, em nosso país, em consonância com a capacidade financeira das famílias, tira-lhe, como é óbvio, toda eficiência. A preocupação de tornar o ensino "barato" acarreta, tanto na escola pública como na particular, o seu debilitamento, redundando, como não poderia deixar de redundar, no encurtamento da escolaridade, no aumento da lotação das classes, na falta de objetividade dos métodos, na escassez das atividades extra-curriculares e, também, na insuficiente remuneração do trabalho docente.

As escolas, em sua maioria, não oferecem condições para assegurar um nível de educação, já não dizemos eficiente, mas, ao menos, razoável. O sentido tradicional e puramente acadêmico do ensino médio é desenvolvido através de palavras e definições, de forma esquemática e livresca, sem o emprego dos recursos da objetivação, sem ligação com a vida do aluno, sem comunicações com o ambiente, numa aprendizagem inexpressiva, sem sentido e sem função.

Insatisfação geral

A obra que a escola particular vem realizando em nosso país não poderia, por isso mesmo, merecer o reconhecimento geral. Grupos sociais, providos de recursos, queixam-se de que, entre os estabelecimentos particulares, jungidos por imperativo legal à condição da modicidade do preço, não possam encontrar padrão de ensino mais elevado, ou mesmo primoroso, cujo custo, naturalmente maior, estão capacitados para satisfazer. Outros, e precisamente a maioria, menos providos de meios, ressentem-se quando os estabelecimentos particulares se vêem na necessidade de ajustar a receita escolar à ascensão do custo de vida. Clamam finalmente professores quando os colégios deixam de proceder, pelo adequado ajustamento das contribuições, à melhoria da remuneração condigna.

Desse modo, criou-se para o ensino particular lamentável situação que, além dos inconvenientes apontados, ameaça subverter a harmonia entre os elementos da comunhão escolar e repercute na disciplina interna com os inevitáveis prejuízos que daí hão de decorrer para a formação da juventude.

A Reforma Capanema, de abril de 1942, coincidiu com um dos momentos de crise mais aguda e consagrou dois grandes princípios: a modicidade das contribuições exigíveis aos alunos e a condignidade da remuneração atribuível ao professor.

É claro, porém, que, para a escola particular desprovida de outros recursos, que não sejam os provenientes das contribuições dos alunos, os dois relevantes propósitos são irremissivelmente contraditórios e de impossível harmonização.

Aí está o problema fundamental do ensino livre, que representa praticamente os quatro quintos do ensino médio brasileiro. Da prévia resolução desse problema depende o êxito das soluções que possam ser experimentadas para as questões de distribuição, de conteúdo e de métodos do ensino.

O fato de registrar a história da educação nacional, notadamente no capítulo referente, ao ensino secundário, apreciável número de reformas, que se sucederam a curtos intervalos, numa

demonstração de que, apenas ensaiada cada fórmula, se verificavam erros que importava eliminar, prova bem que o principal defeito do sistema escolar reside menos nos próprios regulamentos do que nos meios de que dispomos para executá-los.

Como assinala o Relatório dos Trabalhos da Subcomissão do Ensino Médio da Comissão que elaborou o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "não basta fixar conceitos para que a realidade acompanhe os nossos ideais de aperfeiçoamento. O problema da educação geral da adolescência não reside só no conceito que dela se tem, mas, talvez do modo decisivo, no asseguramento de condições para que aquela difícil tarefa seja preenchida".

E — Política educacional do Governo

Falando à Nação sobre os principais aspectos da situação educacional do país, o Presidente João Café Filho teve ocasião de referir, na oração de 12 de outubro:

"A política educacional da União não consistirá em anular o que já se iniciou, nem em iniciar o que não poderá realizar. Cumpre valorizar o que está bem feito, corrigir falhas onde houver, e, sobretudo, dar autenticidade à educação nacional, fazê-la verdadeira, conferir-lhe os requisitos de que precisa para ser um instrumento capaz de tornar nossa democracia, por sua vez autêntica, verdadeira e, por isso mesmo, fonte de progresso e felicidade para o povo brasileiro".

"No campo do ensino secundário três são os aspectos que estão sendo enfrentados pela atual administração federal: seu custo de manutenção, a moralização de seu processamento e a qualidade do ensino ministrado. Quanto ao custo do ensino, o Ministério da Educação e Cultura exercerá ação através da assistência aos estabelecimentos existentes, por meio da cooperação com os poderes locais e mediante a concessão de bolsas de estudo".

"Para a efetivação de medidas relativas à assistência da União ao ensino médio, o Governo está se empenhando no sentido de serem concluídas as providências legislativas que dizem respeito à cooperação. Criado o Fundo Nacional do Ensino Médio, conforme projeto já em fase final de votação, talvez já no próximo ano esteja o Governo em condições de suplementar o ensino, de forma a manter os níveis atuais de anuidades, sem prejudicar a remuneração condigna, que precisa ser atualizada em face do custo de vida".

II — REGULAMENTAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A Lei n.º 2.342, de 25-11-1954, que cria o Fundo Nacional do Ensino Médio e lhe destina anualmente recursos correspondentes à centésima parte da renda tributária da União, enseja forma e propicia meios para a solução do que poderíamos considerar "o problema dos problemas" do nosso ensino médio.

A Comissão designada pela Portaria n.º 981, de 28-12-1954, para estudar e propor a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio, dedicou-se, nestes cinco meses, ao pormenorizado exame da matéria, procurando, através de pesquisas, estudos, consultas e debates, encontrar, sob a inspiração das diretrizes traçadas pelo legislador e dentro das realidades nacionais, a solução de base que, consultando os múltiplos, complexos e relevantes aspectos do problema e atendendo às legítimas reivindicações de alunos, professores e escolas, tenha, por denominador comum, os supremos interesses do ensino.

A — Administração

Conselho de Administração

Dado que os recursos destinados ao amparo financeiro ao ensino médio foram instituídos sob a forma do Fundo Nacional, julgou preliminarmente a Comissão que será acertado constituir-se uma administração colegiada, representativa e, tanto quanto possível, autônoma, para providenciar o desenvolvimento de um programa continuado e progressivo de recuperação do ensino médio e a aplicação flexível, mas objetiva, dos recursos.

A solução assentada, sobre conciliar-se com a estrutura democrática da Nação, e com os princípios da liberdade e responsabilidade em que se inspira o Governo da República, permitirá que, para o maior proveito da educação dos adolescentes, os recursos do Fundo sejam dirigidos dentro de normas que tornem difícil, quando não impraticável, qualquer fuga às altas finalidades visadas e toda distribuição não equânime dos benefícios.

A aplicação dos recursos far-se-á através dos órgãos próprios do Ministério, mas a administração do Fundo Nacional do Ensino Médio será exercida pelo Conselho de Administração, auxiliado pelas Comissões Regionais e pelas Juntas Escolares, todos órgãos constituídos de representantes do Governo Federal e de educadores.

O Conselho de Administração, órgão deliberativo superior e cujas decisões estão sujeitas à aprovação do Ministro de Esta-

do da Educação e Cultura, será formado de nove membros: os diretores gerais do Departamento Nacional de Educação e do Departamento de Administração, os diretores do Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial e os representantes de associações de pais de família, de membros do magistério oficial, de professores e de diretores de instituições particulares de ensino.

As funções de administração do Fundo, consideradas como de caráter público relevante, não serão remuneradas.

B — *Recursos*

Na forma da Lei que o instituiu, os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio destinam-se a:

- a) bolsas de estudo em benefício de adolescentes aptos necessitados;
- b) auxílio para a manutenção dos estabelecimentos de ensino;
- c) contribuições para a ampliação e a melhoria da rede escolar.

C — *Bolsas de estudo*

Crítérios de distribuição dos recursos

Para a distribuição das bolsas de estudo, o regulamento proposto consagra os seguintes critérios:

a — repartição dos recursos, dentro das comprovadas necessidades de cada beneficiado, entre adolescentes a que, em atenção à sua vocação e capacidade, demonstrada em provas de seleção, deva ser, ou esteja sendo, ministrado o ensino médio;

b — aplicação dos recursos em todos os Municípios do país, proporcionalmente às necessidades de cada um, determinadas, estas, em função do número de conclusões de curso primário e das oportunidades de ensino médio gratuito já existentes;

c — repartição das bolsas pelos diferentes ramos do ensino, de modo a proporcionar-lhes desenvolvimento em consonância com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais das várias regiões do país;

d — inscrição dos bolsistas e fixação do valor da bolsa por uma Comissão de Assistência Educacional, constituída de elementos de prol de localidade;

e — escolha de bolsistas pela rigorosa ordem da classificação, obtida em provas públicas de seleção, realizadas de acordo com normas baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Tipos de bolsas

O projeto prevê a instituição de bolsas de vários tipos, de modo que a educação dos adolescentes, dentro das necessidades de cada caso, possa fazer-se em regime de externato ou de internato. A fixação do valor das bolsas não ficará sujeita a outro critério que não seja o de suprir os recursos de que dispõe o adolescente para custear a própria educação. Nessas condições, fica possibilitada a instituição de bolsas de toda uma gama de valores, desde as menores, que somente propiciarão recursos para facultar o acesso à escola, até as maiores, que abrangerão os meios necessários ao custeio das providências assistenciais (vestuário, alimentação, cuidados médicos e dentários, etc.) de que o estudante, realmente capaz, acaso careça para o conveniente aproveitamento escolar.

Vantagens do sistema proposto

As normas apontadas visam a assegurar, ao sistema de bolsas de estudo, que serão distribuídas em grande escala, os seguintes objetivos:

a — criação de maior número de oportunidades educativas dos vários ramos do ensino médio para adolescentes aptos e necessitados;

b — distribuição equitativa dos recursos federais a toda a extensão do território;

c — graduação dos benefícios, na justa medida das necessidades de cada contemplado, de modo a evitar a discriminação econômica vigente no ensino oficial gratuito;

d — criação de novos incentivos à aplicação dos estudantes, pela preocupação que lhes será imposta de conquistar e conservar a bolsa;

e — indicação, aos governos estaduais e municipais, de um modo eficiente para o emprego dos recursos que lhes cumpre reservar para o ensino ulterior ao primário, facultando a proveitosa aplicação desses recursos, por menores que eles sejam;

f — oferecimento, à benemerência da fortuna particular, de um processo idôneo para cooperar na obra da educação e realizar, em nosso país, prática corrente em outras nações;

g — ensejo para a maior identificação da comunidade com os problemas de educação, em virtude de proporcionar, através da Comissão local de Assistência Educacional, freqüentes oportunidades para que os representantes da sociedade participem das questões e das responsabilidades inerentes à formação da juventude.

D — *Subsídios para manutenção das escolas**Fundamentos*

Posto que os poderes públicos se acham na impossibilidade de oferecer, através de uma rede de escolas oficiais gratuitas, a oportunidade educacional aos adolescentes dotados de capacidade e desprovidos de recursos, e visto que as grandes massas de estudantes, que afluem às portas das escolas médias, não dispõem de meios para cobrir o custo de satisfatório padrão de ensino particular, forçoso é convir em que a solução do problema só pode ser encontrada na inteligente articulação dos recursos do erário com os serviços idôneos de iniciativa privada.

Na oração de 12 de outubro, o Exmo. Sr. Presidente da República teve ocasião de traçar as normas a que deve obedecer essa articulação de esforços.

"A esse respeito é necessário que se estabeleça uma política de entendimento e cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura e os estabelecimentos particulares de ensino, política de boa vontade, de intuítos patrióticos, a que ninguém certamente negará apoio e estímulo. É preciso que o Governo e a iniciativa privada conjuguem esforços no sentido de criar as condições sociais e econômicas em que o direito à educação seja uma realidade e não apenas uma bonita ficção constitucional".

Condenação do interesse comercial

Foi calcada nessas diretrizes que a Comissão se conduziu para a regulamentação do emprego das contribuições destinadas, pela Lei n.º 2.342, à manutenção de estabelecimentos de ensino, inclusive a suplementação do salário dos professores.

O regulamento proposto funda-se no critério de que o apoio governamental não deve estender-se a todas as escolas indistintamente, mas apenas em benefício daquelas em que prevaleça o propósito educacional.

É certo que o estímulo do lucro não foi, em muitos casos, estranho à expansão da rede das escolas particulares de ensino médio, que se contam hoje em cerca de 2.000. Não é menos exato, também, que as leis orgânicas do ensino médio, ao dispo-rem que as pessoas e as entidades mantenedoras de estabelecimentos são consideradas como no desempenho de função de caráter público, já condenam implicitamente todo interesse comercial que possa influir nas organizações escolares.

A fim de pôr os recursos do Fundo a coberto do risco de serem aplicados em instituições em que subsista o intuito especulativo, determina o projeto de regulamento que, nas escolas

amparadas financeiramente, o critério de *lucro* seja substituído pelo de *renda* e que esta não ultrapasse à taxa anual de 8% do valor do patrimônio, sob pena de reverter o excesso ao Fundo Nacional do Ensino Médio.

Com a efetivação desta exigência, por ela mesma sugerida há mais de dez anos, na oportunidade da realização do I Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino (Rio, 1944), a escola particular revestir-se-á, como convém, de espírito mais acentuadamente público e há de crescer na confiança geral, pela remoção das reservas que têm impedido que se lhe tribute todo o acatamento a que faz jus e de que não pode prescindir para alcançar as elevadas finalidades educativas a que se propõe.

No intuito de assegurar o afastamento do interesse comercial, a escola subsidiada ficará obrigada a apresentar os documentos de constituição da entidade que a mantém e os balanços referentes ao último exercício, a fazer a escrituração das contas de Receita e Despesa relativas ao curso médio de acordo com as instruções que forem baixadas e a exhibir a respectiva escrituração e comprovação aos funcionários encarregados da fiscalização.

Modalidade de subsídios

A concessão de subsídios para a manutenção de estabelecimentos particulares de ensino, quer sob a forma de auxílio à própria instituição, quer sob a forma de suplementação dos salários dos professores, será feita sempre que, de acordo com critérios gerais referentes à organização administrativa e à capacidade financeira do estabelecimento, e, bem assim, às peculiaridades econômicas dos grupos sociais por eles servidos, se verifique a real necessidade do concurso do Fundo para acorrer a despesas essenciais de manutenção do ensino, inclusive a remuneração dos professores.

Critérios para a aplicação

Os subsídios para a manutenção não serão atribuídos às escolas, de modo mais ou menos empírico, à base de determinada quota por aluno matriculado, e aos professores, arbitrariamente, à razão de certa importância por aula dada, mas, em um e outro caso, calcular-se-ão de acordo com critérios decorrentes de princípios de justiça social, que visam a assegurar que o amparo financeiro do Governo para o custeio de despesas essenciais das escolas se faça apenas *quando* necessário e dentro do *quanto* necessário.

Despesas dos estabelecimentos de ensino

Os encargos ou verbas de despesas dos estabelecimentos de ensino podem classificar-se em três grupos: a) folha de pagamento dos professores; b) folha de pagamento do pessoal diretivo, administrativo e técnico (médico, orientador educacional, preparadores, etc.) ; c) despesas gerais (aluguel, impostos e taxas, material de ensino, de secretaria, de conservação e limpeza, contribuições a institutos de previdência, seguros, reformas e consertos, despesas diversas, depreciações, renda, etc).

A fim de que o funcionamento do estabelecimento de ensino, como aliás o de qualquer outro empreendimento, se processe em condições normais e em termos de eficiência, há necessidade de que os três grupos de despesas guardem entre si determinada proporcionalidade, pois, como é óbvio, a majoração das percentagens dos encargos correspondentes a qualquer uma das três classes só poderá fazer-se com o sacrifício das demais, rompendo o equilíbrio do sistema e comprometendo a eficiência geral do serviço.

Na Argentina, por exemplo, pela Lei n.º 13.047, de 4-10-1947, que dispõe sobre o "Estatuto del Personal Docente de Los Establecimientos de Enseñanza Privada", a percentagem da arrecadação, destinada ao pagamento de ambas as folhas do pessoal, não poderá ser inferior a 50%, facultando, assim, às despesas gerais importância correspondente até 50%.

O regulamento proposto pela Comissão arbitra para os três grupos de despesas as seguintes percentagens, sobre a arrecadação teórica (total de contribuições arrecadáveis e não apenas o total de contribuições arrecadadas) : a) folha do pessoal docente, 40% pelo menos; b) folha do pessoal diretivo, técnico e administrativo, 25% no máximo; c) despesas gerais, 35%. Como a receita teórica jamais se efetiva, em virtude da existência de matrículas gratuitas e de contribuição reduzida e, bem assim, de alunos desistentes e impontuais, a percentagem atribuída a despesas gerais não ultrapassará de 20 a 25%, sujeita que está a dedução relativa à evasão referida, estimada entre 10 e 15%.

No arbitramento das percentagens destinadas a cada um dos grupos de encargos dos estabelecimentos de ensino, conduziu-se a Comissão pelo critério de fixar condição mais próxima da realidade brasileira, em geral paupérrima em verbas de material e despesas gerais, e, não, a situação ideal, que será, talvez, a consignada na lei argentina.

Salários dos professores. Suplementação

Pelas normas vigentes de cálculo dos salários dos professores, a percentagem da receita escolar absorvida pela folha de

pagamento do pessoal docente varia dentro de extensos limites, atingindo muitas vezes a valores incompatíveis com a possibilidade da eficácia e, até, da sobrevivência da escola.

Em face do exposto, o regulamento, não interferindo, de forma alguma, como convém, nos controversos critérios a que deve obedecer o cálculo da remuneração condigna dos professores, determina expressamente que o salário-aula pago pelo estabelecimento de ensino deve atender a estes dois requisitos: a) observar, em cada caso, as normas de cálculo da remuneração condigna que se lhe são aplicáveis; b) não ser inferior ao quociente da importância correspondente a 40% da receita teórica pelo total de aulas a remunerar.

Para efeito de cálculo da suplementação a ser concedida aos professores — e exclusivamente para esse fim — será organizada a tabela de salários-aula-base para as várias regiões do país. A tabela será elaborada, arbitrando-se o valor do salário-aula-base para o Distrito Federal — o qual não poderá ser superior a 75% da remuneração correspondente à aula ordinária do ensino médio oficial — e ajustando-o ao custo de vida regional.

Caso o salário-aula pago pelo estabelecimento de acordo com os critérios já indicados for inferior ao salário-aula-base fixado para a região, concorrerá o professor à suplementação do Fundo Nacional do Ensino Médio, dentro de importância correspondente à diferença existente entre os dois salários.

Auxílios aos próprios estabelecimentos. Equilíbrio orçamentário

Caso a folha de pagamento do pessoal docente, calculada nos termos dos mesmos critérios, ultrapassar a percentagem de 40% da receita teórica, competirá ao estabelecimento um auxílio para a manutenção, dentro de importância correspondente à diferença existente entre a quantia efetivamente gasta com o pagamento dos professores e o valor relativo à indicada percentagem da receita.

Regulagem dos preços

Por esse mecanismo, o Fundo Nacional do Ensino Médio atuará como um verdadeiro fiel, destinado a manter o equilíbrio do sistema, intervindo ora num sentido, ora noutro, e até mesmo em ambos os sentidos, para preservar o preço do ensino dentro do limite do razoável e evitar as bruscas e freqüentes majorações das anuidades escolares.

O sistema proposto, sobre permitir auto-regulagem de preços, enseja as seguintes conveniências.

Quanto às contribuições escolares — Aos alunos fica, desde logo, ampliada a possibilidade de: a) ensino mais eficiente, mi-

nistrado por professores devidamente remunerados em escolas destituídas de propósitos comerciais; b) tabelas de preços que correspondam ao custo real do serviço e cuja modicidade ou acessibilidade será estabelecida por um sistema orgânico de participação governamental.

Quanto aos salários dos professores — A remuneração do trabalho docente oscilará, como até aqui, de acordo com o número de aulas de que o professor é encarregado e com o custo de vida da região, mas, diversamente do que agora ocorre, tenderá a ser igual para tarefas iguais prestadas em estabelecimentos situados na mesma região.

Vale isto a dizer que o trabalho docente doravante tenderá a ter a mesma remuneração, quer se exerça em escolas de contribuições módicas, destinadas às classes menos aquinhoadas, quer se efetue em instituições de preço mais alto, mantidas por famílias de recursos.

Sendo um só o salário-aula-base referente a determinada localidade, mas podendo diferir o salário-aula pago pelas várias instituições locais de acordo com vários fatores, notadamente com o nível de contribuições cobradas aos alunos, é claro que também variará, em relação a cada escola, o valor da suplementação a ser atendida com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio. E essa variação atenderá precisamente aos princípios de equanimidade, isto é, será maior a suplementação dos salários dos professores de estabelecimento do ensino de contribuições módicas, destinadas a jovens de menos recursos; será menor, e até nenhuma, a participação do Fundo Nacional do Ensino Médio no pagamento de professores de escolas freqüentadas por famílias em boa situação econômica, auto-suficientes para prover o custo integral dos estudos dos filhos.

Toda vez que ocorrerem modificações locais do custo de vida, será naturalmente revisto o ajustamento do padrão oficial e, sempre que esse padrão fôr elevado, poderão ser automaticamente majorados os proventos do magistério particular.

Quanto à economia das escolas — Estabelecida a percentagem justa da receita (40%) que a escola, dentro de condições de eficiência funcional, pode destinar ao pagamento dos professores, os auxílios prestados pelo Fundo Nacional do Ensino Médio diretamente às escolas tenderão a pô-las em situação de relativa igualdade em face dos ônus com a folha do pessoal docente e, conseqüentemente, dos dois outros grupos de encargos. Hoje tal não ocorre, sendo a absorção da receita escolar pela folha de professores maior em relação a estabelecimentos modestos, de menores recursos, isto é, os de contribuição mais módica ou de matrícula mais reduzida.

Quanto a recursos do Fundo — No sistema proposto não é de recear-se que, com o propósito de forçar o Fundo Nacional do Ensino Médio ao pagamento de subsídios maiores, estabeleçam as instituições de ensino tabelas de contribuições desnecessariamente baixas. Aplicando-se parte da receita escolar ao pagamento do pessoal docente e destinando-se a parte restante a cobrir todos os demais múltiplos encargos do empreendimento, é certo que, se assim agisse, a escola estaria privando-se dos recursos necessários para satisfazer a todos esses ônus.

Neste particular está assegurado o custo parcimonioso do sistema de financiamento proposto: a escola procurará auferir, na medida do razoável, os recursos de que as famílias podem dispor para a educação dos filhos, e o poder público federal, através do Fundo Nacional do Ensino Médio, será solicitado a amparar a iniciativa apenas nos estritos limites de suas reais necessidades, poupando-se, desta forma, de eventuais desperdícios.

Quanto ao ensino — A colaboração da União com os estabelecimentos particulares de ensino, feita pela forma preconizada, ensejará maior contato entre o Governo, as escolas, os educadores e os educandos, fato de que poderão resultar reais vantagens para o ensino, muitas de ordem geral, que constam do próprio texto do regulamento, outras, de caráter especial, a serem objeto de referência nos convênios que o Ministério da Educação e Cultura celebrará.

Criação artificial de escolas

Para prevenir os inconvenientes decorrentes da criação artificial de escolas, prevê a regulamentação que as contribuições para a manutenção só serão concedidas a cursos que preencham condições mínimas de tempo de funcionamento, de matrículas, de instalações e de constituição de corpo docente.

Medidas acauteladoras

A fim de assegurar aplicação criteriosa e idônea dos recursos destinados a subsídios para a manutenção dos estabelecimentos de ensino, estabelece ainda a regulamentação proposta uma série de exigências referentes ao modo de calcular a receita teórica, aos critérios a observar no cálculo e no pagamento dos salários, ao máximo de aulas semanais suplementáveis de cada professor, à forma de remessa dos subsídios e às penalidades que serão aplicadas em caso de irregularidade ou malversação.

Proporcionalidade dos benefícios

Na hipótese de os recursos destinados a subsídios para a manutenção das escolas não serem, em dado exercício, suficien-

tes para atender a todas as necessidades comprovadas, os auxílios serão prestados a todas as instituições, dentro do critério da proporcionalidade.

E — Contribuições para a difusão e o aperfeiçoamento do ensino

Finalidades

As contribuições destinadas à ampliação e à melhoria da rede de escolas de ensino médio serão aplicadas em:

- a) aquisição, construção e ampliação de instalações destinadas ao ensino médio ou a práticas educativas desse ensino;
- b) aumento e melhoria do equipamento escolar;
- c) aperfeiçoamento dos métodos de ensino e do pessoal docente, técnico e administrativo que serve a esse ensino.

Critérios de aplicação

A fim de compensar, sempre que possível e conveniente, o desproporcional crescimento das redes pública e particular de escolas de ensino médio, os auxílios poderão ser aplicados predominantemente naquela, até o limite de 70% das disponibilidades fixadas em cada exercício para esta rubrica.

As contribuições destinadas à ampliação da rede de escolas públicas serão distribuídas entre as Unidades da Federação, proporcionalmente à população, às matrículas de curso primário e ao desenvolvimento da rede local do ensino médio oficial, e a sua aplicação se fará em entendimento e cooperação com os poderes públicos estaduais e municipais.

As contribuições para os estabelecimentos particulares serão concedidas de preferência àqueles que forem mantidos por fundações, cooperativas e associações de finalidades sociais e culturais, tendo em vista as possibilidades didáticas do estabelecimento, as condições financeiras da entidade que o mantém e as peculiaridades sócio-econômicas das comunidades por êle servidas.

Amortização ou reversão ao patrimônio público

Aos investimentos feitos com recursos do Fundo deve ser assegurada a reversão ao patrimônio público, com a mesma finalidade, em caso de extinção da entidade mantenedora do estabelecimento e, quando não fôr garantida esta hipótese, a contribuição prestada deve ser amortizada, dentro do prazo máximo de cinco anos, com matrículas gratuitas e de contribuição reduzida.

Convênios

A aplicação dos recursos será feita, em cada caso, mediante convênio especial, devendo a entidade pública ou particular contratante participar do investimento em proporção não inferior a 25% do respectivo custo e oferecer garantias de ultimateção da obra e a efetiva utilização dos benefícios nos fins visados.

Enquadra ainda a regulamentação uma série de dispositivos destinados a garantir aos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio aplicação criteriosa e segura, impedindo a malversação dos dinheiros públicos, inclusive o locupletamento de terceiros.

CONCLUSÃO

A regulamentação proposta, encarando o problema sob os vários ângulos, está dentro dos objetivos da lei e atende ao seu espírito.

As soluções preconizadas, quer sejam exercidas em benefício direto dos alunos (bolsas de estudo), dos professores (suplementação de salários), da escola (auxílios para o custeio de despesas essenciais de manutenção) ou da própria difusão do ensino (ampliação da rede escolar), estão todas entrosadas e dirigidas para um grande propósito comum: a necessidade de criar ao ensino médio condições que permitam proporcionar-lhe estrutura, eficiência e disseminação que atendam às conveniências do país e aos imperativos da nossa época.

É óbvio que a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio, mero regimento de aplicação de recursos, não resolverá, por si só, os complexos e variados problemas do ensino médio, mas confiamos em que, pelos critérios que estabelece para o emprego desses meios, criará condições de trabalho mais eficiente e possibilidades de execução mais proveitosa às novas normas pedagógicas, que urge sejam estabelecidas, no sentido de atribuir, à escola média brasileira, dentro de um caráter acentuadamente formativo, a finalidade própria de cuja ausência tanto se ressentem.

O Fundo Nacional do Ensino Médio representará um marco no progresso educacional do Brasil, destinado, como está, a promover a reforma de base, que de há muito se impunha, no nosso aparelho escolar, para pô-lo em condições de realizar efetivamente os fins a que se propõe.

Em face da complexidade da matéria e da precariedade tão própria a toda obra humana, a observância do regulamento irá denunciar deficiências e inconvenientes, apontando a necessidade de adimplementos e de correções.

DISCURSO DO DR. CARLOS PASQUALE, DIRETOR DO DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

"Exmo. Sr. Presidente da República:

A Comissão designada para elaborar o projeto de regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei n. 2.342, de 25-11-1954, após cinco meses de pesquisas e estudos, consultas e debates, concluiu o trabalho, apresentando-o, acompanhado de fundamentada justificação, à consideração do Exmo. Sr. Ministro da Educação, que não apenas se dignou aprová-lo, como, ainda, conferindo grande honra à Comissão, determinou que ela mesma comparecesse, incorporada, a esta solenidade, para submeter a relevante matéria ao despacho de Vossa Excelência.

O projeto de regulamento, inspirado nas diretrizes traçadas pelo legislador e calcado na segura orientação do atual Governo, estabelece, para os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, aplicação que consulta aos variados, importantes e complexos aspectos do problema e atende às legítimas reivindicações de alunos, professores e escolas.

Dentro da realidade brasileira e tendo por objetivo os superiores interesses da educação nacional, o amparo da União ao ensino médio far-se-á sob a forma de bolsas de estudo a adolescentes capazes, mas desprovidos de meios, subsídios para a suplementação de salários de professores, auxílio para custeio de outras despesas essenciais do ensino e contribuições para ampliação, aprimoramento e adequação da rede escolar.

Os vários tipos de auxílio serão prestados de acordo com critérios que se articulam de modo a constituírem, no conjunto, um extenso mecanismo, em cujo funcionamento, estarão sempre presentes — objetivos e equânimes — os propósitos de equilibrar desajustamentos de grupos sociais, atender a desníveis econômicos e culturais das diversas regiões e corrigir o anômalo desenvolvimento dos vários ramos do ensino médio.

Procurando introduzir, no aparelho educacional do país, prática já adotada em outras nações, a direção do emprego dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio será entregue ao Conselho de Administração, órgão de constituição colegiada, tanto quanto possível autônomo, formado de diretores do Ministério da Educação e Cultura e representantes dos educadores, professores e pais de família. Esta forma de administração, que possibilita os debates de idéias sobre problemas comuns e a co-participação nas decisões de interesse geral, se coaduna com os postulados da democracia, que, mais do que um regime político

estruturado em normas imutáveis, significa um sistema de livre colaboração e um método de criação de ordem social.

O amparo da União só se exercerá em favor de instituições em que prevaleçam as finalidades educativas, isto é, das escolas nas quais o exercício da função de caráter público, em que se encontram investidas, seja garantido pelo rigoroso afastamento de qualquer interesse comercial.

Num país como o nosso, em que 80% dos estabelecimentos de ensino médio são mantidos pela iniciativa particular, esta providência assume transcendente importância e, mais do que uma simples reforma, como tantas que já ensaiamos, representa, por si só, uma verdadeira revolução do ensino médio.

Afastada dos estabelecimentos de ensino a existência e a suposição da existência de intuítos especulativos, teremos outorgado às escolas particulares caráter mais acentuadamente público, criando-lhes atmosfera de geral acatamento, de cuja falta elas tanto se ressentem na realização da obra educativa a que se propõem empreender e para a qual o Governo as credencia.

Esta orientação está dentro da política educacional da União, a qual, nos delineamentos por V. Excia. traçados na Oração de 12 de outubro, "não consistirá em anular o que já iniciamos, nem iniciar o que não podemos realizar", mas procurará "valorizar o que está bem feito, corrigir falhas onde houver e, sobretudo, conferir autenticidade à obra educativa".

Amparados os alunos, professores e escolas com o auxílio dos poderes públicos, estarão asseguradas condições de trabalho mais eficiente e possibilidades de execução mais proveitosa aos novos regulamentos de ensino, cujos projetos atualmente tramitam pelas Casas do Poder Legislativo.

Para a aplicação dos recursos destinados ao custeio de bolsas de estudo, a se distribuírem em todos os Municípios do país, proporcionalmente às necessidades de cada um, serão instituídas Comissões locais de Assistência Educacional, organismos que, pelo seu funcionamento, assegurarão mais ativa e mais solidária participação da sociedade nos encargos e nas responsabilidades da educação da juventude.

Todas as soluções propostas são, pela sua natural flexibilidade, de molde a se adaptarem às progressivas modificações que ocorrerem nos quadros do ensino médio, não importando, nenhuma delas, em novos encargos de administração e, menos ainda, em orientação irretirável do Governo.

O diploma legal que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Médio, representa um instrumento de participação ativa da União no ensino de segundo grau de todo o país.

No âmbito desse ensino, nenhuma outra lei posterior à da criação do Colégio Pedro II, em 1837, lhe pode ser comparada

pela significação, pelo vulto e pelos reflexos a que está destinada a produzir no panorama educacional brasileiro.

A Nação está a dever a V. Excia., Exmo. Sr. Presidente da República, o amplo benefício da promulgação da Lei n.º 2.342.

A Comissão encarregada de elaborar-lhe o regulamento por-fiou por fazer obra que não a desmerecesse, certa, porém, de que, como já observou Bernardo Pereira de Vasconcelos, "a perfeição de obra tal só pode provir-lhe da experiência: ela e o tempo é que hão de mostrar a necessidade de alterações e modificações, que cumpre fazer, pois um dos meios e talvez o mais proveitoso de fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é sua fiel e pontual execução".

DECRETO Nº 37.494 — DE 14 DE JUNHO DE 1955

Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, e à vista do disposto no art. 6.º da Lei n.º 2.432, de 25 de novembro de 1954, decreta:

CAPÍTULO I

Objetivos, Recursos e Critérios de aplicação

Art. 1.º O Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 2.432, de 25 de novembro de 1954, tem como objetivo concorrer para a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino de grau médio, contribuindo financeiramente, na estrita medida das necessidades dos alunos, dos professores e dos estabelecimentos, para proporcionar maior número de oportunidades educacionais, sem prejuízo da qualidade do ensino e da remuneração do trabalho docente.

Art. 2.º Constituem recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio:

- a) dotação orçamentária nunca inferior a 0,01 (um centésimo) da renda da União resultante dos impostos;
- b) renda proveniente dos tributos federais que para esse fim vierem a ser criados;
- c) juros de depósitos bancários do mesmo Fundo.

Art. 3.º Os créditos orçamentários e adicionais destinados ao Fundo Nacional do Ensino Médio serão, automaticamente, registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional.

Art. 4.º Os recursos destinados ao Fundo Nacional do Ensino Médio serão depositados no Banco do Brasil Sociedade Anônima ou na Caixa Econômica Federal do Rio de Janeiro, em conta especial à disposição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5.º Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio são destinados a:

a) bolsas de estudo aos adolescentes mais capazes, dentre os necessitados;

b) subsídios para manutenção de estabelecimentos de ensino secundário, comercial e industrial, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento ou de suplementação de salários de professores;

c) contribuições a entidades públicas ou privadas, para promover a difusão e o aperfeiçoamento do ensino de grau médio, inclusive para ampliação e melhoria do aparelhamento escolar.

Parágrafo único. O montante dos subsídios referidos na letra *b* não poderá ser superior a 50% (cinquenta por cento) do total dos recursos aplicáveis em cada exercício.

Art. 6.º A aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio far-se-á com observância dos seguintes critérios:

I — a quota referida na alínea *a* do artigo anterior será aplicada nas unidades da Federação nos limites das deficiências de cada uma; tendo em vista as conclusões de curso primário e as oportunidades de ensino médio existentes;

II — a quota correspondente às finalidades mencionadas na alínea *b* do artigo anterior será aplicada em estabelecimentos particulares de ensino de todo o país, sempre que, de acordo com critérios gerais que atendam à organização administrativa, à capacidade financeira do estabelecimento e, bem assim, às peculiaridades econômicas dos grupos sociais por eles servidos, se verificar a necessidade do concurso do Fundo Nacional do Ensino Médio para acorrer a despesas essenciais de manutenção, inclusive a remuneração dos professores;

III — a quota mencionada na alínea *c* do artigo anterior será aplicada no Distrito Federal, Estados e Territórios, de acordo com as necessidades econômicas e culturais de cada um.

CAPÍTULO II

Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio

Art. 7.º São órgãos de administração do Fundo Nacional do Ensino Médio:

Conselho de Administração;

Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial;
Comissões Regionais;
Juntas Escolares.

Art. 8.º O Conselho de Administração compor-se-á dos seguintes membros:

Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação;
Diretor Geral do Departamento de Administração;
Diretor do Ensino Secundário;
Diretor do Ensino Comercial;
Diretor do Ensino Industrial;
Representante de associações de pais de família;
Representante do ensino oficial de grau médio;
Representante de associações de classe de estabelecimentos particulares de ensino médio;
Representante de associações de classe de professores de estabelecimentos particulares de ensino médio.

§ 1.º Os quatro últimos membros serão designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura com mandato de dois anos.

§ 2.º Sempre que a categoria tiver constituído associação ou entidade sindical de grau superior e de âmbito nacional, a escolha do representante se fará entre os nomes de uma lista tríplice apresentada pela respectiva entidade.

Art. 9.º Cabe ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação presidir e representar o Conselho de Administração.

Parágrafo único. Na falta ou no impedimento do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, presidirá o Conselho de Administração o membro que fôr para esse fim designado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 10. O Conselho de Administração será assessorado por uma Comissão Auxiliar, constituída de três membros indicados pelo Presidente, com aprovação do Plenário.

§ 1.º Cada membro da Comissão Auxiliar deverá ser especializado em um dos ramos do ensino médio e integrará, como representante do Conselho de Administração, as comissões a que se refere o art. 13.

§ 2.º Cabe à Comissão Auxiliar apreciar preliminarmente todos os assuntos e documentos que forem submetidos à decisão do Conselho de Administração.

Art. 11. Compete ao Conselho de Administração: a) fixar, anualmente, as quotas destinadas aos vários objetivos do Fundo Nacional do Ensino Médio, de acordo com os critérios estabelecidos;

- b) organizar o plano anual de aplicação dos recursos e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;
- c) fixar as quotas que devem ser postas à disposição das Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial, para o financiamento do plano de aplicação aprovado;
- d) estabelecer normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio e execução dos planos;
- e) decidir, em grau de recurso, sobre convênios a serem firmados ou rescindidos com entidades públicas e privadas;
- f) decidir sobre a instituição de Comissões Regionais;
- g) aprovar os relatórios apresentados pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial;
- h) apresentar, anualmente, ao Ministro de Estado da Educação e Cultura o relatório geral do Fundo Nacional do Ensino Médio;
- i) elaborar o seu regimento interno e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;
- j) decidir sobre os casos omissos.

Art. 12. Cabe às Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial, quer diretamente, quer através dos órgãos que superintendem:

- a) apresentar ao Conselho de Administração projetos de planos de aplicação de recursos;
- b) celebrar e rescindir com entidades públicas e particulares convênios correspondentes aos planos de aplicação dos recursos ;
- c) acompanhar, assistir e fiscalizar a execução dos convênios;
- d) propor ao Conselho de Administração a instituição de Comissões Regionais e designar os respectivos componentes;
- e) movimentar os recursos postos à sua disposição, efetuar os pagamentos, tomar contas e comprovar, na forma da lei, as despesas realizadas;
- f) aprovar os Relatórios apresentados pelas Comissões Regionais;
- g) apresentar, anualmente, ao Conselho de Administração, circunstanciado relatório dos trabalhos realizados e do desenvolvimento dos planos.

Art. 13. Cada Diretoria será assessorada por uma Comissão composta de três membros, sendo dois designados pelo respectivo Diretor e um representante do Conselho de Administração.

Parágrafo único. Cabe às Comissões referidas neste artigo, além de outras atribuições que lhe forem cometidas, apre-

ciar e informar todos os assuntos e documentos que, sobre os interesses do respectivo ramo de ensino, devem ser submetidos pelo Diretor à decisão do Conselho de Administração.

Art. 14. Haverá tantas Comissões Regionais quantas forem julgadas necessárias pelo Conselho de Administração, obedecidas, sempre que conveniente, as divisões dos serviços de inspeção federal.

Art. 15. As Comissões Regionais compor-se-ão de cinco membros escolhidos entre pessoas de ilibada conduta, que se interessem pelos problemas do ensino médio.

§ 1.º Integrarão cada Comissão Regional pelo menos um diretor e um professor de estabelecimento de ensino médio e uma autoridade do ensino federal, que a presidirá.

§ 2.º Os membros das Comissões Regionais serão designados pelo prazo de dois anos, sendo permitida a recondução de três deles.

Art. 16. Compete às Comissões Regionais:

a) receber, dos estabelecimentos de ensino e entidades da respectiva circunscrição, os requerimentos de inscrição, os pedidos de auxílios e a documentação correspondente;

b) examinar os assuntos e documentos e encaminhá-los à respectiva Diretoria com parecer fundamentado;

c) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios firmados pelo Ministério da Educação e Cultura com entidades e estabelecimentos públicos ou particulares;

d) denunciar, às respectivas Diretorias, as irregularidades verificadas e propor, se fôr o caso, a rescisão do convênio celebrado;

e) apresentar relatórios sobre a execução dos convênios celebrados, bem como sobre as demais atividades.

Art. 17. Para acompanhar a execução dos convênios firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e os estabelecimentos de ensino, organizar-se-á, no próprio estabelecimento, uma Junta Escolar.

§ 1.º Constituirão a Junta Escolar o diretor do estabelecimento, um representante dos professores e um representante do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2.º O representante do Ministério da Educação e Cultura será designado pelo presidente da Comissão Regional e o representante dos professores será escolhido pelos professores do curso subsidiado com direito a suplementação de salários nos termos deste decreto.

Art. 18. Cumpre a cada um dos membros da Junta Escolar:

a) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios;

b) examinar e visar todos os documentos que devam ser encaminhados à consideração dos órgãos superiores do Fundo Nacional do Ensino Médio, inclusive comprovação de despesas, recibos, faturas, folhas de pagamento, livros de escrituração, orçamento de receita e despesa, documentos que os devem instruir, relatórios e respectivos balanços;

c) denunciar qualquer irregularidade verificada.

Art. 19. As funções de administração do Fundo Nacional do Ensino Médio referidas no art. 7.º são consideradas como serviço público relevante e não serão remuneradas.

CAPÍTULO III

Bolsas de estudo

Art. 20. As bolsas de estudo, mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, destinar-se-ão a suprir, nos limites das respectivas necessidades, o custeio da educação de adolescentes a que, em atenção à sua maior capacidade, demonstrada em provas de seleção, deva ser ou esteja sendo ministrado o ensino médio.

Art. 21. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio destinados anualmente a bolsas de estudo (R) serão aplicados entre o Distrito Federal, os Municípios dos Estados e os Territórios da Federação proporcionalmente às necessidades de cada um (r), determinadas, estas, em função do número de conclusões de curso primário (c) e de oportunidades de ensino médio gratuito já existentes na localidade (o) e dos totais nacionais de conclusões de curso primário (C) e de oportunidades de ensino médio gratuito (O), de acordo com a seguinte fórmula:

$$r = Rx \frac{c-o}{C-O}$$

Art. 22. A repartição das bolsas de estudo entre os ramos do ensino médio objetivará proporcionar aos mesmos desenvolvimento em harmonia com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais das várias regiões.

Art. 23. A inscrição de candidatos a bolsas de estudo, mediante a verificação das suas necessidades, será atribuída a uma Comissão local de Assistência Educacional, constituída de pessoas de reconhecida idoneidade, que se interessem pelos problemas de educação.

Art. 24. A classificação dos candidatos mais capazes, dentre os inscritos, far-se-á em provas públicas, realizadas de acordo com instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Classificados os candidatos, serão os mesmos atendidos, pela ordem de classificação, dentro dos recursos atribuídos ao município.

Art. 25. As bolsas de estudo suprirão, conforme as circunstâncias, o custeio de despesas essenciais à educação de adolescentes em regime de externato ou de internato.

Art. 26. A bolsa de estudo será, de regra, concedida para a série inicial e mantida até a conclusão do curso.

§ 1.º O Ministério da Educação e Cultura providenciará para que seja dada assistência educacional aos bolsistas.

§ 2.º Perderá a bolsa o estudante que dela não mais necessitar ou que vier a desmerecê-la, por não satisfazer às condições de aproveitamento escolar e de conduta que forem estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 27. A admissão de bolsista, para série posterior à primeira de qualquer curso, somente poderá ser feita em caráter excepcional e nos termos das instruções que forem baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 28. O Conselho de Administração submeterá, anualmente, à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura o plano de distribuição de bolsas de estudo.

Art. 29. Mediante convênio, o Ministério da Educação e Cultura poderá atribuir a execução total ou parcial do plano de bolsas de estudo a entidade pública ou privada, que inclua, entre as suas finalidades, concessão de bolsas de estudo a alunos de ensino médio.

CAPÍTULO IV *Subsídios para manutenção de estabelecimento de ensino*

Art. 30. A concessão de subsídios para a manutenção, seja sob a forma de auxílios aos próprios estabelecimentos, seja sob a forma de suplementação de salários de seus professores, só se fará em relação a cursos de ensino secundário, comercial e industrial, que preencham, pelo menos, os seguintes requisitos:

a) funcionamento regular, sob o regime de inspeção federal, há quatro anos, sem nota desabonadora;

b) matrícula não inferior a 100 (cem) e 60 (sessenta) alunos, conforme se tratar respectivamente de primeiro ou de segundo ciclo do curso;

c) não ter mais de um quarto das disciplinas regidas por professores ainda dependentes da últimação do registro no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura;

d) instalações e equipamento de uso exclusivo da entidade mantenedora.

Parágrafo único. Em relação a estabelecimento de ensino mantido por fundações, o prazo a que se refere a alínea *a* deste artigo poderá, a juízo do Conselho de Administração, ser reduzido até a metade.

Art. 31. O estabelecimento que pretender subsídios para a manutenção de curso de ensino médio requererá, dentro do prazo fixado pelo Conselho de Administração, a sua inscrição para esse fim.

Parágrafo único. O requerimento deverá ser acompanhado de:

a) prova de que o curso preenche os requisitos do artigo anterior;

6) contrato social ou instrumento de constituição da entidade mantenedora.

c) balanço do movimento financeiro e econômico do estabelecimento e balanço geral e demonstração de resultados da entidade que o mantém, relativos ao último exercício.

Art. 32. A concessão de subsídios para a manutenção de curso de ensino médio obriga o estabelecimento a:

I — proceder ao registro das contas de Receita e Despesas, privativas do curso subsidiado, de acordo com as instruções expedidas pelo Conselho de Administração, e a exhibir, nos termos das mesmas instruções, a respectiva escrituração e com provação ;

II — destinar à remuneração dos professores do curso subsidiado importância não inferior a 40% (quarenta por cento) da receita teórica do curso, calculada esta, multiplicando-se o número de alunos matriculados nas várias classes pelo valor das contribuições correspondentes e observando-se, quando for o caso, o disposto no art. 34 deste decreto;

III — não debitar à conta de Despesa, a título de remuneração dos diretores e do pessoal técnico e administrativo, importância superior a 25% (vinte e cinco por cento) da receita teórica do curso;

IV — destinar ao Fundo Nacional do Ensino Médio os resultados líquidos anuais que, apurados de acordo com os critérios fixados pelo Conselho de Administração, excederem a 8% (oito por cento) do valor dos bens que servem ao Curso.

Art. 33. No cálculo da receita teórica será computado, como contribuição correspondente a cada aluno, a totalidade das importâncias exigidas, a qualquer título, dos alunos externos.

Parágrafo único. Em estabelecimentos de ensino que funcionarem exclusiva ou predominantemente em regime de semi-

internato ou de internato, as contribuições dos alunos semi-internos e internos de que trata este artigo não poderão ser computados em importância inferior à dos alunos externos e nem inferior a 45% (quarenta e cinco por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) das respectivas contribuições globais.

Art. 34. Quando o estabelecimento de ensino, ou a instituição que o mantêm, receber, para manutenção, sob qualquer forma, auxílio de poder público, de autarquia ou de particulares, quer do país, quer do estrangeiro, o valor correspondente a esses auxílios, computado proporcionalmente ao número de alunos do curso subsidiado, será incluído no cálculo da receita teórica do curso.

Art. 35. O salário-aula dos professores de cursos subsidiados atenderá às normas que regulam a remuneração condigna e não poderá ser inferior ao quociente da divisão da importância referida no item II do art. 32 pelo total anual das aulas do currículo oficial, calculado este, multiplicando-se por 60 (sessenta) o número de aulas semanais correspondentes a cada classe.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento contratar, com um ou mais professores, salário-aula superior ao salário-aula-base, a que se refere o art. 39, não serão debitadas à conta de Despesa, para os efeitos deste decreto, as importâncias que excederem ao salário-aula-base.

Art. 36. É facultado aos estabelecimentos de ensino pertencentes a congregações religiosas imputar como Despesa, dentro dos limites fixados nos itens II e III do art. 32, os salários que caberiam a membros da Congregação que prestem serviços ao curso subsidiado.

Parágrafo único. O salário-aula imputável a professores membros de congregações religiosas será atribuído apenas para as aulas do currículo oficial e será igual ao quociente da divisão, de 40% (quarenta por cento) da receita teórica pelo total anual de aulas a remunerar.

Art. 37. Os estabelecimentos inscritos para a obtenção de subsídios apresentarão anualmente, dentro do prazo que fôr fixado e de acordo com os modelos aprovados, o orçamento da Receita e Despesa relativo ao curso a subsidiar.

Parágrafo único. O orçamento referido neste artigo será acompanhado dos seguintes elementos, além de outros que venham a ser exigidos; quadro geral de matrículas, relação nominal dos alunos, horário, tabela de contribuições e relação dos professores com indicação do número de registro, qualificação e condições de trabalho.

Art. 38. A necessidade da concessão de subsídios para a suplementação de salários de professores será verificada pelo

confronto dos salários-aula calculados na forma dos artigos 35 e 36 com o salário-aula-base estabelecido para a região.

Art. 39. Cabe ao Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio organizar, exclusivamente para os fins indicados neste decreto, a tabela de salários-aula-base correspondente ao ensino médio particular, nas várias regiões do país.

§ 1.º A tabela referida será organizada, arbitrando-se o salário-aula-base para o Distrito Federal e ajustando-o, para os Estados e Territórios, ao custo de vida regional.

§ 2.º O valor do salário-aula-base não poderá ser, no Distrito Federal, superior a 3/4 (três quartos) da remuneração que corresponde à aula ordinária dos professores catedráticos de estabelecimento de ensino médio, mantido pelo Governo Federal na Capital da República.

§ 3.º O salário-aula-base (sb), nas demais cidades, constituir-se-á de duas parcelas: uma, constante, equivalente a um terço do salário-aula-base, fixado para o Distrito Federal (SB) e a outra, variável, correspondente a 2/3 (dois terços) do mesmo salário, multiplicado por uma fração cuja numerador será o salário mínimo local (sm) e o denominador, o salário mínimo na Capital da República (SM).

$$sb = \frac{SB}{3} + \frac{2SB}{3} \times \frac{sm}{SM}$$

Art. 40. Quando o salário-aula pago pelo estabelecimento de ensino for inferior ao salário-aula-base fixado para a localidade, a diferença entre os dois salários representará o valor máximo da suplementação-aula que poderá ser atendida com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Parágrafo único. O valor máximo da suplementação-aula atribuível a professores membros de congregações religiosas será equivalente à metade da diferença existente entre o salário-aula-base da região e o salário-aula que lhes for imputado, na forma do parágrafo único do art. 36, e será pago como auxílio ao próprio estabelecimento, nos termos do parágrafo único do art. 47.

Art. 41. A suplementação-aula não poderá exceder a 30% (trinta por cento) do salário-aula-base correspondente.

Art. 42. Não serão suplementados os salários-aula correspondentes a classes cuja matrícula efetiva for inferior a 30 (trinta) alunos.

Parágrafo único. Quando se tratar de única classe de determinada série existente no estabelecimento ou na localidade, esse limite mínimo será, respectivamente, de 20 (vinte) e de 10 (dez) alunos.

Art. 43. Não serão admitidos à inscrição para receber benefícios do Fundo Nacional do Ensino Médio, ou dela serão excluídos, os cursos que não tiverem funcionado, no ano anterior, o número mínimo de dias fixado em instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura ou que não tiverem ministrado pelo menos 90% (noventa por cento) do total das aulas correspondentes.

Art. 44. Somente será suplementado o salário-aula do professor que preencher os seguintes requisitos:

- a) ser portador de registro para o ensino da disciplina;
- b) ser assíduo e pontual no desempenho de suas atribuições;
- c) cumprir os programas e observar as instruções metodológicas expedidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Perderá o direito à suplementação do salário o professor que, salvo por motivo de doença, nojo ou gala devidamente comprovado, faltar a mais de 10% (dez por cento) das aulas.

Art. 45. Não serão suplementadas as aulas semanais de cada professor que excederem de 36.

Art. 46. O subsídio máximo que poderá ser concedido ao estabelecimento, para a suplementação de salários dos professores, será determinado multiplicando-se a importância correspondente à suplementação-aula pelo total anual de aulas a remunerar.

Art. 47. Os subsídios para a manutenção, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento, serão orçados pelo confronto da importância a que, calculado nos termos dos arts. 35 e 36, atingir o custo anual das aulas do currículo oficial e a importância que lhe caberia despende, para esse fim, dentro do limite fixado no item II do art. 32.

Parágrafo único. Não serão concedidos auxílios para a manutenção de estabelecimento de ensino em que o salário-aula, determinado pela divisão da importância correspondente a 40% (quarenta por cento) da receita teórica pelo total de aulas do currículo oficial for superior ao salário-aula-base fixado para a localidade.

Art. 48. O total dos subsídios para a manutenção não poderá exceder a 35% (trinta e cinco por cento) da receita teórica do curso.

Art. 49. À vista das disponibilidades destinadas, no exercício, a subsídios para a manutenção e em face das condições dos estabelecimentos inscritos, o Conselho de Administração organizará o plano de aplicação dos recursos, de modo que, se não puderem ser atendidas integralmente todas as deficiências financeiras comprovadas, sejam os subsídios prestados dentro do critério de proporcionalidade.

Art. 50. O Ministério da Educação e Cultura, na forma do plano aprovado, celebrará, pelos seus órgãos competentes, convênios com os estabelecimentos, estipulando condições que atendam a peculiaridades de cada caso e concorram para a contínua melhoria do ensino.

Art. 51. O pagamento de subsídios para a manutenção será efetuado por quotas, ficando a remessa das quotas posteriores à primeira dependente de comprovação da aplicação e do acerto das contas relativas às anteriores.

Art. 52. A infração de dispositivo deste decreto importará na rescisão do convênio e no cancelamento de auxílio.

Art. 53. A rescisão do convênio não exclui a cominação de penalidades a que o estabelecimento e as pessoas envolvidas na infração estejam sujeitas.

Parágrafo único. Pelas infrações, a que se refere o artigo anterior, respondem solidariamente o diretor de estabelecimento e os proprietários ou responsáveis pela entidade mantenedora.

CAPÍTULO V

Contribuições para a difusão e o aperfeiçoamento do ensino

Art. 54. As contribuições a que se refere o item "c" de art. 5.º destinam-se ao aumento da rede de estabelecimentos de ensino médio, à ampliação e à melhoria das suas instalações e equipamento, bem como ao aperfeiçoamento dos métodos de ensino e do pessoal docente, técnico e administrativo.

Parágrafo único. A aplicação dos recursos anualmente reservados para as finalidades mencionadas neste artigo far-se-á no sentido de atender às deficiências existentes e de proporcionar aos vários ramos do ensino médio o desenvolvimento que consulte às condições econômicas e culturais de cada região.

Art. 55. Será destinada, ao ensino mantido pelos governos estaduais e municipais, importância não superior a 70% (setenta por cento) dos recursos reservados anualmente à ampliação e à melhoria da rede escolar.

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo serão aplicados nas várias Unidades da Federação proporcionalmente à população, ao número de conclusões de curso primário e aos totais de matrículas das escolas médias estaduais e municipais, de acordo com a seguinte fórmula:

$$\pi = \frac{R}{3} \left(\frac{p}{P} + \frac{c}{C} + \frac{m}{M} \right)$$

em que r, R, p, P, c, C, m, M representam os recursos, as populações, as conclusões e as matrículas, respectivamente, relativas às Unidades e ao país.

§ 2.º A aplicação dos recursos far-se-á sempre, ouvidas as Comissões Regionais, mediante planos elaborados em entendimento com os poderes públicos estaduais e municipais.

Art. 56. As contribuições para a aquisição, construção, ampliação, melhoria das instalações e equipamento de estabelecimentos particulares de ensino médio serão concedidas tendo em vista as possibilidades didáticas dos estabelecimentos, as condições financeiras das entidades que os mantêm e as peculiaridades sócio-econômicas das comunidades por eles servidas.

Parágrafo único. No plano de distribuição das contribuições referidas neste artigo, será dada preferência a estabelecimentos mantidos por fundações, cooperativas e associações de finalidades sociais e culturais.

Art. 57. Não se concederão contribuições para investimentos em imóveis sobre que pesem hipotecas ou ônus de qualquer outra natureza.

Art. 58. A concessão de contribuições a instituições particulares para investimentos em imóveis far-se-á sob a condição da inalienabilidade e impenhorabilidade dos bens correspondentes.

§ 1.º As exigências constantes deste artigo deverão ser transcritas, na forma da lei, no registro competente.

§ 2.º Os imóveis de que trata este artigo somente poderão ser alienados sob a condição de ser o produto da operação aplicado integralmente nas mesmas finalidades e mediante autorização expressa do Presidente da República.

Art. 59. As contribuições prestadas a estabelecimentos particulares de ensino, cujos bens, em caso de extinção, não revertam com a mesma finalidade para o patrimônio público, deverão ser compensadas com matrículas gratuitas e de contribuição reduzida, distribuídas no prazo máximo de cinco anos, de acordo com critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Parágrafo único. Enquanto a contribuição recebida não tiver sido integralmente compensada, os bens adquiridos com os recursos correspondentes não poderão ser alienados.

Art. 60. As contribuições para aquisição, construção e ampliação de estabelecimentos oficiais e particulares e, bem assim, para a melhoria do equipamento escolar e didático não poderão ser superiores a 3/4 (três quartos) do respectivo custo.

§ 1.º As aplicações para construção e ampliação dos estabelecimentos de ensino se farão de acordo com normas que assegurem a conclusão e a utilização das obras para os fins propostos.

§ 2.º As contribuições para a melhoria do equipamento escolar e didático poderão ser feitas em espécie ou em material.

Art. 61. A concessão de contribuições para aquisição, construção, ampliação e melhoria das instalações destinadas ao ensino médio ou a práticas educativas desse ensino, quando feitas a estabelecimentos particulares, obriga-os ao cumprimento das exigências referidas nos arts. 32 e 36 deste decreto, por prazo não inferior a 5 (cinco) anos, a juízo do Conselho de Administração.

Art. 62. Os investimentos em imóveis, obras e aquisições de material feitos, diretamente ou pelas instituições beneficiadas, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, estão sujeitas, segundo o caso, a avaliações e tomadas de preço, nos termos das instruções que forem baixadas.

Art. 63. O plano de aplicação de recursos poderá incluir contribuições a entidades públicas ou particulares que se proponham a promover e orientar a instituição de fundações destinadas à criação e manutenção de estabelecimentos de ensino médio.

Art. 64. As contribuições para a construção, ampliação e melhoria das instalações e do equipamento de estabelecimentos oficiais ou particulares de ensino médio far-se-ão, em cada caso, mediante convênio especial.

§ 1.º Ao Ministério da Educação e Cultura, por intermédio dos competentes órgãos administrativos, incumbirá fiscalizar, em todos os seus termos, a execução dos convênios celebrados na forma deste artigo.

§ 2.º Existindo, no estabelecimento de ensino, Junta Escolar constituída nos termos do art. 7.º, ser-lhe-á atribuída a incumbência de acompanhar e fiscalizar a execução do convênio.

Art. 65. Cabe ao Ministério da Educação e Cultura promover, pelos seus órgãos competentes, a execução dos planos que forem aprovados pelo Conselho de Administração para o aperfeiçoamento dos métodos de ensino do pessoal docente, técnico e administrativo.

CAPÍTULO VI

Disposições gerais e transitórias

Art. 66. Os cálculos necessários à aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio serão feitos à base dos dados censitários correspondentes aos últimos levantamentos publicados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 67. O estabelecimento de ensino que receber auxílio do Fundo Nacional do Ensino Médio fica obrigado a comunicar,

dentro dos trinta (30) dias seguintes à ocorrência, toda alteração a que se proceder no contrato social ou no estatuto da entidade mantenedora.

Art. 68. Ao professor de estabelecimento particular, que integre órgão da administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, serão estendidas as prerrogativas mencionadas no artigo 543, § 3.º, do Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943.

Art. 69. O Ministro de Estado da Educação e Cultura, por proposta do Conselho de Administração, baixará as instruções necessárias à execução deste decreto.

Art. 70. Por motivo justo, a juízo do Conselho de Administração, a inscrição de estabelecimento de ensino médio, para perceber subsídios para a manutenção, poderá ser feita, no corrente ano, independentemente da apresentação dos documentos referidos na alínea "c" do art. 31 e da satisfação da exigência estabelecida no art. 43.

Art. 71. Nos anos de 1955 e 1956, a juízo do Conselho de Administração, poderão ser concedidos auxílios de manutenção a estabelecimentos de ensino situados no interior dos Estados e que, satisfeitas as demais condições referidas no art. 30, mantenham pelo menos metade das disciplinas regidas por professores com registro já ultimado no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 72. Serão atendidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio as bolsas de estudo distribuídas no corrente ano letivo pela Diretoria do Ensino Secundário.

Art. 73. Este decreto entrará em execução na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de junho de 1955; 134.º da Independência e 67.º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.

Cândido Mota Filho.

RELATÓRIO DO PROFESSOR GILDÁSIO AMADO SOBRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NA FRANÇA E NA INGLATERRA

Em janeiro de 1954, o Professor Gildásio Amado apresentou ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura relatório sobre as reformas da educação em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra, cujo texto "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de transcrever a seguir.

Senhor Ministro:

Tenho a honra de apresentar a V. Exa. o relatório das observações que fiz sobre as reformas da educação que, depois da última guerra, estão em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra.

Colhi essas observações em entrevistas com autoridades do ensino, diretores e professores, ou em visitas a estabelecimentos escolares de vários tipos, assim como examinando publicações recentes, oficiais ou não, relativas ao assunto.

Em Londres, o "British Council" nos ofereceu constante e preciosa assistência, colocando à nossa disposição um de seus mais destacados auxiliares, Mr. H. A. Cartledge, que nos acompanhou nas visitas que realizamos a escolas, instituições e autoridades.

Na França, recebemos valioso auxílio do Escritório Comercial do Brasil, particularmente de um de seus funcionários, o Sr. Dirceu di Pasca, a quem nos permitimos fazer referência especial neste relatório, para salientar o extraordinário interesse com que acompanhou a nossa atividade, sugerindo conferências e visitas, combinando-as com as autoridades respectivas, tudo isso com grande boa vontade e entusiasmo, dando-nos a impressão de ser um dos melhores servidores oficiais do Brasil no estrangeiro. Com a aprovação de V. Exa., dirigir-nos-íamos ao diretor do seu Departamento, no Ministério do Trabalho, agradecendo tão pres-timosa e útil colaboração.

As autoridades com que nos avistamos na França foram: M. J. Voisin. substituto do Diretor do Ensino Secundário, Char-

dentro dos trinta (30) dias seguintes à ocorrência, toda alteração a que se proceder no contrato social ou no estatuto da entidade mantenedora.

Art. 68. Ao professor de estabelecimento particular, que integre órgão da administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, serão estendidas as prerrogativas mencionadas no artigo 543, § 3.º, do Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943.

Art. 69. O Ministro de Estado da Educação e Cultura, por proposta do Conselho de Administração, baixará as instruções necessárias à execução deste decreto.

Art. 70. Por motivo justo, a juízo do Conselho de Administração, a inscrição de estabelecimento de ensino médio, para perceber subsídios para a manutenção, poderá ser feita, no corrente ano, independentemente da apresentação dos documentos referidos na alínea "c" do art. 31 e da satisfação da exigência estabelecida no art. 43.

Art. 71. Nos anos de 1955 e 1956, a juízo do Conselho de Administração, poderão ser concedidos auxílios de manutenção a estabelecimentos de ensino situados no interior dos Estados e que, satisfeitas as demais condições referidas no art. 30, mantenham pelo menos metade das disciplinas regidas por professores com registro já ultimado no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 72. Serão atendidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio as bolsas de estudo distribuídas no corrente ano letivo pela Diretoria do Ensino Secundário.

Art. 73. Este decreto entrará em execução na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de junho de 1955; 134.º da Independência e 67.º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.

Cândido Mota Filho.

Publ. no *D.O.* de 17-6-955).

RELATÓRIO DO PROFESSOR GILDÁSIO AMADO SOBRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NA FRANÇA E NA INGLATERRA

Em janeiro de 1954, o Professor Gildásio Amado apresentou ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura relatório sobre as reformas da educação em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra, cujo texto "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de transcrever a seguir.

Senhor Ministro:

Tenho a honra de apresentar a V. Exa. o relatório das observações que fiz sobre as reformas da educação que, depois da última guerra, estão em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra.

Colhi essas observações em entrevistas com autoridades do ensino, diretores e professores, ou em visitas a estabelecimentos escolares de vários tipos, assim como examinando publicações recentes, oficiais ou não, relativas ao assunto.

Em Londres, o "British Council" nos ofereceu constante e preciosa assistência, colocando à nossa disposição um de seus mais destacados auxiliares, Mr. H. A. Cartledge, que nos acompanhou nas visitas que realizamos a escolas, instituições e autoridades.

Na França, recebemos valioso auxílio do Escritório Comercial do Brasil, particularmente de um de seus funcionários, o Sr. Dirceu di Pasca, a quem nos permitimos fazer referência especial neste relatório, para salientar o extraordinário interesse com que acompanhou a nossa atividade, sugerindo conferências e visitas, combinando-as com as autoridades respectivas, tudo isso com grande boa vontade e entusiasmo, dando-nos a impressão de ser um dos melhores servidores oficiais do Brasil no estrangeiro. Com a aprovação de V. Exa., dirigir-nos-íamos ao diretor do seu Departamento, no Ministério do Trabalho, agradecendo tão pres-timosa e útil colaboração.

As autoridades com que nos avistamos na França foram: M. J. Voisin, substituto do Diretor do Ensino Secundário, Char-

les Brunold, que se encontrava em férias; M. E. Gros, Diretor do Centro de Documentação Pedagógica; Joseph Majault, administrador do Museu Pedagógico; Madame Hatinguais, diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, em Sèvres; além de vários diretores.

NA FRANÇA

No intervalo entre as duas guerras mundiais, não houve modificações substanciais das leis do ensino, na França. Mas, nesse período são evidentes os sinais de renovação no campo pedagógico propriamente dito, pela aplicação de idéias e métodos modernos.

Pudemos sentir essas tendências renovadoras em diversos setores. Entretanto, a impressão que temos é de que a França, discutindo e demorando-se na reflexão dos problemas educacionais, busca uma fórmula em que se harmonizem as diretrizes novas com os elementos que a tradição associou definitivamente à cultura, ao espírito francês.

O movimento reformador teve início, pode-se dizer, na campanha levada a efeito pelos "Compagnons de l'Université Nouvelle", sob cuja inspiração se fez o projeto do Ministro Jean Zay, apresentado ao Congresso em 1937. A segunda guerra mundial ofuscou esse projeto, mas as idéias de reforma se mantiveram vivas, tanto que nesse sentido, quer na Algéria quer na própria França, e logo depois da libertação, se iniciaram os estudos de que resultou o plano Langevin-Wallon, submetido, em dezembro de 1949, pelo Ministro, ao Conselho Superior da Educação Nacional.

Esse plano, porém, não se concretizou. Defendem-no as correntes que desejam reformas profundas. Sente-se que êle orienta, em certa parte, os projetos e sobretudo muitas das realizações pedagógicas atuais. Mas é considerado, por grande parcela da opinião, utópico, inexecutável.

O projeto Langevin é bem conhecido no Brasil. Creio, porém, que não será inoportuno recordar aqui as suas linhas gerais.

1. A obrigatoriedade do ensino até 18 anos é o seu tema fundamental, baseado no princípio da igualdade de todos em face da educação. A instrução, a cultura não são privilégios de grupos ou de classes. Todos os indivíduos, quaisquer que sejam as suas origens sociais e étnicas, têm direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade comporta. A escolaridade obrigatória é não só uma exigência de justiça, em face da pessoa humana, mas também do próprio interesse social, pois, se é justo oferecer ao indivíduo todas as condições que lhe permitam se

desenvolver ao máximo, é igualmente do interesse da sociedade obter o máximo de cada um de seus membros.

Mas a idéia da escolaridade obrigatória até 18 anos chocou-se, como era de esperar, com a realidade. Os recursos necessários para a sua aplicação são inestimáveis, sendo, como é, apenas de 20% a parcela da juventude que se beneficia presentemente da educação do segundo grau.

Os adeptos idealistas do projeto Langevin, como Roger Gal, da Universidade de Paris, insistem em defender aquele princípio. Argumentando com os gastos fabulosos exigidos pelas guerras e proclamando a necessidade de que se realizem esforços idênticos em favor da educação, adverte que é a própria evolução dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais que torna visível a necessidade de abrir as portas da educação à totalidade da juventude. E recorda que o mecanismo e a evolução da técnica moderna fizeram retardar progressivamente a entrada do adolescente na vida ativa; que as classes populares ascendem lentamente para um nível de vida mais alto e mais cultural, porque a profissão e a vida exigem, hoje, maior saber e largueza de espírito; que essas classes aspiram representar um papel, não a educação restrita, puramente técnica ou profissional, e sim a larga educação secundária em que ao aprendizado prático se associem os elementos de formação humana.

O problema é universal. As estatísticas registram no mundo inteiro essa ascensão das necessidades culturais do povo. Um número crescente de alunos quer entrar nas escolas secundárias, aspirando instrução e hábitos mais largos que os garantidos pela educação primária, com a qual a maioria até o presente se contentava.

Entretanto, a reforma que se está estudando, discutindo, atualmente, na França, pôs de lado a questão da obrigatoriedade do ensino do segundo grau. Parece definitivamente assentado que "tous les enfants né doivant pas être admis dans le second degré: le choix sera fait au moyen d'un examen par l'analyse de dossier? scolaires".

Tudo indica, portanto, que permanecerá por enquanto, na educação francesa, a escolaridade obrigatória somente aos 14 anos, ou seja, no ensino primário e nos chamados cursos complementares que o prolongam.

2. Para que a educação possa ser aplicada com a mais completa justiça, deverá ela basear-se no conhecimento da psicologia das crianças, no estudo objetivo de cada individualidade. Respeitando-lhes a personalidade, terá por fim descobrir e desenvolver as aptidões individuais.

Com esse fundamento, se estabelece outro princípio dominante do plano Langevin, que é o *princípio da orientação*.

Orientação escolar e vocacional que destine cada cidadão ao posto para o qual tenha maiores possibilidades e no qual possa contribuir de modo mais efetivo em benefício das necessidades sociais. É evidente que a aplicação plena desse princípio exigirá a ampliação do campo educacional, no qual, além dos fins intelectuais, se incluam, com a mesma latitude, os aspectos sociais, a formação moral, os elementos manuais, artísticos e emocionais da educação.

Tal tipo de cultura unicamente intelectual, abstrato e verbal se deve substituir pela educação plena, em que se considerem as outras qualidades igualmente necessárias à expansão, ao equilíbrio do indivíduo e à vida coletiva.

Recomendando maior extensão da cultura especializada, à feição das tendências individuais e à medida que estas se revelem e se afirmem, a reforma Langevin adverte, porém, que aquela cultura não deve, de modo algum, prejudicar a formação humana. Ela será apenas uma especialização complementar de um largo desenvolvimento humano. As seguintes palavras são muito expressivas:

"La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les separe. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et de poursuivre pendant l'ap-prentissage, de telle sorte que la formation de l'homme né soit pas limitée et entravée par celle du technicien. Dans un état démocratique, ou tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation né soit pas un obstacle à la compréhension des plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libere l'homme des étroites limitations du technicien".

3. Como consequência dos princípios acima referidos, o plano Langevin recomendava a divisão do ensino em dois ciclos:

I) o primário, de 11 a 15 anos, seria um *período de orientação*, que, assegurando um complemento indispensável de conhecimentos gerais, se consagraria à observação metódica das crianças para revelar suas aptidões e permitir sua orientação.

II) o segundo ciclo seria o *período de determinação*. Os alunos aptos a receber o ensino universitário teriam aí uma formação teórica adequada. Para os outros, a cultura geral prosseguiria em relação a uma cultura especializada ou dirigida para a profissão, de sorte que os adolescentes que fossem designados por suas aptidões para o exercício de uma profissão estariam aptos, no fim desse ciclo, a entrar na vida profissional.

4. O ensino primário seria o mesmo para todos os alunos, observada, porém, a variedade de métodos pedagógicos em correspondência com as tendências diversas dos alunos.

O projeto Langevin alterava profundamente o ensino primário, sem lhe dar, entretanto, nova estrutura geral. E que a extensão da obrigatoriedade escolar ao segundo grau vinha des-congestionar o primeiro, que era para a grande massa da juventude a exclusiva educação que devia receber, donde a necessidade de acumular, nessa fase, o conjunto de elementos e de matérias que deviam constituir aquela formação básica definitiva.

Ora, pelo plano Langevin, todos os alunos passariam ao segundo grau, de sorte que não teriam eles de enfrentar, no primário, a abundância excessiva dos programas. Perderia o ensino primário o caráter de preparação apressada e intensiva, e poderia adaptar-se melhor aos seus verdadeiros fins pedagógicos, pela aquisição das noções e das técnicas de base, em torno de um vasto programa de centros de enterêsse, ligados à descoberta e à observação do meio natural e humano, pela aplicação de métodos mais globais e vivos.

5. A passagem do 1.º ao 2.º grau é considerada com a maior atenção pelos reformadores franceses exatamente porque ela marca o momento em que se apresenta o importante problema da *orientação escolar*, que é uma das maiores preocupações da educação moderna.

Nesse terreno, um dos aspectos mais interessantes da reforma Langevin era a supressão "das barreiras artificiais e prematuras" que existem entre o primeiro e o segundo grau. Diga-se, de passagem, que, naquela reforma, não havia mesmo descontinuidade entre os dois referidos graus. O ensino seria um só, contínuo, inseparável. O primeiro grau seria o primeiro ciclo; o período de orientação do segundo grau; o segundo ciclo; o período de determinação do segundo grau, o terceiro ciclo. Dizia o projeto: "à la fin de cette première étape (ensino primário), tous les enfants entreront obligatoirement dans les établissements du 2e cycle, puis du 3e cycle".

O sistema que vigorava e ainda vigora na França, como em vários países, inclusive no Brasil, para essa passagem do primeiro ao segundo grau do ensino, é a seleção por meio de um concurso em que se examina quase exclusivamente a soma de conhecimentos intelectuais de que dispõem os candidatos. A escola, entre as modalidades do ensino médio, o técnico e o secundário propriamente dito, funda-se em razões que nada têm que ver com os interesses pedagógicos. São razões financeiras que proíbem a certos candidatos estudos longos e custosos. São preconceitos sociais ou juízos dos pais sobre os filhos em geral sem a necessária objetividade e justeza. São, às vezes, motivos ocasionais, a proximidade de um estabelecimento, etc.

As seguintes palavras de um dos comentadores desse complexo problema são, a nosso ver, precisas:

"Ce n'est pas non plus un examen aussi court que celui d'un concours d'entrée dans un établissement secondaire, aussi hasardeux. aussi soumis aux différences de recrutement et aux dispositions momentanées de l'enfant, portant sur des sujets si limités par rapport à tout ce qu'a déjà fait l'enfant, mettant en jeu davantage des sélections et la faculté de dressage de l'enfant et de ses maîtres, qui peut constituer une sélection sûre et équitable. D'ailleurs, le choix se faisait avant, et il se faisait sur un type unique de culture, à base exclusivement intellectuelle, conforme à l'idéal classique de l'éducation. Les heureux privilégiés, qui avaient la chance d'y être essayés et d'y réussir, n'avaient qu'à continuer un chemin tout tracé; les autres étaient simplement rejetés et voués à une culture inférieure ou à l'absence de toute culture".

A esse processo "inhumano e bárbaro" de decidir do futuro de uma criança, em que não se levam em conta as aptidões, as tendências, as capacidades de realização de cada indivíduo, a essa escolha apressada, pouco racional, fundada na "seleção brutal e rápida do concurso", é preciso substituir, afirmavam e afirmam os defensores do projeto Langevin, uma escolha dirigida, racional, experimental, depois de lenta, atenta e benevolente observação orientada por critérios pedagógicos, e que se prolongaria progressiva e continuamente durante vários anos, dando assim o tempo suficiente para que se manifestassem as aptidões, os interesses e as disposições pessoais.

6. Por isso, o projeto Langevin previa o ciclo de orientação, de 11 a 15 anos, no ensino secundário. Nesse período, far-se-ia, paralelamente à formação geral básica, o exame cuidadoso daquele conjunto de caracteres individuais do qual resultaria um juízo mais perfeito do destino de cada aluno.

Na reforma Langevin, não há distinção entre colégios técnicos e colégios de ensino secundário propriamente dito, no ciclo de orientação. Ao contrário, nesse período de análise das aptidões, deveria haver a maior similitude possível de tratamento e oportunidades para os dois referidos ramos.

Aconselhava-se até a existência de "estabelecimentos comuns", em que os alunos das mais diversas origens e tendências teriam "os contactos necessários a uma suficiente unidade da nação". Era conveniente evitar a separação da juventude em categorias tais como a dos futuros técnicos e a dos futuros intelectuais. "Os estabelecimentos comuns, reunindo sob o mesmo teto todos os ensinos e assegurando, pela identidade do corpo docente, a igualdade de valor cultural, destruiria pouco a pouco os preconceitos sociais que se opõem a uma sã orientação". Além disso, tornar-se-ia mais fácil o encaminhamento natural das aptidões. Não haveria razão para as preferências forçadas

pelo ensino clássico, contra o interesse dos alunos, diminuiria ou desapareceria a repugnância de certos pais em colocar os filhos nos estudos técnicos. "Porque os métodos e o espírito, os mestres para os ensinamentos comuns, seriam de valor idêntico".

Várias objeções se opõem aos estabelecimentos comuns. Vê-se, por exemplo, nessa concentração das diversas categorias de ensino no mesmo estabelecimento, a possibilidade de super-povoação dos colégios, com a dificuldade que daí decorre para a administração. Proponha-se, como solução, a divisão dos estabelecimentos em grupos escolares, com 500 alunos cada um. Teme-se, por outro lado, a primarização do ensino secundário: a massa dos alunos menos dotados não poderia retardar a "elite" intelectual? Replica-se que uma instituição que dê oportunidade à expansão plena das capacidades individuais e que as trate pelos métodos adequados, favorecerá o destaque da elite, garantindo ao mesmo tempo melhor desenvolvimento aos demais estudantes. Havia a objeção, de ordem material, que seria a dificuldade de organizar por toda a parte, especialmente na zona rural, os colégios ou escolas totais exigidos pela reforma. Admitia-se, porém, a possibilidade para tal fim de aproveitamento das escolas primárias, a cujos professores se acrescentariam outros, especializados em ensino secundário. Outras medidas práticas, relativas ao transporte do aluno entre localidades vizinhas, poderiam aliviar o problema.

7. Vejamos a evolução que tiveram esses aspectos da reforma Langevin.

Quanto à necessidade de uma melhor *orientação*, há acordo geral. É evidente que a massa de estudos e de técnicas que se apresentam a um jovem de 11 ou 12 anos não pode, em seu conjunto, por ele ser alcançado. A orientação é o único remédio — afirma-se para "l'encyclopedisme écrasant qui menace de tout ruiner et d'où procedent tous les autres défauts de notre enseignement: sur charge des programmes, surmenage, spécialisation excessive, dispersion des efforts, émiettement de l'horaire, etc".

Só a *orientação* poderá permitir a concretização do objetivo segundo o qual, em vez de se forçar a adaptação da criança a um tipo único de cultura, se procure adaptar a cultura a cada tipo de espírito, a estabelecer "um certo paralelo entre a natureza pessoal de cada indivíduo e os bens culturais que compõem as atividades diversas que lhe podem ser propostas". E é justamente aos 11 ou 12 anos que a criança começa a mostrar aptidões e gostos verdadeiramente característicos de sua individualidade.

Entretanto, a passagem automática do ensino primário ao do segundo grau sem exame, como era admitida pelo plano Langevin, não será adotada nos projetos que estão em andamento,

como o da autoria da Diretoria do Ensino Secundário, apresentada em 1953, e que propõe, como foi sugerido pelo Conselho Superior, que o ingresso se faça por meio de um exame que se complete pela análise do passado escolar dos candidatos no ensino primário.

Baseia-se essa proposta no importante documento, que é a Recomendação n.º 9, concernente à igualdade de acesso ao ensino do segundo grau, e dirigida aos Ministérios de Instrução Pública de todos os países, pela Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pelo "Bureau Internacional d'Education", em 1946, e cujo teor anexamos ao presente relatório.

Em torno desse assunto, isto é, do ingresso ao ensino do segundo grau, parece já chegaram a acordo todos os órgãos aos quais se reconhece o direito de opinar sobre questões de educação. E tais órgãos são diversos: o Conselho Superior, os Conselhos especiais de ensino primário, secundário, superior, as Diretorias, os Sindicatos, etc...

Também parece definitivamente assentada a idéia de *ciclo de orientação*, de 11 a 14 anos, dividido, porém, em dois subperíodos: as duas primeiras séries, 11 e 12 anos, seriam o período de observação propriamente dita; as duas últimas, 13 a 14 anos, admitirá diferenças de ensino, mediante opções de matérias.

A reforma Langevin afirmava que o ensino, no período de 11 a 15 anos, devia ser em parte comum, em parte especializado, comportando este uma escolha de atividades que permitisse experimentar os gostos e as aptidões dos alunos. Ora, tais tendências não se manifestam visivelmente antes dos 13 anos, de sorte que só nas últimas séries do ciclo de orientação se deveriam iniciar as opções, ficando as primeiras séries "consagradas a uma pedagogia ativa sob a direção de mestres pouco numerosos".

Frisemos, mais uma vez, que na reforma Langevin o ensino secundário é considerado um prolongamento do primário. Daí decorre a conveniência de limitar, na primeira fase do curso secundário, o número de professores, quase tanto como no ensino primário. Afirma-se, e com razão, que uma das grandes diferenças atuais entre os dois referidos níveis é justamente essa rápida transição entre um número limitado de professores, em geral um só, no primário, e vários na última série do curso secundário. Para um estudante de 11 anos, essa diferença é profunda, como facilmente se pode compreender.

Quanto às opções, a reforma Langevin admitia que a passagem de uma a outra fosse sempre possível, graças a métodos rápidos de adaptação, condição indispensável para que tivesse plena realidade o princípio de orientação. Todos os alunos deviam ser submetidos à prova de uma opção qualquer. Todas as

opções deveriam figurar no mesmo estabelecimento, ao mesmo tempo que o ensino geral, comum.

De 15 a 18 anos, acentuar-se-iam as diferenciações. Nesse período, ou *ciclo de determinação*, a reforma Langevin previa três seções:

I) *A Seção prática*, destinada aos alunos cujas aptidões manuais predominassem sobre as intelectuais, seria constituída por escolas de aprendizado técnico.

II) *A Seção profissional*, destinada aos alunos que manifestassem maior aptidão para a execução do que para os estudos teóricos e que estivessem assim destinados a preencher os quadros médios da produção, seria constituída pelas escolas comerciais, industriais, agrícolas, artísticas.

III) *A Seção teórica*, adequada aos jovens com aptidões para os estudos intelectuais e que seriam dirigidos para o "baccalauréat", que é, como se sabe, o caminho para o ensino universitário. Esta seção, além das matérias básicas, como o francês, a história, uma língua viva prática, comportaria grupamentos com dominância literária, científica ou técnica. Sugeria-se: um grupamento orientado para o estudo das línguas clássicas e o conhecimento das civilizações antigas, *humanidades clássicas*; outro, fundado no estudo das línguas modernas e no conhecimento da humanidade presente, *humanidades modernas*; outro, voltado para as ciências da observação, *ciências puras*; e ainda outro, voltado para as ciências práticas e a técnica, *ciências técnicas*.

As linhas gerais dessa organização proposta pela reforma Legislativa se refletem nos projetos que se lhe seguiram. Mas existem discordâncias acentuadas entre os vários órgãos e entidades que têm opinado sobre a reforma.

O projeto apresentado pela Diretoria do Ensino Secundário baseia-se, como já dissemos, no trabalho feito pela Comissão para esse fim designada pelo Conselho Superior de Educação Nacional. Em resumo, é o seguinte:

Em exposição de motivos ao referido projeto, salienta-se o grande crescimento dos efeitos do ensino secundário, a desproporção entre a população do ensino médio tradicional (cerca de 550.000 alunos) e a do ensino técnico (150.000), afirmando-se que a estrutura atual de ensino, definida por esses efetivos, não corresponde às necessidades verdadeiras da nação; que o "baccalauréat", para onde se dirige atualmente a grande massa de alunos das escolas secundárias, só tem valor para os estudos superiores que êle permite empreender, e que as consideráveis parcelas de estudantes que povoam as escolas superiores não estão preparados para receber o ensino que aí lhes é oferecido, do que é prova o número dos que concluem a Universidade, muito

inferior ao dos que nela se matriculam. Para onde se dirige essa maioria que fracassa nas escolas superiores? Ora, uma reforma de ensino deve garantir que cada aluno seja conduzido para o lugar que realmente lhe é destinado, por suas naturais aptidões. Propõe, para resolver tais problemas, a criação, após um ciclo de orientação de 2 anos (11 e 12 anos), de dois ensinamentos paralelos, um *curto* e um *longo*, com a possibilidade, cada ano, de todas as passagens convenientes de um para outro, de tal sorte que se possa retificar a cada passo a orientação inicial, se defeituosa. No fim da 4a. série, professores e pais estariam em condições de dar aos alunos uma direção mais ou menos definitiva.

Alguns alunos poderiam receber, numa 5a. série, complementos de cultura geral coroados por uma sanção que poderia ter o nome de "Baccalauréat du second degré", série essa à qual poderiam também ser admitidos os alunos melhores dos chamados *cursos complementares do ensino primário* (diga-se, entre parênteses, que tais cursos são, na verdade, ensino secundário, ministrado em escolas primárias), os quais aí teriam uma ponte para o ensino secundário longo, o que permitiria aproveitar para as elites do país os jovens mais aptos que formam a clientela daqueles cursos e que provêm das classes sociais mais modestas.

Concluídos esses 5 anos do chamado *ensino curto*, os seus alunos poderiam seguir um ensino profissional, no qual, além de instrução técnica, teriam formação geral orientada para a respectiva profissão.

Pressupõe-se aí estreita cooperação entre o ensino secundário e o técnico, os quais, por esse sistema, se uniram para fornecer elementos a todas as carreiras médias do país, tais como os quadros de administração, do comércio, os quadros técnicos diversos, enfermeiras, assistentes sociais, etc.

Encaminhados pelo ensino curto para os quadros médios aqueles alunos que não se podem destinar aos estudos superiores, ficariam os liceus e os colégios em mais fáceis condições para que pudessem ministrar, aos demais alunos, um verdadeiro ensino secundário preparatório do superior, com efetivos reduzidos e selecionados. É o *ensino longo*, que, além das 4 séries iniciais, iguais ao do ensino curto, teria mais 4 anos, dos quais os dois últimos seriam de preparação específica para o ensino superior, e que se concluiria com o título de "bachelier" (em ciências ou em letras, etc).

O ciclo de orientação, de 11 a 12 anos, seria igual para todos, com uma única diferença: a existência ou não do latim. Haveria, é certo, variedade de métodos, em vista das dessemelhanças individuais e, em geral, das exigências pedagógicas.

Da 3.^a à 5.^a série, prevêem-se as seguintes opções: latim-grego, latim-línguas, latim-ciências, ciências-línguas, ciências-ex-perimentais, ciências técnicas.

Nas 7.^a e 8.^a séries: filosofia-latim-grego; ciências humanas; matemáticas; ciências experimentais; matemática e técnica.

8. Muitas dúvidas se manifestam em torno desse projeto da Diretoria do Ensino Secundário. Por exemplo, o Conselho de Ensino do Segundo Grau propôs a sua alteração, integrando os dois anos de orientação no ensino secundário propriamente dito, excluindo-o, portanto, do ensino técnico. Só ao professorado do ensino secundário propriamente dito competiria "aconselhar de modo preciso a orientação dos alunos para as classes seguintes do ensino secundário e para o ensino técnico".

A Diretoria do Ensino Técnico prepara também o seu projeto, em paralelismo com o da Diretoria do Ensino Secundário e no qual se prevê um ensino curto (correspondente aos atuais centros de aprendizado, que são cursos post-primários técnicos), um ensino médio (escolas técnicas) e um ensino longo (escolas profissionais), em que se prevê a participação maior possível do ensino técnico nos dois anos de orientação.

O Conselho de Ensino Superior, em sessão de 25 de junho de 1953, sugeriu que "a diversidade excessiva das séries atualmente previstas seja reduzida".

A "Société des Agrégés" (junho, 1953) adverte que "é da maior importância preservar o ensino secundário em sua pureza e na sua integridade", e, nesse sentido, teme que as classes de orientação venham a integrar, no 2.^o grau, sem títulos nem certificados suficientes, mestres do 1.^o grau ou dos cursos complementares.

Um dos Sindicatos do Ensino lembra, em relação ao período de orientação, que os professores do ensino secundário não têm competência para orientar para o ensino técnico.

O Sindicato do Ensino Técnico receia que a sanção, na 5.^a série pelo "baccalauréat du second degré", que é um diploma de estudos secundários, desvie os alunos, atraídos por esse diploma, dos colégios técnicos para o secundário longo.

Essas e muitas outras críticas formuladas nos vários setores em que se multiplica a organização do ensino francês, e através da imprensa, revela não só a complexidade do problema que a reforma enfrenta, como também, paralelamente, a falta de uma unidade de pensamento no que diz respeito aos problemas da educação.

Na verdade, a organização do ensino, na França, dominada por excessiva centralização pedagógica e administrativa, é complexa, múltipla, com o grande número de órgãos, diretorias,

conselhos, associações, a que são atribuídos direitos e responsabilidades no que concerne ao ensino e ao magistério.

Se, porém, a estrutura legal do ensino ainda permanece a mesma de antes da guerra, aguardando o esclarecimento das dúvidas que em torno dela se suscitam, não se pode negar que, no plano pedagógico propriamente dito, independente daquele arcabouço legal, e graças à ação direta dos professores ou dos conselheiros técnicos das Diretorias do Ensino, impregnam pouco a pouco os colégios e os professores desses métodos novos, que dão à criação, ao aluno, o papel central, na prática do ensino.

9. As "*classes nouvelles*".

Realização efetiva, no sentido da renovação pedagógica, são as chamadas "*classes nouvelles*", cujos efeitos consideram-se do maior alcance.

Criadas em 1945, para o primeiro ciclo, por uma circular da Diretoria do Ensino Secundário, tinham um duplo objetivo: satisfazer, de modo mais perfeito, à função da orientação escolar, e dar aos professores melhores condições de trabalho que permitissem desempenhar a sua tarefa de modo mais adequado às exigências da vida e da cultura moderna.

Os princípios das "*classes nouvelles*" são os seguintes:

1) redução do número de alunos a 25 por classe, de modo a permitir melhor adaptação do ensino a cada um dos alunos e a fornecer o conhecimento pedagógico e psicológico necessário à educação;

2) redução, na 1.^a e na 2.^a série, do número de professores, solicitando sempre que possível que o professor de letras ou de história ensine outra disciplina literária, e o de ciências se encarregue das matérias, ou reciprocamente, o que tem por fim permitir um contacto mais longo dos mestres com os alunos, uma coordenação mais fácil dos ensinamentos e uma adaptação mais suave dos alunos na sua passagem do ensino elementar, onde só têm um mestre, para a multiplicidade de professores própria de ensino secundário;

3) instituição de uma hora de *conselho de classe*, semanal, na 1.^a e 2.^a séries, quinzenal na 3.^a e 4.^a, inscritas no horário do professor, e que permita: a) a unificação e a coordenação das tarefas pedagógicas; b) a troca de observações pedagógicas e psicológicas realizadas pelos diferentes professores;

4) extensão do campo cultural oferecido a todos os alunos, antes de qualquer especialização, sob a forma de várias opções que permitam sondar largamente as diversas aptidões de cada qual, sem desprezar nenhuma delas. Donde a introdução dos trabalhos manuais educativos, distintos da formação estritamente profissional, e da educação plástica e musical, ao lado das

línguas mortas e vivas e das disciplinas tradicionalmente admitidas na formação secundária;

5) coordenação dos ensinamentos e das diversas atividades escolares, tanto sob o ponto de vista da disciplina e da educação como da concentração dos trabalhos escolares, a fim de corrigir a separação e a dispersão das tarefas tão prejudiciais aos bons objetivos da escola;

6) introdução do *estudo do meio natural e humano* para permitir aos professores ligar o seu ensino à vida e dar, assim, consciência aos alunos do mundo em que vivem das interações que unem os seus diversos elementos e das atividades que nele devem exercer;

7) ativação dos métodos e exercícios, de sorte que o aluno seja muito mais *ator* que *ouvinte* ou *espectador*. Com esse fim, instituição do trabalho dirigido, feito em classe, em colaboração com os mestres, para que o aluno pouco a pouco fique em condições de trabalhar sozinho e possa adquirir seu método próprio de trabalho;

8) introdução de uma certa individualização do ensino, sob a forma de trabalhos livres ou de exercícios exatamente adaptados às necessidades, às capacidades e aos interesses de cada aluno;

9) estímulo às formas de trabalho em equipe, de modo a ensinar o aluno a agir visando a um fim comum, e a se submeter às condições do trabalho e do pensamento moderno que associam cada vez mais os esforços;

10) realização progressiva de uma disciplina de que o aluno possa, em parte, participar diretamente e que lhe proporcione fazer o aprendizado da liberdade, dando-lhe o senso da solidariedade social a partir do meio escolar em que vive;

11) coordenação estreita da ação educadora dos professores e pais;

12) pesquisa em comum dos melhores meios de conduzir cada aluno ao desenvolvimento máximo de que é capaz graças à unidade e à continuidade das observações pedagógicas e psicológicas, ao emprego dos meios mais científicos de observação dos adolescentes em colaboração com os orientadores profissionais ou os psicológicos escolares, à utilização de um "dossier" escolar que registre as observações feitas sobre o aluno no curso de sua escolaridade e permita aconselhar as famílias do modo mais seguro a orientação que melhor se adapte às possibilidades e aos interesses do aluno.

Iniciados, em 1946, na 1.^a série, estenderam-se as "classes nouvelles" progressivamente até a quarta série. Embora limi-

tadas por dificuldades de localização, de equipamento material e de professores, existiam, já em 1950, em cerca de 200 colégios compreendendo 18.000 alunos.

Os professores das "classes nouvelles" são formados em estágios nacionais ou regionais. Conselheiros pedagógicos especiais os guiam nos seus esforços e no intercâmbio de vistas e de experiências.

Em alguns casos, as classes são divididas em dois ou mais grupos, para maior facilidade do ensino.

Nas 3.^a e 4.^a séries, os alunos, além do tronco comum de estudos, escolhem uma das opções. Estas variam conforme o tipo de ensino a que, futuramente, os alunos se destinam.

O dia escolar é dividido em duas partes: pela manhã, os ensinamentos gerais obrigatórios, em 5 dias, durante 3 a 3 horas e mais. As tardes são consagradas às atividades práticas e artísticas, à educação física e esportiva, assim como aos estudos sistemáticos de cada caso individual, tendo-se em vista a orientação educacional.

10. *O Centro Nacional de Documentação Pedagógica.*

É um dos mais importantes órgãos do Ministério da Educação na França. Seus fins são:

a) encarregar-se da pesquisa pedagógica e do aperfeiçoamento dos métodos de ensino, facilitando o confronto de experiências, a difusão das informações sobre a atividade pedagógica francesa e estrangeira, o ensaio das técnicas e meios novos de ensino e de educação;

b) auxiliar os professores em seus estudos (preparação aos exames e concursos que dão acesso às funções universitárias, em seu ensino e preparação de cursos, classes, conferências pós-escolares), em suas pesquisas e atividades que visem ao aperfeiçoamento de sua cultura, tudo isso fornecendo-lhes meios de trabalho, livros, discos, filmes, etc, organizando o intercâmbio de informações ou promovendo a cooperação intelectual e cultural dos professores.

c) informar os professores e os pais sobre as escolas e as carreiras, a fim de melhor assegurar a orientação escolar da juventude.

O Centro congrega, para cumprir a sua tarefa: escritórios de documentação, informação e equipamento pedagógico do Ministério da Educação Nacional; o Museu Pedagógico, a biblioteca e a cinemateca centrais do ensino público e os centros pedagógicos e técnicos que deles dependem; estabelecimentos como o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, o Centro Nacional de Ensino por Correspondência, e o Bureau Universitário de Estatística.

11. *O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos.*

Visitamos o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, localizado em Sèvres, onde tivemos oportunidade de assistir a algumas aulas e de entrar em contacto com professores e orientadores imbuídos de espírito da nova pedagogia de que as "classes nouvelles" são, na França, a melhor expressão.

Aberto em 1945, o Centro foi de início criado para acolher os professores voluntários que desejassem participar da experiência das "classes nouvelles". Recebeu professores de todas as idades, do 2.º grau ou do técnico, e mesmo do 1.º grau, que iam submeter-se a estágios, discutir em comum e fixar os traços característicos da experiência que ia ser tentada. Os diretores de Colégios foram também convidados a examinar questões concernentes à vida material, administrativa e moral dos estabelecimentos.

Sèvres abriu também as suas portas aos educadores estrangeiros dentre os quais se contam alguns do Brasil.

NA INGLATERRA

Está em aplicação o "Education Act", de 1944, que refundiu completamente o sistema educacional na Inglaterra, dando realidade a uma "nova concepção da educação secundária que produzirá transformações revolucionárias na educação inglesa". São palavras do próprio Ministério da Educação, em uma de suas publicações oficiais.

Até 1944, a educação média na Inglaterra abrangia uma parcela relativamente pequena da população entre 11 a 15 anos; menos de 10% nas escolas secundárias de tipo tradicional e menos de 1% nas escolas técnicas. Toda a grande massa restante recebe apenas a educação primária. É certo que as leis de 1910 e 1918 estabeleceram e estimularam a criação de "higher elementary schools" que prolongavam o ensino primário até 14 anos, dando instrução mais avançada aos estudantes que revelassem maior capacidade e não pudessem ingressar no ensino secundário propriamente dito. Essas escolas correspondem aos cursos pós-primários do ensino francês.

Entre a primeira e a segunda guerra mundial, grandes progressos foram realizados no sentido das tendências que iriam ter oficialização no "Education Act" de 1944: a integração do ensino pós-primário no secundário, o reconhecimento da necessidade de diferentes tipos de escolas secundárias que atendessem às variadas aptidões dos alunos, a flexibilidade que permitisse a passagem dos alunos de um tipo a outro de ensino secundário,

de acordo com as aptidões, a elevação da escolaridade obrigatória até 15 anos.

Os mais importantes preceitos do "Education Act", de 1944, no que diz respeito à educação secundária, são:

1) A educação secundária é um direito de todas as crianças, ao atingirem 11 anos de idade. Será, portanto, compulsória e gratuita.

A obrigatoriedade se estende até a idade de 15 anos, sendo dada ao Ministro da Educação a faculdade de prolongá-la até aos 16, quando julgar esta medida praticável.

2) As escolas secundárias devem ser separadas das primárias.

3) Ampliaram-se as atribuições do Ministério da Educação, dando-se-lhe o direito de estabelecer, tanto para os colégios públicos como para os particulares, exigências mínimas no que diz respeito à construção e às instalações dos prédios escolares, à qualificação dos professores, às dimensões das classes.

4) Auxílio financeiro é concedido pelo Estado aos colégios particulares, exclusivamente para que possam preencher as exigências do Ministério e desempenhar do melhor modo possível o papel que lhes cabe no novo esquema, cabendo ao Ministério o direito de fiscalizar a aplicação dos auxílios que conceder.

5) Estendeu-se a responsabilidade das autoridades locais a todos os tipos — primário, secundário e superior, ficando essa responsabilidade concentrada em uma só autoridade para determinada área. Antes do "Education Act", havia uma autoridade para o ensino primário, outra para o secundário, e o ensino superior escapava às jurisdições locais.

Para a execução desse vasto plano, foi organizado, com o método próprio do povo inglês, um programa que se desenvolverá, é certo, durante vários anos, mas que já está em pleno andamento. Novas escolas foram construídas, muitas outras se estão erguendo nos locais onde as necessidades são mais urgentes, e alguns milhares de edifícios provisórios, porém bem equipados, têm sido incorporados aos antigos colégios em todo o país.

Paralelamente a essa tarefa de construções escolares, desenvolvem-se grandes esforços para garantir o número de professores novos indispensáveis à execução do plano. Estabelecimentos de emergência, destinados à formação de professores, foram instalados, ao mesmo tempo em que se expandem os serviços universitários destinados a essa formação.

Talvez seja interessante dar uma idéia de como esse plano geral vem sendo executado. Primeiramente, foi solicitada a cada uma das autoridades locais uma estimativa completa das imediatas e futuras necessidades na área respectiva, e a indica-

ção do que julgassem necessário para a construção de escolas primárias e secundárias ou para a adaptação das já existentes às exigências do "Act" e das Instruções Ministeriais. Os colégios particulares foram incluídos, nessa parte do plano, realizando-se para isso detalhadas negociações entre vários órgãos do Governo e as administrações privadas. O tipo e as dimensões de cada escola deviam ser indicados, em relação com as prováveis variações da população. O plano devia prever as providências a serem, tomadas para o transporte dos alunos, quando fosse necessário, entre a residência e a escola, indicar se as escolas deviam ser coeducacionais ou não, especificar as etapas e o tempo nos quais poderiam as autoridades pô-lo em execução. Em resumo, a estimativa devia dar um quadro completo da futura organização da educação do primeiro e do segundo grau na área correspondente.

As autoridades locais tiveram um ano, a partir de 1.º de abril de 1945, para submeter suas propostas ao Ministro, que poderia alterá-las. Aprovado o plano, é baixada uma "Local Education Order", que especifica como e quando as várias etapas do plano devem ser efetuadas. Essa ordem tem força de lei contra a qual se pode, entretanto, recorrer ao Parlamento.

Aspectos Administrativos

Na educação inglesa, a par da variedade pedagógica que é um de seus principais aspectos e da qual falaremos depois, existem vários pontos comuns a todo o país, sobretudo na parte administrativa.

Há um Regulamento de Construções, expedido pelo Ministro, que estabelece os padrões mínimos para todas as escolas secundárias. Esse Regulamento especifica, por exemplo, o número mínimo e as dimensões das salas de aula para escolas de diferentes tamanhos. Cada escola secundária deve ter um auditório, um ginásio, uma biblioteca, sala especializada de desenho, outra de trabalhos manuais, dependências para todas as demais atividades práticas, e um refeitório. As especificações para o ginásio são minuciosas, incluindo as instalações acessórias para mudança de roupa, banheiro, etc. Grandes espaços para recreio, campos de esporte são peças indispensáveis.

É oportuno adiantar aqui uma observação sobre a importância que os ingleses dão à educação física e extracurricular, tanto por seus fins específicos, como pelo que representam na formação moral. Esta é, para os ingleses, um dos objetivos essenciais, se não o mais importante da educação.

O número máximo de alunos, em cada classe, é 30, para qualquer tipo de ensino médio.

As condições de reconhecimento pelo Ministro das qualificações do pessoal docente são idênticas para todas as modalidades do referido ensino. Idênticas também são as escalas de salários dos professores.

Os alunos das classes mais modestas recebem pensões para o seu sustento e para as suas despesas escolares. Tais pensões são concedidas pelas autoridades, de acordo com as observações que lhes cumpre fazer sobre a situação das famílias, em sua comunidade, de sorte que todos os alunos possam permanecer na escola durante o período da educação compulsória.

Tudo isso se aplica tanto às escolas públicas como às particulares (voluntárias) mantidas pelas autoridades, isto é, as que recebem auxílio do governo.

Aspectos Educacionais Comuns

Além dos administrativos, existem preceitos educacionais comuns a todos os colégios e decorrentes dos Regulamentos Ministeriais.

Um desses preceitos se refere à biblioteca, que deve ser provida de sorte que forneça iguais oportunidades a todos os alunos. É regulada a freqüência à biblioteca, de modo que os alunos aprendam a utilizá-la, habituem-se a escolher e usar os livros próprios tanto para o ensino como para a recreação do espírito, e adquiram o hábito de recorrer às bibliotecas públicas em complemento às escolares.

Os recursos mais novos do ensino devem ser empregados em todos os tipos de escola secundária. Os "meios visuais" da técnica pedagógica (projetores cinematográficos, estereoscópios, episcópios) e os auditivos (discos, rádio) são incluídos nesse equipamento moderno exigido pelo Ministério.

Acentuamos, mais uma vez, a propósito desses recursos técnicos, a real e grande extensão que a educação inglesa dá ao desenvolvimento social emocional, físico e espiritual da criança, ao lado da instrução intelectual propriamente dita.

A idéia de "comunidade" é um dos traços mais vivos da educação inglesa. A criança deve se desenvolver como membro de uma coletividade. A cidadania, o civismo são componentes importantes do ensino secundário, a começar pelas informações sobre o Governo local e nacional, a organização política e econômica, o sistema judiciário, etc. O adolescente deve ter uma ampla concepção de suas responsabilidades como cidadão.

A escola deve dar oportunidade às experiências de eleições escolares e de associações de estudantes com responsabilidades representativas.

Outra característica da vida escolar inglesa é a "comradely relationship" entre professores e alunos, o ambiente de confraternização, simpatia e tolerância que entre eles existe.

A escola deve ter uma estrutura social, acessível ao entendimento e à atividade dos alunos. Deve manter e estimular associações e clubes, "com a possibilidade de experiências em trabalhos de equipe e discussão dos problemas e dificuldades práticas, com objetividade e tolerância". De todos os tipos, em torno dos mais diversos assuntos, se multiplicam na Inglaterra esses clubes, que reúnem grupos de jovens para atividades variadas, nas quais ocupam, no melhor sentido possível, as suas horas, o seu tempo não dedicado à atividade escolar propriamente dita.

Desnecessário é acentuar a importância que teria o estímulo a essas atividades, no Brasil, onde a juventude sai do Colégio, que em geral lhe dá somente aulas, aulas e aulas sem os complementos educativos indispensáveis, e vai para os cinemas, quando não para os bilhares, os bares e outros nocivos entretenimentos.

A propósito, permito-me incluir aqui, entre parênteses, uma observação de caráter geral que me parece das mais importantes: em nenhum país da Europa (dos 7 que visitei) vi meninos ou meninas, rapazes ou moças, em idade escolar, perambulando nas ruas ou enchendo as sessões do cinema, etc, de dia ou de noite, como freqüentemente se observa no Rio de Janeiro. A escola absorve-lhes o tempo e de modo que lhes é plenamente satisfatório, dando-lhes uma vida agradável, na qual se associam o estudo e o recreio, o ensino e a diversão, os esportes, o teatro, as festas escolares, os problemas de suas associações, etc.

O fortalecimento do senso da responsabilidade deve ser uma das mais constantes preocupações da educação. E, para tal fim, é excelente instrumento a atribuição de encargos aos alunos, de que se desempenham isoladamente ou em grupos, encargos esses que de preferência tenham interesse coletivo, colocando-os na situação de executar algo de que dependa a equipe de que faz parte ou a coletividade inteira.

Certo, tais normas são do conhecimento de todos os educadores brasileiros. Entretanto, creio que o Ministério da Educação poderá realizar um trabalho de orientação e de estímulo, visando ao desenvolvimento dessas práticas.

Nossa intenção, neste capítulo do presente relatório, ao insistir sobre tais assuntos, é acentuar a importância que têm as atividades extracurriculares, como instrumento de educação,

contribuindo para que as escolas ofereçam uma vida social sadia, formem o caráter, fortaleçam o senso de vida corporativa.

A formação artística é também, em grande escala, objeto da educação secundária inglesa, que lhe reconhece os grandes efeitos disciplinadores sobre os sentimentos e as emoções. Por isso, são incentivados nos colégios, o desenho, a música, o teatro, a dança, o trabalho manual artístico.

O princípio de que a educação física é mais do que exercício físico específico, regras higiênicas e jogos escolares, cumprindo-lhes parte importante na formação social e moral, é compreendido na Inglaterra em sua maior extensão possível. Nenhum colégio deixa de ter campos de esporte e recreação e ginásios, instalações apropriadas para esses importantes objetivos. Paralelamente à educação física, a alimentação escolar teve grande desenvolvimento nos últimos anos. O Governo aceitou o princípio das refeições sem pagamento para todos os alunos dos cursos diurnos.

Pude verificar a harmonia que existe, na realidade, entre os vários fins da educação na Inglaterra. A parte física, o seu complemento cívico e moral, a parte social, a parte intelectual se associam aos valores espirituais.

Recomenda o Ministério que todo aluno tenha a seu alcance livros que lhe permitam receber "a inspiração da grande literatura". Visitas a museus são freqüentemente realizadas, para que os alunos se iniciem na interpretação das grandes obras de arte. No próprio ambiente escolar deve ser facultada a audição de boa música. Mas, para os ingleses os supremos valores espirituais são os religiosos, e o "Education Act" de 1944 determina que "The school day in every country school (colégio público) and in every voluntar school (colégio particular) shall begin with •collective worship in the part of ali pupils in a tendance at the school", excetuados dessa prática somente aqueles cujos pais expressamente requerem dispensa de instrução religiosa.

Uma das exigências básicas da educação inglesa, na parte intelectual, é a clareza de raciocínio e de expressão. Constitui objetivo central da escola, e particularmente da escola secundária, conseguir que todos os alunos adquiram o poder de se exprimir, clara e nitidamente, na língua oral e escrita.

O princípio da "educação pelo interesse domina a pedagogia na Inglaterra". É um dever da escola, especialmente no nível secundário, estudar os interesses dos alunos, para desenvolvê-los, aperfeiçoá-los, quando, é claro, não colidam com os fins da educação. As tendências naturais devem ser, entretanto, conduzidas de forma que se traduzam em trabalho, ao qual se apliquem os alunos até completá-los, exercitando, assim, no sentido de uma

inclinações espontâneas, as qualidades intelectuais e morais que as atividades dessa natureza exigem.

Merecem especial comentário as relações entre a escola e o lar, que, na Inglaterra, são consideradas com a maior atenção. Reconhecendo que a escola, em virtude do tempo relativamente pequeno por que aí passam os alunos, é apenas um complemento da educação, afirma-se que o sucesso de sua obra depende de modo capital de sua influência ou de sua apreciação sobre a conduta e as ocupações dos alunos fora do ambiente escolar. Por isso, fazem parte essencial da administração de qualquer estabelecimento de ensino primário, ou secundário, as relações dos seus orientadores com as famílias dos alunos, através de entrevistas individuais ou reuniões coletivas, nas quais se incentive a cooperação dos pais, dando-lhes maior compreensão dos objetivos da escola.

Tipos de Ensino Secundário

1. A flexibilidade do ensino, a variedade do currículo e dos métodos, fundadas nas diferenças individuais, são um dos traços mais vivos da educação britânica.

O "Education Act", incorporando e ampliando diretrizes anteriores, determina a existência de escolas secundárias "sufficient in number, character and equipment to afford for ali pupils opportunities of education offering such variety of instruction and training as may be desirable in view of their different ages, abilities and aptitudes, and for the different periods for which they may be expected to remain at school".

É oportuno acentuar que, na lei inglesa, se encontram, em linhas gerais, as mesmas diretrizes para as quais parece se inclinar a reforma que se prepara na França. Um dos aspectos mais expressivos dessa similitude de rumos é, digamos, a identificação dos vários tipos de ensino médio, no seu valor, na sua importância, pela mesma razão, que é a necessidade de destruir os preconceitos entre ensino técnico ou prático e ensino "humanístico". Se entre eles há diferenças, devem ser somente as ditadas pelos interesses pedagógicos, pela variedade de aptidões individuais. Os fins superiores do ensino, as categorias dos professores e as considerações que lhes devam ser atribuídas, a qualidade das instalações e do equipamento, as normas pedagógicas gerais, de que tratamos em capítulo anterior, são as mesmas nos vários gêneros em que se divide o ensino secundário.

A grande maioria de estudantes se orienta para o chamado *ensino secundário moderno*, que proporciona uma educação geral, com larga variedade de matérias e atividades, e que se destina

à grande massa da população destinada às ocupações e profissões médias.

Para o *ensino secundário técnico* orientam-se aqueles que têm acentuada preferência pelas carreiras técnicas, na agricultura e na indústria, ou que têm necessidade de cursos comerciais ou artísticos mais desenvolvidos que os do ensino moderno.

Finalmente, a *"grammar school"* é o ensino em que predomina a formação cultural, destinada aos jovens que têm aptidão para estudos superiores.

Nos três tipos de ensino, existem, porém — e é preferível usar a expressão inglesa, admirável em sua simplicidade e concisão — *"books and activities"*. Nenhuma escola pode basear-se somente em um ou outro desses aspectos. O valor dos trabalhos manuais é resumido nessas expressões: "the person who has no kind of skill with his hand is as imperfectly prepared for life as one who cannot read". As proporções em que esses dois rumos devem ser combinados serão determinadas pelas características pessoais dos alunos. A criança deve ser dirigida na escola para o gênero de trabalho que ela possa dominar, sendo por isso inútil forçá-la em uma disciplina ou espécie de trabalho que não saiba apreciar ou que a constanja. Na dosagem das proporções em que os dois rumos devem ser seguidos, tudo isso deve ser levado em conta, e de tal sorte que não se sacrifiquem os interesses de um tipo de aluno com determinada tendência, aos de outro tipo, com inclinação diferente. "This is a sacrifice our country cannot afford". O que é prudente, o que é ponto vital do novo plano de educação secundária é que cada escola de qualquer gênero possa assegurar o pleno desenvolvimento de seus alunos. Para isso, a melhor solução seria combinar dois ou os três tipos de ensino secundário no mesmo estabelecimento. É a questão dos "estabelecimentos comuns", visados também na reforma Lan-gevin.

De qualquer modo, porém, a transferência de um para outro tipo de ensino secundário deve admitir todas as facilidades, condição primordial da flexibilidade. Nesse sentido, uma das soluções propostas é a do "campus plan", que é a reunião de vários estabelecimentos, no mesmo local ou em lugares próximos, fazendo uso comum de várias instalações tais como campos de esporte, piscina, refeitórios, etc. É uma espécie de federação de escolas, cada uma das quais teria seu caráter individual, contribuindo, porém, para a vida do conjunto.

Qualquer que seja, porém, a organização, o que importa essencialmente é, na base das características dos alunos e em face das observações feitas pelos professores e orientadores, permitir a passagem de uma para outra forma de educação secundária, e de tal modo que não se restrinjam para ninguém, as possibili-

dades de prosseguimento de estudos posteriores, de ingresso nas universidades.

Os três tipos de ensino secundário inglês, apesar das diferenças que apresentam, têm um grande conteúdo comum, quer nas linhas gerais de que já tratamos, quer nas próprias matérias e trabalhos que compreendam.

A "GRAMMAR SCHOOL"

A "grammar school" se destina aos alunos cuja inteligência tenda para as idéias abstratas, cujas aptidões são preferentemente intelectuais. Sem deixar de atender aos demais objetos da educação e devendo adaptar-se às novas exigências pedagógicas, quer quanto às instalações materiais quer quanto aos métodos de ensino, a "grammar school" continua a ser, numa certa extensão, o ensino secundário que, desde o início, visa aos estudos superiores universitários.

Poucas modificações fêz a nova lei inglesa, na "grammar school", que, entretanto, de modo indireto, dela recebeu notáveis benefícios, um dos quais é o descongestionamento, em conseqüência, como é evidente, da subdivisão do ensino, isto é, da criação de novos tipos, para os quais se encaminham muitos e muitos estudantes que anteriormente atravancavam a "grammar school". Ficou assim este ramo do ensino em condições de exercer suas próprias finalidades com maior liberdade, podendo melhor ajustar os seus métodos e resolver os seus problemas específicos.

Em geral, o curso secundário dado na "grammar school" vai além do limite da obrigatoriedade legal. Dois anos complementares de estudos mais adiantados já existiam, em numerosos colégios, antes da lei de 1944. Atualmente, generaliza-se a idéia de que a "grammar school" deve constituir um todo único, de 11 a 18 anos, no qual se integrem, não como acessórios, mas como seguimento natural e indispensável, aqueles dois anos complementares. As vantagens dessa ampliação (no Brasil o curso correspondente à "grammar school" é, há muito tempo, de 7 anos) são óbvias. Mas, na Inglaterra, elas se traduzem em maior flexibilidade do currículo, que existe também na "grammar school", embora não com a mesma variedade que no *ensino secundário moderno*. — Nas 4 ou 5 primeiras séries, muitas disciplinas são comuns a todos os alunos, com o mesmo grau de intensidade. Além desse período, a flexibilidade se acentua, tornando-se o ensino mais especializado, progressivamente, em vista dos futuros estudos universitários.

O ENSINO SECUNDÁRIO MODERNO

O chamado *ensino secundário moderno*, que é uma inovação na educação inglesa e se destina à maioria dos estudantes secundários, ministra uma educação variada, compreende várias modalidades, adaptáveis às aptidões e capacidades individuais e aos ambientes sociais dos alunos. É um ensino que se volta para a interpretação do mundo moderno e que prepara para a vida em seu mais largo sentido. É um ensino misto de cultura geral e de aprendizado prático educacional, orientado, como sempre e muito especialmente nesse tipo de mais larga latitude que os outros, de acordo com os interesses e as feições individuais dos alunos.

Um currículo amplo e equilibrado, pela associação de disciplinas intelectuais e atividades práticas, estas de várias espécies para que atendam às múltiplas preferências, assegura a grande flexibilidade, que deve ter esse ramo do ensino.

A valorização do ensino secundário moderno é, conforme já acentuamos, uma preocupação constante. O Ministério recomenda que as autoridades dispensem rigorosa paridade de condições e de tratamentos aos diversos tipos de ensino secundário, que as autoridades tratem o ensino moderno com a mesma confiança dispensada à "grammar school" e administrem ambos com a mesma tolerância, reconhecendo os mesmos direitos, responsabilidades, a mesma autonomia aos diretores, a mesma estabilidade, os mesmos salários, a mesma liberdade didática aos professores.

O problema dos professores para o ensino moderno é considerado com atenção, visto como, em sua maioria, os atuais foram educados na tradição da "grammar school". Os professores do ensino moderno devem associar largos conhecimentos teóricos à experiência da vida, a uma viva capacidade de pesquisar e de adaptar seus métodos às múltiplas necessidades dos alunos.

Apresentando diferenças sensíveis em virtude de suas finalidades, as várias escolas de ensino moderno obedecem, porém, a alguns princípios comuns.

Um desses princípios é a formação equilibrada e harmoniosa, isto é, desenvolvimento intelectual não com a exclusividade ou a predominância que se verificava no ensino do passado, mas como uma das facetas do desenvolvimento total, no qual devem merecer igual consideração os aspectos social, emocional, físico e espiritual.

O ensino se desenvolve especialmente em torno do aluno e não do assunto, da matéria, da disciplina. Esse preceito da edu-

cação nova tem maior valor no ensino secundário moderno, justamente porque a êle concorrem individuos de níveis e capacidades diversas, e, dentro desse ensino, é na parte do desenvolvimento intelectual que aquele preceito merece maior atenção. Cursos simples para os estudantes de menor capacidade, e que estes não atrapalhem os mais aptos, que devem ter todas as oportunidades para o desenvolvimento de suas maiores faculdades intelectuais.

Outra característica do ensino moderno é a comunicação entre as diversas disciplinas e atividades. Limites estritos entre elas são inapropriados nessa modalidade. Uma aula de história pode conduzir a uma proveitosa lição de geografia, e um trabalho prático pode envolver exercícios e conhecimentos matemáticos.

Matérias gerais do ensino moderno são, além do inglês, as matemáticas, a história, a geografia, as ciências. Em muitas escolas, uma língua viva, além do inglês. As matérias práticas são: educação física, desenho, música, trabalhos manuais, economia doméstica e várias espécies de trabalho técnico.

Mas, tanto no ensino moderno como nas outras modalidades, as disciplinas do currículo, como os horários para cada uma, e o modo de ensiná-las, estão fora do alcance do Ministério. São atribuições da administração escolar, do diretor da escola, em colaboração com os professores. Os "Inspetores de Sua Majestade" podem aconselhar, propor modificações, mas não dirigir o ensino. A liberdade de ensino é um dos postulados da educação e do regime político da Inglaterra. Desnecessário seria dizer que essa liberdade repousa, entretanto, na sólida unidade espiritual do povo inglês, sua estratificação religiosa, política, econômica e social. Por isso, apresentam naturalmente as escolas secundárias inglesas um fundo comum, que se reflete no currículo e nos demais aspectos pedagógicos.

Um dos primeiros objetivos do ensino, mesmo do moderno, é o uso da língua, que se prolonga pelo da literatura. A leitura, principalmente em voz alta, de poesia e de prosa, a composição em prosa e em verso, são exercícios comuns em todas as escolas. O teatro, de cujas representações participam os alunos, é atividade habitual.

Os estudantes do ensino moderno que têm gosto pelo estudo do inglês devem aprender outra língua moderna. Ensino direto, com o mínimo possível de gramática, e sem versão, pois é a língua viva, falada, o objetivo principal no ensino moderno.

A história e a geografia se iniciam pelo estudo do meio imediato, ao que se segue a apreciação das principais etapas do desenvolvimento humano, e dos fatos da história recente, em

relação com as questões mais correntes. A geografia e a história seguem, quanto possível, juntas. Visitas a museus e lugares históricos ou de interesse geológico, cinema e projeção, rádio, ocupam lugar crescente no ensino dessas disciplinas.

O ensino das matemáticas é relacionado com as necessidades da vida prática, "é introdução as formas de expressão matemática, de que o homem comum precisa ter uma certa compreensão para que satisfaça o seu interesse pela técnica moderna. Os processos aritméticos irreais são substituídos por uma matemática que se relaciona mais de perto com os fatos experimentais.

O curso de ciências tem por fim dar uma certa compreensão das leis da natureza e certo domínio do comportamento científico. Estudos de biologia e do mundo inanimado são incluídos em todas as escolas, escolhidos os assuntos por sua real importância ou em seu maior interesse, não como capítulos ou etapas sucessivas de um programa previamente estabelecido. As escolas rurais dão maior ênfase aos estudos biológicos, as das cidades às ciências físicas. Mas, em nenhuma delas a atenção se concentra demais sobre um desses ramos; deve-se notar que as ciências são consideradas, no ensino moderno, em conjunto, e não como disciplinas separadas.

Um dos mais importantes instrumentos aconselháveis no ensino moderno é o dos "projetos", que relaciona um conjunto de trabalhos em vários terrenos em torno de certo núcleo de interesse, (o solo, a cidade, a dança, transporte, o mar) qualquer desses tópicos que podem dar unidade a uma larga variedade de investigações e descobertas empreendidas pelos alunos. Se esse tópico emerge das próprias ocupações livres e dos interesses dos alunos, melhor.

Quanto aos processos de apuração dos resultados, julga-se que no ensino moderno é impraticável o sistema de exame, que pressupõe uma uniformidade em desacordo com a concepção da moderna educação secundária que se baseia justamente na variedade.

Os testes internos, baseados no trabalho realmente realizado pelos alunos, são mais indicados. Os tradicionais exames escritos e orais são convenientes para certas disciplinas, devendo, porém, ser suplementados pela inspeção dos trabalhos escolares e por um teste oral da capacidade do aluno de descrevê-los. Fi-chários individuais bem planejados, acompanhando o aluno passo a passo em toda a sua vida escolar, serão considerável auxílio no processo da apreciação do aprendizado, e representarão importante papel na orientação vocacional dos alunos, quando estes se aproximam do término da vida escolar.

O ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO

O que distingue este tipo de ensino é sua relação particular com as ocupações industriais, técnicas, etc. Mas não é um ensino estritamente vocacional. Toda educação secundária deve ser, em certa extensão, vocacional, desde que uma boa educação prepara para a vida total e não para alguns aspectos da vida. Mas também os alunos do ensino técnico devem receber uma formação para a vida plena, pelo desenvolvimento tanto quanto possível de todas as suas capacidades. Tudo quanto diz respeito à importância da vida social e da vida em comunidade também se aplica ao ensino técnico. Literatura, arte, música, instrução religiosa, educação física serão tão importantes no término como nos outros ensinos secundários.

O ensino técnico não terá além disso o privilégio da cultura "básica para a indústria e o comércio. A "grammar school" e o ensino moderno podem também conduzir a carreiras técnicas.

O "Education Act" de 1944 refundiu as antigas "junior técnica 1 schools" e "junior act departments", integrando-os no sistema escolar secundário, devendo desenvolver-se em paridade de condições com a "grammar school" e o ensino moderno. As novas escolas secundárias serão, portanto, diferentes das antigas. A admissão às "junior technical schools" era aos 13 anos, e o curso de 2 ou 3 anos. Na lei atual, o ensino secundário técnico terá início, como os outros, aos 11 anos e irá até 15 ou 16.

O Regulamento de Construções, em vigor para a "grammar school" e o moderno se aplica também ao técnico, aos quais as autoridades devem dedicar os mesmos cuidados, o mesmo interesse que aos outros.

Escolaridade maior e instalações melhores facilitarão à escola secundária técnica mais segura realização dos seus fins específicos, com a elevação dos seus padrões de ensino, aplicados a alunos que são escolhidos para suas escolas na base de suas próprias inclinações naturais. Mas não haverá concentração da parte técnica com prejuízo de educação geral. Nas ciências, por exemplo, o campo de estudo terá a mesma extensão, que nas outras escolas secundárias; só na parte geral do curso se dedicará propriamente maior atenção aos fins estritamente técnicos.

A parte inicial do ensino secundário técnico deverá ser inteiramente geral, de modo que facilite a passagem desse ensino para outro, mais adequado às aptidões dos alunos, sendo como são falhos os meios de seleção aos 11 anos. Mesmo na 3.^a série, o conteúdo vocacional do ensino não será grande. Nos 4.^o e 5.^o anos (de 14 a 16 anos), o trabalho escolar se tornará progressivamente mais relacionado com o principal centro de interesse da

escola, sem que, entretanto, se despreze o essencial de educação geral, inglês, matemática, ciências, história e geografia e instrução religiosa, exercícios físicos, prática e apreciação artística e musical.

Deve-se notar a preocupação de fortalecer a educação geral, os elementos culturais e humanos, mesmo no ensino técnico. Essa é uma tendência geral, na Inglaterra, como na França.

Aspectos gerais

A educação inglesa, em sua organização e administração, difere da dos outros países em sua maioria, pelos seguintes aspectos fundamentais: 1) a descentralização da administração; 2) a parte importante representada pelas escolas particulares; 3) a autonomia dos professores em relação ao currículo, horários e métodos do ensino.

As relações entre as autoridades centrais e locais são de cooperação, através de consultas diretas ao Ministério da Educação, por intermédio dos Inspetores, que são como elementos de ligação entre aquelas duas esferas administrativas.

Antes de 1944, o Ministério tinha apenas funções de "superintendência das questões relativas à educação". Pelo "Education Act" de 1944, o Ministério tem o dever de "to promote the education of the people of England and Wales and the progressive development of institutions devoted to that purpose and to secure the effective execution by local authorities under his control and direction of the national policy for providing a varied and comprehensive educational service in every área".

Isso representa sensível aumento das atribuições do Ministério.

A proeminência do ensino particular tem razões históricas. A educação foi, durante séculos, realizada e desenvolvida por associações particulares sem qualquer dependência ou ligação com o governo.

Os professores não são funcionários do Estado. São empregados das autoridades locais ou das administrações escolares. Os diretores organizam as suas escolas de acordo com as suas próprias idéias, e os professores não estão sujeitos a quaisquer instruções oficiais referentes ao currículo, horários, livros ou métodos de ensino.

Entretanto, o Ministério não deixa de exercer influência no ensino. Os Inspetores observam o conteúdo e o valor do trabalho nas escolas, apresentam relatórios às autoridades escolares exercem a função de conselheiros pedagógicos dos professores, que, entretanto, podem atender ou não às suas sugestões sobre assun-

tos educacionais, organização do ensino e experiências pedagógicas. Uma dessas publicações é "Handbook of Suggestions for the consideration of teachers", cujo título dá idéia do tipo de relações que há entre a autoridade central e os professores.

O "Education Act" criou o "Central Advisory Council", órgão consultivo do Ministro, para a prática e a teoria educacional, substituindo o antigo "Consultative Committee", ao qual o Presidente do Conselho de Ensino (que atualmente é o próprio Ministro), submetia assuntos gerais. Ao contrário do antigo "Consultative Committee", o "Advisory Council" pode ter a iniciativa de apresentar sugestões e recomendações ao Ministro.

O "Education Act" simplificou consideravelmente a estrutura geral, ao definir três etapas sucessivas de educação primária, secundária e superior ou ulterior. A simplificação se verificou principalmente pela absorção de ensino pós-primário, em seus vários tipos, no ensino do 2.º grau. Também na ordem administrativa, houve simplificação, como já acentuamos, pela concentração dos três graus de ensino em uma mesma autoridade local.

Organização do Ministério

O Ministro, autoridade central da educação, é assistido por um Secretário Particular que, como o próprio Ministro, é membro do Governo e tem assento no Parlamento.

O Secretário Particular é o chefe dos serviços administrativos do Ministério.

Um corpo de Inspectores tem as seguintes funções:

1) Inspeccionar a eficiência das instituições educacionais, prestar-lhes assistência, inclusive oferecendo orientação e auxilia aos professores, individualmente ou em grupos, como por exemplo organizando cursos;

2) representar o Ministro perante as autoridades locais sobre assuntos administrativos. São elementos de ligação entre o Ministério e as autoridades e órgãos de ensino locais; inspetores com experiência especializada estabelecem e mantêm contacto com empresas industriais e comerciais, com associações profissionais, etc;

3) são conselheiros técnicos do Ministro sobre questões de prática e teoria educacional. São eles os responsáveis pelas publicações do Ministério.

Um corpo de médicos exerce funções semelhantes às dos Inspectores no que diz respeito aos problemas de saúde e higiene escolares.

O Ministério não tem jurisdição sobre a Universidade, com a qual as suas relações se limitam simplesmente à formação de

escola, sem que, entretanto, se despreze o essencial de educação geral, inglês, matemática, ciências, história e geografia e instrução religiosa, exercícios físicos, prática e apreciação artística e musical.

Deve-se notar a preocupação de fortalecer a educação geral, os elementos culturais e humanos, mesmo no ensino técnico. Essa é uma tendência geral, na Inglaterra, como na França.

Aspectos gerais

A educação inglesa, em sua organização e administração, difere da dos outros países em sua maioria, pelos seguintes aspectos fundamentais: 1) a descentralização da administração; 2) a parte importante representada pelas escolas particulares; 3) a autonomia dos professores em relação ao currículo, horários e métodos do ensino.

As relações entre as autoridades centrais e locais são de cooperação, através de consultas diretas ao Ministério da Educação, por intermédio dos Inspetores, que são como elementos de ligação entre aquelas duas esferas administrativas.

Antes de 1944, o Ministério tinha apenas funções de "superintendência das questões relativas à educação". Pelo "Education Act" de 1944, o Ministério tem o dever de "to promote the education of the people of England and Wales and the progressive development of institutions devoted to that purpose and to secure the effective execution by local authorities under his control and direction of the national policy for providing a varied and comprehensive educational service in every área".

Isso representa sensível aumento das atribuições do Ministério.

A proeminência do ensino particular tem razões históricas. A educação foi, durante séculos, realizada e desenvolvida por associações particulares sem qualquer dependência ou ligação com o governo.

Os professores não são funcionários do Estado. São empregados das autoridades locais ou das administrações escolares. Os diretores organizam as suas escolas de acordo com as suas próprias idéias, e os professores não estão sujeitos a quaisquer instruções oficiais referentes ao currículo, horários, livros ou métodos de ensino.

Entretanto, o Ministério não deixa de exercer influência no ensino. Os Inspetores observam o conteúdo e o valor do trabalho nas escolas, apresentam relatórios às autoridades escolares exercem a função de conselheiros pedagógicos dos professores, que, entretanto, podem atender ou não às suas sugestões sobre assun-

tos educacionais, organização do ensino e experiências pedagógicas. Uma dessas publicações é "Handbook of Suggestions for the consideration of teachers", cujo título dá idéia do tipo de relações que há entre a autoridade central e os professores.

O "Education Act" criou o "Central Advisory Council", órgão consultivo do Ministro, para a prática e a teoria educacional, substituindo o antigo "Consultative Committee", ao qual o Presidente do Conselho de Ensino (que atualmente é o próprio Ministro), submetia assuntos gerais. Ao contrário do antigo "Consultative Committee", o "Advisory Council" pode ter a iniciativa de apresentar sugestões e recomendações ao Ministro.

O "Education Act" simplificou consideravelmente a estrutura geral, ao definir três etapas sucessivas de educação primária, secundária e superior ou ulterior. A simplificação se verificou principalmente pela absorção de ensino pós-primário, em seus vários tipos, no ensino do 2.º grau. Também na ordem administrativa, houve simplificação, como já acentuamos, pela concentração dos três graus de ensino em uma mesma autoridade local

Organização do Ministério

O Ministro, autoridade central da educação, é assistido por um Secretário Particular que, como o próprio Ministro, é membro do Governo e tem assento no Parlamento.

O Secretário Particular é o chefe dos serviços administrativos do Ministério.

Um corpo de Inspetores tem as seguintes funções:

1) Inspeccionar a eficiência das instituições educacionais, prestar-lhes assistência, inclusive oferecendo orientação e auxílio aos professores, individualmente ou em grupos, como por exemplo organizando cursos;

2) representar o Ministro perante as autoridades locais sobre assuntos administrativos. São elementos de ligação entre o Ministério e as autoridades e órgãos de ensino locais; inspetores com experiência especializada estabelecem e mantêm contacto com empresas industriais e comerciais, com associações profissionais, etc;

3) são conselheiros técnicos do Ministro sobre questões de prática e teoria educacional. São eles os responsáveis pelas publicações do Ministério.

Um corpo de médicos exerce funções semelhantes às dos Inspetores no que diz respeito aos problemas de saúde e higiene escolares.

O Ministério não tem jurisdição sobre a Universidade, com a qual as suas relações se limitam simplesmente à formação de

professores, à educação de adultos e à concessão de bolsas escolares.

O Ministério da Educação tem responsabilidade conjuntamente com o da Agricultura, no campo da educação agrícola.

O Ministério não abastece nem controla diretamente nenhuma instituição educacional. Não prescreve, escolhe ou publica compêndios escolares, não emprega nem paga os professores. As instituições educacionais públicas são providas, mantidas e controladas pelas autoridades locais, com a assistência financeira e técnica da autoridade nacional.

As autoridades locais são os "Country Councils" e os "Country Boroughs Councils" que são corpos governamentais eleitos, com atribuições outras, além das educacionais. Tais órgãos são auxiliados por comitês especiais aos quais confiam o trabalho educacional, com exceção de algumas transações financeiras. A maioria desses comitês é formada por membros dos "Councils", aos quais, entretanto, se associam pessoas entendidas em assuntos de educação.

Cada autoridade local tem um "chief educative officer", que é o executor dos atos daquela autoridade. A nomeação desses funcionários depende da aprovação do Ministro.

Educação Pós-Secundária

1. O "Education Act" de 1944 registra que é obrigação das autoridades locais da educação "to secure the provision for their área of adequate facilities for furthur education".

Essa educação ulterior à secundária (e que não compreende a superior ou universitária) abrange:

- a) a educação vocacional — técnica comercial ou artística;
- b) a educação não-vocacional para jovens e adultos;
- c) os "country colleges";
- d) o chamado "youth service".

Antes de 1944, as autoridades do ensino tinham o *poder* mas não o *dever* de manter esses ramos de educação. A nova lei prevê uma educação complementar, compulsória, durante algumas horas do dia ou da noite, para todos os jovens que deixam a escola aos 18 anos, e obriga as autoridades locais a auxiliar e desenvolver todas as oportunidades vocacionais, culturais e recreativas que podem ser oferecidas, em suas áreas respectivas, de acordo com projetos que devem ser submetidos à aprovação do Ministério. Na elaboração desses projetos, devem consultar e cooperar com as autoridades vizinhas, com as universidades e todas as instituições relacionadas com o problema — o que é considerado importante exigência do "Education Act".

Educação Técnica, Comercial e Artística

2. Os dispositivos para a *educação vocacional técnica" comercial ou artística*, são os mais variados em correspondência com as múltiplas necessidades de instrução vocacional.

As escolas desse tipo são, com raras exceções, instaladas e mantidas pelas autoridades públicas locais. Os cursos, em geral, são às últimas horas da tarde, quando não à noite, procurando-se assim conciliar o trabalho a que são obrigados os jovens, nessa idade, com os estudos. Em geral, esses cursos técnicos têm relação com o tipo de atividades a que se dedicam os estudantes, em seus empregos. Os grandes estabelecimentos industriais ou comerciais têm as suas próprias escolas, vocacionais ou gerais.

Nesse tipo de educacional vocacional que se destina a quem já trabalha ou se iniciou em atividade profissional, o volume dos cursos é relativamente pequeno.

Outros estabelecimentos oferecem cursos técnicos integrais, isto é, que absorvem várias horas do dia e são, portanto, incompatíveis com o trabalho concomitante.

O aprendizado técnico obedece a planos elaborados conjuntamente pelas instituições profissionais, por exemplo a Instituição de Engenheiros Mecânicos e o Ministério da Educação, em estreita colaboração com os colégios respectivos. Estes propõem o plano, que deve ser aprovado pelo Ministro e pela Instituição. Os exames finais, realizados no colégio, são acompanhados por assessores nomeados pela instituição. Na base desses exames e da vida escolar, são concedidos os certificados nacionais pela instituição e pelo Ministério.

Os cursos têm a duração de 3 a 5 anos.

Muitas escolas profissionais superiores reconhecem aqueles certificados nacionais, isentando os seus portadores, total ou parcialmente, das exigências de ingresso que elas normalmente impõem.

Os cursos comerciais do gênero considerado neste capítulo são mantidos pelos departamentos comerciais dos colégios técnicos ou por escolas especialmente destinadas a esse fim.

Completam o quadro da educação vocacional os chamados "art colleges", que dão grande contribuição às indústrias têxteis, de cerâmica, e muitas outras. Deve-se notar que a organização do sistema de educação vocacional, na Inglaterra, é simples, em relação ao de outros países, e objetivo, pois se relaciona diretamente com as necessidades e as características da indústria e demais atividades técnicas do país. Existe estreita aproximação entre as instituições industriais e comerciais e os colégios, inclusive através de comissões de técnicos daquelas instituições que trabalham em cooperação com os vários departamentos dos cole-

professores, à educação de adultos e à concessão de bolsas escolares.

O Ministério da Educação tem responsabilidade conjuntamente com o da Agricultura, no campo da educação agrícola.

O Ministério não abastece nem controla diretamente nenhuma instituição educacional. Não prescreve, escolhe ou publica compêndios escolares, não emprega nem paga os professores. As instituições educacionais públicas são providas, mantidas e controladas pelas autoridades locais, com a assistência financeira e técnica da autoridade nacional.

As autoridades locais são os "Country Councils" e os Country Boroughs Councils" que são corpos governamentais eleitos, com atribuições outras, além das educacionais. Tais órgãos são auxiliados por comitês especiais aos quais confiam o trabalho educacional, com exceção de algumas transações financeiras. A maioria desses comitês é formada por membros dos "Councils", aos quais, entretanto, se associam pessoas entendidas em assuntos de educação.

Cada autoridade local tem um "chief educative officer", que é o executor dos atos daquela autoridade. A nomeação desses funcionários depende da aprovação do Ministro.

Educação Pós-Secundária

1. O "Education Act" de 1944 registra que é obrigação das autoridades locais da educação "to secure the provision for their área of adequate facilities for furthur education".

Essa educação ulterior à secundária (e que não compreende a superior ou universitária) abrange:

- a) a educação vocacional — técnica comercial ou artística;
- b) a educação não-vocacional para jovens e adultos;
- c) os "country colleges";
- d) o chamado "youth service".

Antes de 1944, as autoridades do ensino tinham o *poder* mas não o *dever* de manter esses ramos de educação. A nova lei prevê uma educação complementar, compulsória, durante algumas horas do dia ou da noite, para todos os jovens que deixam a escola aos 18 anos, e obriga as autoridades locais a auxiliar e desenvolver todas as oportunidades vocacionais, culturais e recreativas que podem ser oferecidas, em suas áreas respectivas, de acordo com projetos que devem ser submetidos à aprovação do Ministério. Na elaboração desses projetos, devem consultar e cooperar com as autoridades vizinhas, com as universidades e todas as instituições relacionadas com o problema — o que é considerado importante exigência do "Education Act".

Educação Técnica, Comercial e Artística

2. Os dispositivos para a *educação vocacional técnica" comercial ou artística*, são os mais variados em correspondência com as múltiplas necessidades de instrução vocacional.

As escolas desse tipo são, com raras exceções, instaladas e mantidas pelas autoridades públicas locais. Os cursos, em geral, são às últimas horas da tarde, quando não à noite, procurando-se assim conciliar o trabalho a que são obrigados os jovens, nessa idade, com os estudos. Em geral, esses cursos técnicos têm relação com o tipo de atividades a que se dedicam os estudantes, em seus empregos. Os grandes estabelecimentos industriais ou comerciais têm as suas próprias escolas, vocacionais ou gerais.

Nesse tipo de educacional vocacional que se destina a quem já trabalha ou se iniciou em atividade profissional, o volume dos cursos é relativamente pequeno.

Outros estabelecimentos oferecem cursos técnicos integrais, isto é, que absorvem várias horas do dia e são, portanto, incompatíveis com o trabalho concomitante.

O aprendizado técnico obedece a planos elaborados conjuntamente pelas instituições profissionais, por exemplo a Instituição de Engenheiros Mecânicos e o Ministério da Educação, em estreita colaboração com os colégios respectivos. Estes propõem o plano, que deve ser aprovado pelo Ministro e pela Instituição. Os exames finais, realizados no colégio, são acompanhados por assessores nomeados pela instituição. Na base desses exames e da vida escolar, são concedidos os certificados nacionais pela instituição e pelo Ministério.

Os cursos têm a duração de 3 a 5 anos.

Muitas escolas profissionais superiores reconhecem aqueles certificados nacionais, isentando os seus portadores, total ou parcialmente, das exigências de ingresso que elas normalmente impõem.

Os cursos comerciais do gênero considerado neste capítulo são mantidos pelos departamentos comerciais dos colégios técnicos ou por escolas especialmente destinadas a esse fim.

Completam o quadro da educação vocacional os chamados "art colleges", que dão grande contribuição às indústrias têxteis, de cerâmica, e muitas outras. Deve-se notar que a organização do sistema de educação vocacional, na Inglaterra, é simples, em relação ao de outros países, e objetivo, pois se relaciona diretamente com as necessidades e as características da indústria e demais atividades técnicas do país. Existe estreita aproximação entre as instituições industriais e comerciais e os colégios, inclusive através de comissões de técnicos daquelas instituições que trabalham em cooperação com os vários departamentos dos colé-

gios. Além disso, em grande parte, o pessoal docente desses colégios tem experiência direta das respectivas profissões, sendo que alguns exercem o ensino concomitantemente com as suas ocupações industriais e comerciais.

Educação Não Vocacional

3. A *educação pós-secundária não vocacional*, destinada a indivíduos entre 16 e 18 anos, é ministrada, quase exclusivamente, por instituições públicas, as quais oferecem oportunidades àqueles que, sem preocupação propriamente vocacional, desejam estudar um determinado assunto, ou aperfeiçoar certas habilidades, para sua própria satisfação ou com o fim de participar de organizações sociais ou aperfeiçoar-se em ginástica ou em esportes etc. Acredita-se que essas oportunidades serão multiplicadas quando estiverem funcionando os "country colleges".

Essa assistência dos poderes públicos à educação não vocacional não se limita à juventude. Nela se incluem também os adultos, para os quais já o "Physical Training and Recreative Act" de 1937, por exemplo, "made public money available for the provision both by local education authorities and voluntary bodies of playing fields and other facilities for physical recreation".

Em decisão mais recente, no mesmo sentido o Governo estabeleceu que "The provision of community centres where men and women can meet for social and educational purposes and for recreation should be regarded as coming within the scope of the education service".

As universidades e certas organizações privadas contribuem largamente para essa educação ulterior à ministrada na idade da escolaridade obrigatória, mas que não é — deve-se acentuar — educação superior universitária. É educação complementar, que pode, entretanto, proporcionar oportunidades a estudos de certa extensão e profundidade. Na verdade, tais cursos são destinados principalmente a adultos, e tem caráter cultural. Acredita-se que a correlação de tais serviços com os mantidos pelas autoridades públicas e que se reservam mais à educação, geral, ou social, ou recreativa, darão à educação de adultos, na Inglaterra, grande desenvolvimento. Os cursos têm duração de 1 a 3 anos. São ministrados por professores universitários ou de colégios. Em geral, são noturnos. O Ministério da Educação auxilia financeiramente as iniciativas particulares ou da universidade, nesse terreno.

4. Os "Country Colleges" são estabelecimentos destinados a jovens que não prosseguem estudos normais, depois da escolaridade compulsória. O "Education Act" de 1944 determinou a obrigatoriedade de fundação e manutenção de tais estabelecimen-

tos pelas autoridades locais. O comparecimento a esses colégios é de 1 dia por semana em 44 semanas por ano, ou de outro modo equivalente. Os cursos estendem-se de 15 a 18 anos.

Essa é uma das inovações consideradas de mais valor da nova lei inglesa.

"The Youth Service" é um serviço educacional que se preocupa com as atividades da juventude fora do ambiente escolar, e se destina especialmente àqueles que, entre 15 e 20 anos, não freqüentam normal e integralmente estabelecimentos de ensino ou educação.

A partir de 1939, o Governo iniciou a organização desse serviço, oferecendo auxílio financeiro às organizações voluntárias que a êle se quisessem dedicar. O Ministério exerce a direção geral, ficando a sua administração com as autoridades locais, cuja função é iniciar o movimento em suas áreas respectivas, encorajar as organizações particulares e suprir-lhes as faltas e necessidades.

As autoridades locais e o Ministério auxiliam financeiramente esse serviço, diretamente por intermédio de verbas, ou fornecendo equipamento e professores, instrutores, funcionários.

"Youth Service" abrange vasta extensão dos fins educacionais, todos quantos se relacionam com a vida extra-escolar da mocidade. Um de seus mais importantes objetivos é, porém, a formação cívica, "the training of young people in self-government and citizenship".

Embora se tenha iniciado e expandido, no começo, sob influência da situação criada pela guerra, o "Youth Service" se orienta no largo sentido da educação extra-escolar total, oferecendo o maior número de oportunidades a todos os jovens para o preenchimento útil do tempo livre de que dispõem, o que, para a educação moderna, é de maior relevância.

Professores

Para a execução completa do novo sistema educacional inglês, há necessidade de 200.000 professores, aproximadamente, o que representa um aumento de mais 100.000, em relação aos existentes antes da guerra.

O recrutamento dos professores deve ser ampliado e facilitado.

Há normalmente dois tipos de instituições destinadas ao preparo ou formação de professores: os *colégios*, mantidos pelos poderes públicos locais ou por organizações particulares e as universidades.

Os colégios dão um curso de 2 ou 3 anos para candidatos de 18 anos ou mais, os quais em regra devem ter passado pela

"grammar school" e são submetidos a um exame inicial apropriado de qualificação para o ensino. Há colégios especializados na formação de professores de economia doméstica, de educação física, de trabalhos manuais e artísticos. Há, ao todo, 83 colégios desse tipo, dos quais 54 particulares.

As universidades dão cursos de 4 anos, dos quais os três primeiros são de estudos universitários básicos e o último de formação profissional propriamente dita para o ensino. Depois da guerra, o Ministério entrou em entendimentos com os colégios de formação de professores e com as autoridades locais para que fossem estabelecidos imediatamente cursos especiais de emergência para uma preparação intensiva de professores, durante um ano, e que poderia ser estendido por um ou dois períodos mais curtos, quando houvesse necessidade de maior especialização. Tais cursos seriam seguidos por dois anos de comprovação, no exercício do magistério, os quais seriam também um período de estudo supervisionado ou dirigido. Os colégios de emergência deveriam ser organizados pelos governos locais, correndo as despesas por conta do Ministério. O corpo docente desses colégios seria recrutado entre professores experimentados das escolas e colégios de todos os tipos.

Merece observação o seguinte: só a partir de 1944 que se tornou obrigatório que todos os professores (futuros) tivessem formação profissional para o ensino. Isso, para as coisas públicas, porque no ensino particular há liberdade de escolha pelas direções dos estabelecimentos.

Outro fato interessante: até 1944, as mulheres casadas não podiam exercer o magistério. O "Education Act" anulou essa proibição.

A lei de 1944 ampliou a jurisdição do Ministério relativamente à qualificação e ao reconhecimento oficial dos professores. Até então a fiscalização do Ministério se exercia apenas em relação aos professores primários. Os demais poderiam ser escolhidos ou nomeados sem qualquer controle de parte do governo federal.

Atualmente, só pode ser qualificado, oficialmente, como professor, quem tenha feito um curso de formação reconhecido ou possua outra qualificação que o Ministério aprove. Além disso, esse reconhecimento oficial deve ser confirmado, depois de um período de prova de um ano, no exercício prático do magistério, sob a supervisão de professores experimentados.

Os professores das escolas públicas são nomeados e demitidos pelas autoridades locais. Os professores das escolas particulares são nomeados pelo diretor do estabelecimento, exceto quando as escolas recebem recursos financeiros avultados dos poderes públicos. Neste caso, as nomeações e demissões dos professores são da alçada desses poderes, ouvida, porém, a administração escolar..

Os salários dos professores das escolas que recebem auxílio financeiro do governo obedecem a escalas fixadas por comissões de que participam representantes das autoridades públicas locais e das associações de professores. O Ministro pode aprovar ou rejeitá-los, mas não modificá-los.

Os atuais salários básicos nas escolas públicas são por ano:

a) para homens: de 300 libras, com um aumento anual de 15 libras durante 15 anos, até, portanto, o total de 525;

b) para mulheres: a mesma coisa, começando porém, com 270 libras e atingindo a 420.

Esses são os salários básicos. Os professores que servem na área de Londres, os que têm diploma universitário ou obtido em curso de formação de mais de dois anos, recebem certos acréscimos àqueles salários.

Acrescimos extraordinários, entre 40 a 100 libras anuais, são, geralmente aos professores que exercem postos de especial responsabilidade.

Os salários máximos dos diretores são de 570 libras (homens) a 460 libras (mulheres), nas menores escolas, e de 750 a 620 nas escolas com mais de 500 alunos, com adições entre 40 a 50 libras para cada grupo de 30 alunos excedentes.

Entretanto, não se pode comparar os vencimentos dos professores ingleses com os dos brasileiros, dadas as diferenças de condições de vida, habitação, transporte, alimentação, etc.

CONCLUSÕES

Resumimos as principais considerações deste relatório nas seguintes conclusões:

1) Talvez se possa dizer que o fato principal da educação, neste século, é o reconhecimento de que a educação secundária deixou de ser um privilégio de certas classes para se tornar uma necessidade coletiva, determinada pela ascensão progressiva das camadas populares para um nível de vida mais largo e mais cultural, conseqüência natural da evolução econômica, política e social.

Esse reconhecimento se reflete profundamente nas reformas da educação planejadas depois da última guerra na França e na Inglaterra, das quais o tema fundamental é a extensão da escolaridade obrigatória além dos limites da educação primária, abrangendo, portanto, o ensino do segundo grau.

Esse propósito, já concretizado em lei pelo "Education. Act" de 1944, na Inglaterra, é considerado na França objetivo a ser atingido quando o permitirem as condições do país.

No Brasil, a Constituição de 1946 consagrava de certo modo o princípio da ampliação da escolaridade obrigatória de--..

clarando que "o ensino primário oficial é gratuito para todos e o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos".

2) As reformas inglesas e francesas fundam-se no princípio, que é uma das conquistas da moderna pedagogia, de que a educação se deve basear no conhecimento da psicologia, no estudo objetivo de cada individualidade, para que se possam descobrir e desenvolver as aptidões individuais. Só assim poderá ela ser aplicada com a mais completa justiça, abrangendo a totalidade da juventude e dando a cada indivíduo as oportunidades de que necessita para a mais perfeita e adequada expansão de suas capacidades.

Procurando aplicar do melhor modo possível esses princípios, a Inglaterra e a França adotaram a *orientação escolar* que é a *observação* metódica do aluno, no ingresso e passo a passo nas sucessivas etapas do ensino do segundo grau, auscultando-se-lhes as tendências, as inclinações naturais para que possa receber o tipo de formação que lhe fôr mais útil e do qual possam resultar os maiores benefícios para a coletividade.

3) Para que a *orientação escolar* possa realizar completamente suas finalidades é necessário dividir o ensino secundário em tantas modalidades quantas necessárias para que ofereça todas as oportunidades às diferenças individuais.

Por isso, a Inglaterra criou três tipos: a "*grammar school*", o *ensino secundário moderno* e o *ensino secundário técnico*. Na França os mesmos rumos se anunciam com a criação de duas modalidades: o *ensino secundário curto* e o *ensino secundário longo*.

Para que a flexibilidade seja a maior possível, admitem-se, dentro de cada um dos referidos tipos de ensino, matérias Optativas, resguardado, porém, o conteúdo comum que deve ter a educação por um conjunto de atividades e estudos idênticos ou semelhantes nas diversas modalidades previstas.

4) A *orientação deve ser educacional*, em todo o curso secundário, e não propriamente *vocacional*. A orientação vocacional deve se acentuar somente nas séries finais, sem que jamais a cultura especializada prejudique a formação humana.

5) No Brasil, a tendência à diversificação do ensino médio é visível. As reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema a admitiram, embora de modo limitado, nas últimas séries do curso, com objetivos relacionados mais com os futuros estudos universitários do que com a orientação educacional propriamente dita.

As leis que ultimamente estabeleceram no Brasil certa equivalência entre os ensinos secundário, técnico, comercial, industrial, etc, representam nesse sentido um passo muito importante, que poderá ser aperfeiçoado lentamente, acentuando-se a equi-

valência, aumentando as comunicações entre aqueles ensinos, eliminando as barreiras que entre eles ainda subsistem.

6) A passagem do ensino primário ao secundário é um problema da maior importância. A reforma Langevin a admitia automática, sem qualquer exame. Entretanto a tendência real é simplificar o exame de admissão, substituindo-o tanto quanto possível pela história da vida escolar primária completada pelas observações do comportamento do aluno durante o próprio curso secundário, admitindo-se todas as possibilidades de passagem de um para outro tipo de ensino, de acordo com aquelas observações.

No Brasil, o rigor dos exames de admissão nos estabelecimentos oficiais está, em grande parte, na dependência das vagas de que o estabelecimento dispõe, o que é realmente errôneo. O exame, que por sua natureza é defeituoso, por ser padronizado e apurar somente a soma de conhecimentos intelectuais dos candidatos, sem considerar suas individualidades, deforma-se ainda mais em virtude dessa contingência inevitável que é a falta de vagas. Resolve-se a dificuldade, isto é, a insuficiência do ensino público por este processo simplista e que não é humano: aumenta-se o rigor do exame. Os que o transpõem, muito bem. Os outros, a grande maioria de reprovados, por incapacidade real ou como simples vítimas de um processo artificial e antiquado, têm que desistir da educação, do ensino secundário, injustamente em grande número de casos, quando não em todos porque na realidade cada um deles tem o direito de receber a educação que lhe é adequada, neste ou naquele setor do ensino médio.

Para resolver tão sério problema, a única solução que nos parece possível é aumentar o número de escolas do governo e procurar convencer as administrações estaduais e municipais do país que é seu dever, por todos os motivos, em respeito aos princípios de justiça e de igualdade do regime democrático, em respeito à própria Constituição do país, que promete ensino ulterior ao primário, gratuito a todos quantos precisam do auxílio do Estado, e em nome dos maiores interesses nacionais — pois a educação é a primeira e a maior riqueza de um país — é seu dever manter ensino médio, secundário ou técnico, suficiente para atender às respectivas necessidades regionais.

7) Um dos aspectos mais relevantes das novas diretrizes educacionais na França e na Inglaterra é a equivalência que se admite entre as várias modalidades de ensino médio.

Essa equivalência decorre naturalmente da nova concepção da educação secundária. Há vinte ou trinta anos, o ensino médio era um privilégio de certas classes, era na realidade um caminho para o ensino superior. Hoje, é ensino para todos, sem distinção de qualquer espécie. Por isso, não pode ser único, invariável, rígido. Terá que ser, ao contrário, múltiplo e flexível.

E é necessário que a todos os seus tipos se atribuam o mesmo valor, a mesma consideração oficial, os mesmos cuidados, igualdade de tratamento quer na parte material, de instalações, equipamentos, salários dos professores, quer nos demais aspectos, em resumo equivalência rigorosa entre os cursos técnicos, o chamado ensino moderno e a "grammar school".

8) As escolas secundárias devem ser separadas das primárias — é o que recomendam a nova lei inglesa e os reformadores franceses. Os cursos pós-primários que existiam na França e que ministravam o ensino secundário incompleto ou um aprendizado técnico muito especializado, foram ou serão incorporados ao ensino médio, para que possam ter os benefícios integrados que este ensino nos seus vários aspectos pode oferecer.

9) Na França, o Ministério da Educação tem largos poderes, exerce a administração do ensino em regime de centralização. O currículo, os programas são oficiais e idênticos para todo o país.

Na Inglaterra, as atribuições do Ministério foram aumentadas pela lei de 1944 no que se refere somente às construções e instalações escolares e à qualificação dos professores. Na parte didática e mesmo na parte pedagógica, não tem a menor influência. Não há currículos nem programas oficiais. Uns e outros são estabelecidos pelas administrações escolares, pelos diretores dos colégios. O Ministério exerce, porém, sensível influência, mesmo no campo pedagógico, pelas publicações em que recomenda práticas pedagógicas e métodos de ensino, e por intermédio dos "Inspetores de Sua Majestade", conforme foi explicado no texto deste relatório.

10) A inspeção oficial no ensino não é como no Brasil administrativa e burocrática. É técnica, pedagógica. Os inspetores na França e na Inglaterra são professores escolhidos dentre os de melhor categoria.

11) Educação plena, de que participam todos os aspectos, intelectual, espiritual, emocional, manual e físico, é uma das regras definitivamente adotadas no ensino secundário, creio que em toda a Europa.

Infelizmente, no Brasil, o atraso sob esse aspecto é muito grande. O nosso ensino secundário é ainda quase exclusivamente intelectual. Quanto aos outros aspectos, só o dos trabalhos manuais teve certo progresso nos últimos tempos. Mas na educação física, a superioridade do ensino europeu é incontestável.

12) Fato importante: o dia escolar na Europa compreende as manhãs e as tardes, mesmo nos externatos. O aluno passa o dia na escola. A divisão em turnos, como no Colégio Pedro II e na maioria dos colégios brasileiros, não existe nos países da Europa. Essa divisão é, na verdade, um dos maiores inconvenientes de nossa organização. Os colégios, particulares ou ofi-

ciais, para atender ao maior número possível de estudantes, divide o dia escolar em turnos, um de manhã, outro à tarde, e às vezes um terceiro à noite. Resultado: a escola não tem tempo nem oportunidade para cumprir plenamente toda a sua grande obra educativa, que se resume quase exclusivamente à parte intelectual.

13) A educação física é uma realidade na França e principalmente na Inglaterra. O princípio de que a educação física é mais do que exercício físico, regras higiênicas, jogos escolares, cumprindo-lhe também importante papel na formação social e moral, é compreendido naqueles países com a maior extensão possível.

No Brasil, em virtude daquele regime de turnos e possivelmente por falta de instalações e recursos materiais, a educação física é quase inexistente. Resume-se a algumas práticas realizadas com formalismo, apenas para atender aos programas oficiais.

14) Os trabalhos extracurriculares fazem parte integrante da vida escolar, como elementos do maior valor no desenvolvimento social, moral e cívico.

15) A formação cívica é tão importante, nos vários países da Europa, como os demais aspectos da educação.

Uma das deficiências mais sensíveis no ensino secundário brasileiro é justamente a quase completa ausência de civismo, no sentido mais largo e mais democrático, isto é, de formação do bom cidadão.

16) O princípio da *educação pelo interesse* dominou a pedagogia na Inglaterra e começa a penetrar na França, aí graças principalmente à experiência das "classes nouvelles".

17) É interessante observar que a maior aproximação que se recomenda ou já se verifica entre o ensino secundário tradicional e o moderno ou técnico apresenta o seguinte aspecto: valorização da cultura geral nos ensinos moderno e técnico, preocupação de que a cultura especializada não prejudique a formação humana. Não há, portanto, nessa aproximação, tendência a abaixar o nível do ensino secundário, mas ao contrário desejo de elevar o padrão cultural dos ensinos médios do tipo técnico.

São essas, Senhor Ministro, as considerações que apresento a V. Excia. no desempenho da missão de que fui incumbido.

Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 1954. — *Gildásio Amado*.

CASA DO BRASIL NA CIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARIS

No ato de lançamento da pedra fundamental da Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris, o Professor Paulo E. de Berredo Carneiro proferiu uma, alocução relativa ao significado do empreendimento, que "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir.

"Senhor Reitor,

Minhas Senhoras, Meus Senhores,

Fiel às suas tradições medievais, a Universidade de Paris reuniu neste recinto os estudantes que de todos os pontos da terra vêm seguir os seus cursos de ciências, de artes e de letras. Entre as casas que emergem dos jardins que nos cercam, umas remontam aos antigos Colégios das Nações, disseminados no átrio de Notre Dame e na Montanha Santa Genoveva, outras trazem as insígnias recentes de povos surgidos nos tempos modernos.

Encadeia-se assim o fio das idades no ambiente de juventude que se perpetua em torno da Universidade de Paris.

Pelo acolhimento que a todos oferece, sem distinções de raças, credos ou de classes, pela magnificência das suas instalações, pela sua organização modelar, suas atividades culturais e artísticas, seus serviços de assistência social, esta Cidade Universitária exerce sobre a mocidade de hoje uma atração irresistível. Ao lado das Fundações francesas reservadas aos seus próprios estudantes, multiplicam-se, de ano para ano, as casas destinadas a receber os bolsistas estrangeiros. Dezenove delas estão em pleno funcionamento, cinco, em via de construção. Nos terrenos a esse fim destinados pela Universidade de Paris, entrecruzam-se os pavilhões de todos os continentes. Cinco mil estudantes oriundos dos países os mais diversos imprimem à Cidade Universitária o aspecto de um mundo em miniatura.

Não é mais sob o signo do latim que se agremiam atualmente as corporações de estudantes, mas o sentido universal que lhes dava no século XII o uso de uma língua comum sobrevive intacto sob as roupagens novas que lhe impõe a cultura do nosso tempo. Se os idiomas se multiplicaram, unificou-se melhor a

aspiração de todos por uma comunidade espiritual abraçando a terra inteira.

Os estudantes que têm o privilégio de viver nesta Cidade Universitária impregnam-se do espírito e da missão que ela simboliza. Os sentimentos de solidariedade que nela se desenvolvem incitam-nos a construir à sua imagem a humanidade de amanhã.

Todas as vocações encontrarão aqui o caminho que as conduzirá à plena satisfação dos seus anseios. Cada qual poderá, à sua guisa, apropriar-se dos tesouros intelectuais que a Universidade de Paris põe liberalmente ao seu alcance. As pesquisas e aos labores de uns e de outros, nos Ateliers, nas Escolas, nos Institutos e nas Faculdades que freqüentam, imprime a Cidade Universitária um precioso estímulo através dos contactos pessoais que a todos proporciona.

O conhecimento mútuo daí decorrente cria pouco a pouco uma atmosfera de compreensão que supera sem dificuldade as diferenças étnicas e culturais dos seus vários componentes. A experiência adquirida nesse pequeno mosaico de povos e de raças não terá sido vã. Os seus efeitos far-se-ão sentir mais tarde, quando os estudantes de hoje vierem a assumir em seus países respectivos as responsabilidades e a direção dos negócios públicos.

No recolhimento espiritual da Cidade Universitária, as horas de silêncio serão muitas vezes as mais ricas de inspiração. A vida interior não corre aqui o risco de ser a todo momento destruída pela dispersão, os contrastes violentos, as diversões enganadoras. Na quietude das áreas que convidam à evasão, cada um poderá dar livre curso aos seus sonhos criadores.

Vinculados às Fundações nacionais que os abrigam, os estudantes estrangeiros da Cidade Universitária guardam inalterável o sentimento dos deveres que têm para com os seus próprios países. Tudo que os cerca no grupo a que pertencem traz-lhes constantemente à lembrança a imagem da sua pátria e da sua gente: o estilo arquitetônico da casa que habitam, as pinturas e as decorações que a ornam, os móveis e os livros que a guardam, os discos que ouvem, os jornais e as revistas que lêem... A Cidade Universitária de Paris não é um viveiro de almas desarraigadas. O convívio internacional que ela promove, longe de enfraquecer, purifica e exalta os laços de reconhecimento, de admiração e de respeito que unem indissolúvelmente cada ser humano às tradições e aos destinos do seu povo e da sua terra.

O privilégio de estar situada em Paris confere à Cidade Universitária títulos e deveres excepcionais. Que cenário mais prestigioso poderia ela encontrar para a realização dos seus fins? De onde lhe poderiam vir ensinamentos e impulsos mais altos e fecundos? Paris é a França, o Ocidente, a Terra, pro-

ca, o seu papel político, o seu ascendente intelectual fizeram da grande Cidade a encruzilhada do mundo. Quem lhe poderia contestar a supremacia que lhe imprimiu a marcha da História?

Desde que se constituiu a Fundação Nacional para o desenvolvimento da Cidade Universitária de Paris, em 1925, surgiu a idéia de construir-se em seu recinto uma casa destinada aos estudantes do Brasil. Foram necessários trinta anos de esforços para se atingir esse objetivo. O ato que hoje celebramos marca o termo dessa longa expectativa. Permitti-me evocar alguns nomes e alguns fatos que mais diretamente contribuíram para esse feliz desfecho. Convém que os estudantes brasileiros tenham presentes à memória os serviços que lhes prestaram os Souza Dantas, os Simões Filho, os Lúcio Costa.

Ao grande Embaixador que durante mais de vinte anos representou o Brasil em Paris deve-se o primeiro passo para a construção que hoje se inicia. Acompanhei-o na visita que fêz, em 1928, ao ilustre patrono desta Cidade, André Honnorat, para solicitar-lhe que reservasse na Colina de Montsouris um terreno para o Brasil.

Durante anos a fio empenhou-se Souza Dantas com infatigável devotamento em obter das autoridades brasileiras os meios necessários para a realização desse projeto. Infelizmente os adiamentos sucessivos impostos por circunstâncias econômicas desfavoráveis impediram-no de pôr em execução o seu generoso plano. Os Embaixadores Castelo Branco Clark, Carlos Martins e Ouro Preto tudo fizeram a seu turno para que a questão fosse finalmente resolvida. Em 1946, o Ministro do Exterior do Brasil, Embaixador João Neves da Fontoura, visitou a Cidade Universitária com a intenção de dar início à construção projetada. Pouco tempo depois, motivos de ordem política levaram-no, porém, a deixar o seu posto. Enquanto isso, constituíram-se no Brasil, sob o patrocínio da Casa do Estudante e do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, Comitês de altas personalidades com o fim de reunir os fundos requeridos para esse empreendimento. À testa dessas iniciativas teve especial destaque a prestigiosa atuação de Ana Amélia Carneiro de Mendonça.

Em 1952, expus ao Ministro da Educação do Brasil, Sua Excelência o Senhor Simões Filho, a situação precária em que se encontravam os estudantes brasileiros em Paris, privados do amparo que lhes deveria dar uma casa em condições de os acolher num ambiente material e moral adequado. Dirigi-lhe um caloroso apelo para que tomasse a iniciativa de erigir a Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris. Lembrei-lhe que se encontrava então na França o grande arquiteto brasileiro Lúcio Costa e que ninguém melhor do que êle poderia elaborar o projeto de uma tal construção. Ouviu-me o ilustre homem de Estado com interesse e benevolência. Minutos depois, confiava ao

seu chefe de gabinete, Senhor Pericles Madureira de Pinho, a incumbência de tomar todas as providências de ordem financeira e administrativa para a solução definitiva do problema. O Professor Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, consentiu em destacar dos créditos à sua disposição as somas necessárias aos trabalhos a empreender. Ante essa generosa resolução, dissiparam-se todas as dificuldades.

No pequeno quarto de hotel em que se encontrava, em Paris, desenhou Lúcio Costa o plano que lhe fora solicitado. Tendes sob os olhos a maquete da obra de arte que idealizou. Pioneiro que foi do grande movimento de renovação arquitetônica levada a efeito no Brasil, imprimiu Lúcio Costa ao seu projeto o sentido funcional, a perfeição técnica, o equilíbrio de volumes, a elegância de formas que dão a todos os seus trabalhos um cunho de extraordinária harmonia e beleza. Consciente de quanto deve a moderna arquitetura do Brasil ao gênio criador de Le Corbusier, solicitou-lhe Lúcio Costa que tomasse a seu cargo o desenvolvimento e a execução do projeto que acabava de apresentar ao Governo brasileiro. O prédio que dentro em breve se erguerá no recinto desta Cidade não podia nascer sob melhor signo.

Todas as providências de ordem diplomática junto às autoridades francesas foram ao mesmo tempo tomadas pelo saudoso Embaixador Ouro Preto — um dos mais ardentes e zelosos propugnadores da idéia que agora se concretiza. Pouco depois aqui chegava o Senhor Pericles Madureira de Pinho com poderes para assinar os contratos de construção. A seu pedido incumbi-me das negociações junto à Cidade Universitária. A 11 de junho, o Reitor Sarrailh e Sua Excelência o Senhor Embaixador Caio de Mello Franco, assinavam, na Sorbonne, o ato de doação da Casa do Brasil à Universidade de Paris.

Graças à solicitude que em todos os momentos nos testemunharam as autoridades francesas, pudemos finalmente realizar hoje o lançamento da pedra fundamental do belo edifício destinado a acolher cem estudantes brasileiros.

Seja-me permitido exprimir nesta ocasião, em nome do Ministro da Educação do Brasil, Sua Excelência o Senhor Cândido Motta Filho, os sentimentos de gratidão do Governo e do povo brasileiros pela fraternal hospitalidade que nos ofereceu a Universidade de Paris.

Os laços culturais que desde sempre nos unem serão doravante enriquecidos e reforçados pelo constante afluxo de universitários brasileiros a esta Cidade. Trazem eles o vigor e o entusiasmo de um país novo que mobiliza todas as suas forças para atender às necessidades do seu incessante crescimento. O Brasil constitui hoje, com os seus 56.000.000 de habitantes, a maior população do mundo latino. Antes do fim deste século, elevar-se-á esse número a cem milhões. Neste ritmo de desenvolvi-

imento, todos os problemas adquirem uma intensidade dramática. Dentre eles o mais grave e o mais complexo diz respeito à formação cultural das novas gerações. Previu a Constituição Brasileira que fossem anualmente aplicados ao ensino dez por cento da renda tributária da União e, pelo menos, vinte por cento da renda tributária dos Estados e dos Municípios. Esses recursos financeiros ficariam, porém, inoperantes sem um poderoso contingente humano capaz de aplicá-los eficazmente. Para criar as elites dirigentes que lhe são indispensáveis conta o Brasil apenas com 350 estabelecimentos de ensino superior e 13 Universidades. O número de estudantes matriculados nessas diversas instituições não ultrapassa 45.000. Para dar um impulso maior a esse movimento cultural, duas grandes Cidades Universitárias estão em construção: uma no Rio de Janeiro, sobre um terreno de 6.000.000 de m². com capacidade para receber 30.000 estudantes, a outra em São Paulo, quase nas mesmas proporções.

Por maiores que sejam os esforços tendentes a estender e a aperfeiçoar o ensino, pesa constantemente sobre eles a ameaça de se verem submersos pela maré montante da população.

Encara por isso o Governo brasileiro, com especial interesse, a possibilidade de aumentar em larga escala o número dos bolsistas que anualmente irão completar nas escolas e Universidades estrangeiras a sua formação técnica, científica e literária. A Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris será um dos centros de irradiação dessa política cultural. Os estudantes que vierem a ocupá-la terão sobre os ombros a responsabilidades dos destinos intelectuais de alguns milhões de Brasileiros. Reveste-se, assim, o ato que aqui celebramos, de uma alta significação moral.

A Casa do Brasil honrar-se-á sempre em ser também a Casa da França. As jovens gerações dos nossos dois países têm uma grande obra a realizar em comum. As suas afinidades históricas e culturais atraem-nas para os mesmos ideais e as mesmas causas. Os anos de aprendizagem que aqui vão viver lado a lado permitirão que, mais tarde, conjuguem os seus esforços ao serviço da paz e da verdade".

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE ABRIL A JUNHO DE 1955

CAMPANHAS

Renovação do apelo presidencial de mobilização contra o analfabetismo — Ocupando, a 17 de maio, o microfone de "A Voz do Brasil", analisou o Presidente da República o problema educacional brasileiro, encarecendo a importância da Campanha Brasileira de Educação, recentemente lançada, que definiu como "gesto espontâneo e desinteressado que marca o advento da participação da iniciativa privada numa ofensiva em larga escala e em novo estilo. contra o analfabetismo."

Reiterou o Chefe do Governo suas palavras de 12 de outubro do ano passado, quando sustentou a tese de que "a educação, em seus diversos graus e ramos, constitui um problema sem cuja solução não será possível enfrentar com resultados satisfatórios a crise geral em que se debate o País".

Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar — No setor de ensino primário e normal, prosseguiu a CILEME a pesquisa referente à *escola elementar no Brasil, seu funcionamento, evasão e repetência*, tendo sido concluídos todos os levantamentos e estudos, estatísticos e documentais, além de observações *in-loco*, para publicação da monografia *Pernambuco e a educação*. contendo apreciação sobre a receptividade da escola primária no

interior, a escola, o professor, a atitude do aluno dessa escola; a organização administrativa educacional no Estado e seu financiamento; correlação entre a densidade demográfica e a população escolar; rendimento escolar; rede de escolas normais; formação de professorado primário, sua distribuição no Estado e idéias funcionais; estudo de doze unidades escolares, como amostra representativa; relação entre a situação antropológica e cultural e a educação estadual.

Quanto ao inquérito sobre as *publicações destinadas à infância e à juventude*, já ao terminar o primeiro trimestre, 420 leitores de 7 a 16 anos tinham sido ouvidos, iniciando-se a aplicação de questionários a adultos, que foi encerrada no segundo trimestre.

No setor de ensino médio, prosseguiu o estudo *sobre sistemas estaduais de educação e aspectos gerais da educação média*. sendo de notar que a monografia *O sistema educacional fluminense* teve sua impressão quase ultimada, esperando-se distribuí-la em julho. Continuaram os estudos dos sistemas paulista e baiano, mediante coleta de dados e contatos com o pessoal local. No tocante ao *estudo do ensino de matérias*, foram tomadas medidas pertinentes à publicidade do estudo sobre o de física e química na escola secundária do Distrito Federal, bem

como relativas à conclusão dos de geografia e português.

O setor de testes e medidas educacionais prosseguiu a análise das provas objetivas utilizadas pela CI-LEME como elemento comparativo da eficiência das provas atualmente usadas nos concursos de habilitação às escolas superiores. Os testes estão sendo analisados sob o ponto de vista de sua precisão e validade. Na Faculdade Paulista de Medicina, durante o trimestre inicial, aplicaram-se provas de português e nível mental aos vestibulandos de 1955. Com a chegada dos resultados dos exames de segunda época, nos institutos de ensino superior da Capital Federal, S. Paulo e Estado do Rio objeto da pesquisa, foi possível promover o cálculo dos coeficientes de correlação entre esses resultados e os anteriormente obtidos nos vestibulares. O término dessa tarefa permitirá conclusão objetiva sobre o valor relativo das provas clássicas usualmente empregadas e dos testes de nível mental e de conhecimento, nos concursos de habilitação universitária, como elemento preditivo do sucesso no primeiro ano do curso superior, isto é, a validade relativa de umas e outros.

Por outro lado, os trabalhos da Campanha, em colaboração com diversas instituições, na realização de pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira, foram estruturados em um projeto. A pesquisa de campo teve início em Sergipe, como experiência-piloto, aliás de forma proveitosa. Além da conclusão do trabalho de campo em Sergipe, assinalou-se o seu desenvolvimento em todos os demais Estados no segundo trimestre.

Publicações da CILEME — Levada a impressão no primeiro tri-

mestre, foi dada a lume, em maio, outra das monografias que a CILEME vem publicando sobre aspectos da educação brasileira: *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, elaborada pelo Prof. J. Roberto Moreira, com 218 páginas. Trata-se de exposição, crítica das correntes de pensamento e das condições histórico-sociais que influíram na formação do currículo da escola primária, comum, tendo em vista sua repercussão no Brasil e sua influência na evolução de nosso ensino elementar.

Portaria ministerial n° 110, de 14 de abril de 1956 (*D.O.* de 5 de maio) — "Dispõe sobre a uniformização da contabilidade das campanhas de educação". Estabelece a portaria que os recursos destinados às Campanhas mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura, quer provenientes de dotações orçamentárias específicas, quer os de Fundos Especiais, serão contabilizados de maneira uniforme, nos moldes estabelecidos no referido ato.

Até 31 de março de cada ano deverão ser apresentados os balanços do exercício anterior, compreendendo o movimento econômico e financeiro das campanhas.

Portaria ministerial n° 109, da 12 de abril (*Diário Oficial* de 14 de abril) — Concede diplomas simples e com menção honrosa àqueles que colaborarem no movimento de educação popular de crianças, adolescentes e adultos.

Campanha Brasileira de Educação — Instalada oficialmente a 13 de maio, já em 20 de junho elevava a Campanha a 26 o número de suas escolas, estando outras em organização. Espera a Campanha, no correr deste ano, aparelhar 3.900 classes, de-

vendo estender, oportunamente, sua ação aos Estados.

O curso de alfabetização será feito em um ano, seguindo-se o ensino das matérias que constituem o curso primário, em período idêntico ao adotado nas escolas municipais.

Convênios sobre merenda escolar — No curso do trimestre, foram firmados convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e diversos Estados, visando ao fornecimento de alimentação adequada a milhares de crianças. O primeiro desses acordos, no corrente ano, foi estabelecido com o Estado de Alagoas, em benefício de 30.000 escolares. Cabe ressaltar a colaboração do Fundo Internacional de Socorro à Infância através da doação de leite em pó para 250.000 crianças do Nordeste.

Regimento da Campanha de Merenda Escolar — Foi aprovado pela Portaria Ministerial da Educação e Cultura n.º 166, de 2 de junho (D. Oficial de 6-6-55). A Campanha, instituída na Divisão de Educação Ex-tra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, pelo Decreto n.º 37.106, de 31 de março do corrente (publicado no D.O. de 2-4-55), aspira a melhorar, qualitativa e quantitativamente, a alimentação do escolar em todo país.

Campanha de Educação de Adultos do DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — A redução dos recursos orçamentários, por força de aplicação do plano de economia, impediu incrementar em 1955 êsse amplo movimento educativo de âmbito nacional, que se vem realizando desde 1947. Procurou o poder

público, porém, compensando a queda do número de classes estipendiadas, fomentar a participação voluntária de particulares. A eficiência da Campanha também concorreu para a queda do índice de analfabetos do Brasil, de 56,96%, no censo de 1940, para 51,65%, no de 1950.

No planejamento das atividades de 1955, a Campanha de Educação de Adultos teve em vista, entre outros propósitos, reexaminar a distribuição dos cursos supletivos; restabelecer o período letivo anual de 7 meses; aplicar o dispositivo legal que veda remuneração, a qualquer servidor civil, inferior ao salário mínimo local.

Tendo a Campanha Nacional de Educação Rural voltado à subordinação do D. N. E. (Portaria Ministerial n.º 861, de 30-IX-1954), novamente dispõe esse Departamento de condições para melhor coordenar os esforços do Ministério com a educação de adultos.

O auxílio atribuído aos cursos de ensino supletivo, que foi, em 1954, de Cr\$ 31.947.300,00, caiu, este ano, para Cr\$ 28.588.859,00. Por isso, e em face da revisão dos vencimentos dos professores, o número de cursos, 15.300 em 1954, foi reduzido para 9.687, devendo compensar-se a perda de volume dos cursos pela maior densidade de resultados.

Em face dos bons resultados oferecidos pelos Centros de Iniciação Profissional, o auxílio correspondente, que foi, no ano anterior, de Cr\$ 5.000.000,00, subiu para Cr\$ 6.000.000,00. Isso permitiu elevar os centros de 100 para 120:

Unidades federadas	Cursos de ensino supletivo		Centros de iniciação profissional	
	1954	1955	1954	1955
BRASIL	15.300	9.687	120	100
Amazonas	113	120	3	1
Pará	300	243	3	3
Maranhão	700	508	3	5
Piauí	500	313	2	3
Ceará	1.054	756	16	8
Rio Grande do Norte	550	280	5	3
Paraíba	770	512	4	5
Pernambuco	1.650	875	20	10
Alagoas	600	315	3	4
Sergipe	430	182	8	2
Bahia	2.250	1.260	3	14
Minas Gerais	1.700	1.178	3	19
Espírito Santo	270	148	3	2
Rio de Janeiro	550	294	3	5
Distrito Federal	250	117	—	2
São Paulo	1.500	924	—	16
Paraná	500	400	3	4
Santa Catarina	220	240	3	2
Rio Grande do Sul	550	488	3	6
Mato Grosso	100	105	2	1
Goiás	500	336	2	3
Acre	50	30	2	—
Amapá	40	9	2	—
Guaporé	25	8	4	1
Rio Branco	20	4	1	1
Fernando Noronha ...	3	1	—	—
(Ação Social Arquidio	105	5	—	—
cesana)			—	—

Mais de quatro milhões de alunos, de 1947 a 54, passaram pelos cursos da Campanha, que ainda distribuiu cerca de oito milhões de livros e folhetos.

Companha de Construções Escolares — Durante o segundo trimestre as construções escolares realizadas através de auxílios concedidos pelo INEP apresentaram o seguinte quadro:

Escolas rurais (em 31 maio de 1955)	
Programadas	7.021
Concluídas	6.125
Em construção	597
A construir	299-
Grupos escolares (em 31 de maio de 1955)	
Programados	680 (41)
Concluídos	460 (31)
Em construção	155 (5)
A construir	65 (5)

Obs.: entre parênteses o número de ampliações ou reconstruções.

Escolas normais (em 20 de junho de 1955)

Programadas	71	(31)
Concluídas	29	(16)
Em construção	36	(11)
A construir	6	(4)

Obs.: entre parênteses o número de ampliações ou reconstruções.

ENSINO PRIMÁRIO

Fundo Nacional do Ensino Primário — Além da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio, preocupou-se o governo com a elaboração do projeto, que dispõe sobre a aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário, para enviá-la ao Legislativo, tendo o Presidente da República assinado a respectiva mensagem.

O Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.958, de 1942, e a que alude o parágrafo único do art. 171 da Constituição, destina-se à cooperação financeira da União para a ampliação e melhoria dos sistemas escolares de ensino elementar do país.

Experiência de novos métodos para o ensino primário — O INEP, através de entendimentos com a Prefeitura do Distrito Federal, está promovendo uma experiência de métodos mais eficientes de educação elementar, na Escola Guatemala. A experiência ainda se encontra na fase preliminar, que é a preparação do corpo docente para esse tipo de trabalho, através de seminários e mediante orientação dada às mestras por um grupo de coordenadores. Serão mantidos a direção e corpo docente atuais, porém as professoras passarão a regime de tempo integral, de 8 horas diárias (6 em classe), com

suplementação salarial. A escola tor-se-á um Centro de Aperfeiçoamento de professores, que nela virão estagiar.

Os alunos viverão em regime de semi-internato, almoçando na escola, onde haverá um turno apenas.

As inovações básicas serão:

a) não haverá repetência nem classificação por séries escolares, O aluno estudará os programas sem ser submetido a exames anuais de promoção, retomando, em cada princípio de ano letivo, seus estudos do ponto em que os deixara no ano precedente;

b) as turmas agruparão as crianças por idade, e não pelo grau de inteligência;

c) o ensino será ministrado pelo *método de projetos*;

d) os alunos que revelarem atraso escolar com relação a sua idade receberão tratamento diverso, com estudo intensivo em pequenos grupos ou individualmente;

e) o ensino deixará de ser mero preparo para as provas, preocupando-se os professores, no cumprimento do programa, com a sua assimilação.

A experiência, aliás, renova outra anteriormente feita, quando diretor de instrução pública do Distrito Federal o Prof. Anísio Teixeira, atual diretor do INEP. Também em Pernambuco existe escola de experimentação. Sua direção e algumas professoras estagiaram no INEP

ENSINO MÉDIO

Fundo Nacional do Ensino Médio — *Acontecimento expressivo da vida educacional brasileira no trimestre. a sua regulamentação* — O

Diário Oficial de 17 de junho publicou o Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, que "regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio".

A assinatura do decreto revestiu-se de solenidade, no Palácio do Catete, presentes o Ministro da Educação e altas autoridades educacionais do país.

O Fundo Nacional do Ensino Médio foi instituído pela Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954, com o objetivo de concorrer para a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino de grau médio, contribuindo financeiramente na estrita medida das necessidades dos alunos, dos professores e dos estabelecimentos, para proporcionar maior número de oportunidades educacionais, sem prejuízo da qualidade do ensino e da remuneração do trabalho docente.

Os recursos do Fundo constituem-se de dotação orçamentária, nunca inferior a um centésimo da renda da União resultante dos impostos; da renda proveniente dos tributos federais que para esse fim vierem a ser criados e dos juros dos depósitos do mesmo Fundo.

Destinam-se tais recursos a bolsas de estudos para os adolescentes necessitados mais capazes, a subsídios para manutenção de estabelecimentos de ensino secundário, comercial e industrial, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento ou de suplementação de salário de professores; e, finalmente, contribuição a entidades públicas e particulares, inclusive para melhoria do equipamento escolar.

A quota para bolsas de estudo aplicar-se-á nas unidades da Federação proporcionalmente às deficiências de cada uma, tendo em vista as

conclusões de curso primário e as oportunidades de ensino médio gratuito já existentes.

A quota de subsídios de manutenção de estabelecimentos de ensino médio aplicada naqueles em que se verifique a necessidade do concurso do Fundo, para atender às despesas essenciais.

A concessão de tais subsídios obriga os colégios beneficiários a destinarem 40%, pelo menos, de sua receita à remuneração dos professores, entre outras condições.

A quota de contribuição a entidades públicas e privadas será aplicada no Distrito Federal, Estados e Territórios, de acordo com as respectivas necessidades econômicas e culturais.

Constituirão órgãos administrativos do Fundo o Conselho de Administração, as Diretorias de Ensino Secundário, Comercial e Industrial, as Comissões Regionais e Juntas Escolares, organizados nos termos do mencionado ato, que lhes define as atribuições.

Não serão admitidos à inscrição para recebimento dos benefícios do Fundo os cursos que, no ano anterior, não tenham funcionado o número mínimo de dias letivos fixado pelo MEC, ou que não tiverem ministrado, pelo menos, 90% das aulas correspondentes.

Somente será suplementado o salário-aula dos professores registrados, assíduos, pontuais, cumpridores dos programas e das respectivas instruções metodológicas.

Perderá o direito à suplementação quem, salvo por doença, nojo ou gala, deixe de dar mais de 10% das aulas.

Não haverá auxílio de manutenção para os estabelecimentos em que o salário-aula, resultante da divisão

de 40% da receita teórica pelo total de aulas do currículo oficial, fôr superior ao salário-aula base que seja fixado para a localidade.

Importa ressaltar que, a fim de acobertar os recursos do Fundo do

risco de serem aplicados em instituições de intuits especulativos, o critério de *lucro* cedeu lugar ao de *renda*, a qual não deve ultrapassar a taxa anual de 8% do valor do patrimônio.

ENSINO SECUNDÁRIO

Estabelecimentos sob controle da Diretoria do Ensino Secundário existentes em maio de 1955:

Colégios

Total	Equiparados 6	Reconhecidos		Em funcionamento condicional			A título precário		
		Munic 1	Part. 24	Estad. 104	Munic. 9	Part. 384	Estad. 6	Munic. -	Part. 6
540									

Ginásios

1.437	11	8	181	152	40	746	88	34	177
-------	----	---	-----	-----	----	-----	----	----	-----

O total geral, no Brasil, entre ginásios e colégios, sob fiscalização, atingiu o número de 1977.

No cĩurso das últimas duas décadas, o ensino secundário em nosso país teve apreciável desenvolvimento, elevando-se de seis vezes o número de estabelecimento e de oito vezes o de matrículas. Segundo o Serviço de Estatística de Educação e Cultura, enquanto em 1933 havia 417 unidades escolares de ensino secundário, com 66.420 educandos, em princípios de 1954 tais estabelecimentos (fiscalizados ou não) subiam a 2.510, com 540.902 alunos.

Período escolar — O Diário Oficial de 20 de junho publicou a Portaria ministerial nº 170, de 10 do mesmo mês, que autoriza diversos estabelecimentos de ensino secundário a iniciar as provas parciais em datas fixadas na mesma, compensando porém, a partir de 16 de novembro, o

número de aulas, para os efeitos visados pela Portaria nº 80, de 19 de fevereiro. Atendeu-se assim, sem prejuízo do período letivo, à exposição da Secretaria Geral do XXXVI Congresso Eucarístico Internacional, quanto à necessidade, em certos colégios, de um período para transformação de salas em alojamento de peregrinos.

Exames de suficiência — A Portaria ministerial nº 115, de 20 de abril (*Diário Oficial* de 27-IV-55- baixou instruções relativas à realização de exame de suficiência para registro de professor de ensino secundário.

O Ministério da Educação e Cultura constituirá bancas, através da Diretoria do Ensino Secundário, salvo as de Canto Orfeônico e Educação Física, cuja organização competirá ao Departamento Nacional de Educação.

Chi exames de suficiência constarão de prova escrita, prova oral ou prática (se fôr o caso) e prova didática, sendo prestados perante bancas examinadoras constituídas, segundo a natureza das disciplinas, por professores de Faculdades de Filosofia, Conservatórios de Canto Orfeônico ou Escolas de Educação Física e, na impossibilidade de concurso destes, por professores de outros estabelecimentos de ensino superior ou médio. oficiais ou oficializados.

Aos candidatos habilitados será expedido registro, com a nota de validade exclusivamente para a localidade ou região na qual o professor poderá exercer o magistério, ressalvado o direito de transferência para outra localidade ou região em idênticas condições.

Os exames de suficiência, que eram regidos pelo Decreto nº 8.777. de 1946, passaram a ser disciplinados pela Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1945. em que se vazou a Portaria nº 115.

Segundo o regime anterior, os candidatos inscritos nos exames de suficiência eram, em regra, autorizados a lecionar pelo prazo de um ano, dentro do qual deveriam submeter-se às provas. No regime atual. são proporcionados cursos de aperfeiçoamento aos candidatos, que podem prestar o exame na época imediata. eximindo-se da frequência ao curso, ou frequentá-lo com aproveitamento, caso em que, se lhes convier. podem requerer a prorrogação do estágio no magistério e o adiamento do exame para outra época.

Os candidatos que sejam diplomados por escola superior em que tenham sido estudadas, como disciplinas básicas, as referentes ao registro pedido, eximir-se-ão das pro-

vas de conhecimento (escrita e oval ou prática), mas não da de capacidade pedagógica (prova didática).

Mesa redonda sobre ensino secundário — Por iniciativa da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, realizou-se mesa redonda, em abril, no Clube Militar, sobre essa modalidade de ensino, constituindo-se a direção dos trabalhos pelos senadores Atilio Vivacqua, Juraci Magalhães. Rui Palmeira, Freitas Cavalcanti. Coimbra Bueno, pelo presidente da Campanha. Henrique de La Rocque Almeida, e pelo representante do M. R. C. Adalberto Corrêa Sena. Participaram dos debates numerosos deputados federais, vereadores do Distrito Federal e Niterói, o prefeito de Itaboraí, diretores e professores de ginásios e outros interessados.

Decidiram os presentes organizar uma comissão de parlamentares e componentes da CNEG, com a finalidade de entregar ao Ministro da Educação um memorial referente às reivindicações necessárias à expansão do ensino médio gratuito.

Laboratórios portáteis para estimular o estudo da Química — Continuam a ser fabricados pelo Instituto Nacional de Tecnologia, não obstante dispor para isso de, apenas, cem mil cruzeiros. Os laboratórios, que valem cerca de dez mil cruzeiros, saem por mil e quinhentos, visto serem inteiramente fabricados no Instituto, que o? distribui a estabelecimentos de ensino.

O ano passado foram armados 59 laboratórios, cada um deles contendo armário principal, sais e ácidos, pequeno instrumental, uma caixa com frascos encerrando elementos químicos diversos (para o aluno conhecer de vista) e um mostruário de mine-

rios brasileiros. O laboratório é acompanhado por um manual, com a explicação da natureza de cada produto ali existente, o que se pode fazer com êle e como se fará.

O autor da idéia, Prof. Sílvio Fróes Abreu, diretor do Instituto, começou a organizar um Museu de Química, ao qual pretende fazer seguir um Museu de Energia Atômica (esse para 1956), concorrendo dessa forma para elevar o nível das bolsas concedidas pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, para estágio no Instituto de professores de química do interior.

Anuário do Ensino Secundário — A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário está empenhada em elaborar, ainda neste exercício, tal *Anuário*, da maior importância para os estudiosos da situação do ensino médio dessa modalidade no país.

Concurso para a Cadeira de História Geral e do Brasil do Colégio Pedro II — Realizou-se em maio, sendo aprovados todos os candidatos, Professores Pedro Calmon, este em primeiro lugar, Joaquim Ribeiro e Mecenas Dourado, que prestaram provas de invulgar brilho. Integraram a Banca Examinadora os Professores J. B. Melo e Sousa e Roberto Acioli, do Pedro II, Américo Lacombe, da Universidade do Distrito Federal, Oliveira Dias, da Universidade da Bahia, e Faria de Oliveira, da Universidade do Minas Gerais.

ENSINO COMERCIAL

Em 18 de junho do corrente, existiam no país, sob fiscalização da Diretoria do Ensino Comercial, 750 estabelecimentos dessa modalidade de ensino médio, contra 676 no ano precedente, assim distribuídos:

I n s e n s i n o C o m e r c i a l

Estabelecimentos em 1955	Oficiais	Equiparados	Reconhecidos	Autorizados por 2 anos	Autorizados por 1 ano	Em verificação previa
750	3	7	547	106	45	42

Portaria n° 170, de 87 de abril de 1955 — A referida portaria do Diretor do Ensino Comercial, publicada no *Diário Oficial* de 25 de maio, "dá nova redação às Instruções Complementares n° 1, aprovadas pela Portaria n° 29, de 1° de fevereiro de 1954, que se revoga" consolidando todas as normas relativas ao regime escolar dessa modalidade de ensino médio, quanto a: *período letivo*, o primeiro de 1° de março a 30 de junho e o segundo de 1° de agosto a 30 de novembro, admitida, em caso

de força maior, a prorrogação dos prazos por tempo igual ao da modificação verificada; *exames de admissão*, em duas épocas (1° quinzena de dezembro e 2ª metade de fevereiro), constantes de provas escritas e orais de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil; *matricula, adaptação de estudos e transferências; frequência e aproveitamento; provas parciais; provas finais de 1ª época; atribuição de notas; horários; uso do livro didático; uso do Selo Nacional nos diplomas e certifica-*

dos: *responsabilidade e autoridade de direção.*

ENSINO INDUSTRIAL

Cursos de supervisão na indústria — Esses cursos, promovidos pelo SE-SI, têm encontrado a melhor acolhida. Visam preparar elementos para os cargos de chefia na indústria, mestres, contra-mestres, capatazes, etc.

Até dezembro de 1954 foram instalados 45 cursos, sendo 28 na ca-

pital e os outros no interior. Até abril de 1955 diplomaram-se nesses cursos 1.680 alunos.

ENSINO SUPERIOR

Segundo o Boletim Informativo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de abril, o número de unidades escolares desse grau, que era de 248 em 1954, em 1955 ascendeu a 357, além de outras 20 em organização, assim distribuídas:

Ramos de ensino	Unidades existentes	Em organização
Agronomia	12	1
Admin. Publ. e de empresas	3	—
Arquitetura e urbanismo	7	—
Belas-Artes	9	—
Biblioteconomia	8	—
Ciências Econômicas	38	1
Diplomacia	1	—
Direito	40	1
Educação física	7	—
Enfermagem	28	—
Engenharia.....	21	2
Estatística	2	—
Farmácia	21	3
Filosofia	43	5
Jornalismo	7	—
Medicina	23	1
Museologia	1	—
Música, canto, coreografia e arte dramática	15	—
Odontologia	28	4
Polícia	1	—
Química industrial	5	1
Saúde Pública	<i>i</i>	—
Serviço Social	22	—
Sociologia e Política	3	1
Veterinária	8	—
Total	357	20

Estatuto da Universidade do Ceará — Mereceu aprovação pelo

Decreto nº 37.149, de 7 de abril (Diário Oficial de 13-4-1955). A

Universidade do Ceará é instituto federal de ensino superior, com personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

Já está funcionando a Cidade Universitária — Encontra-se em pleno funcionamento o Instituto de Puericultura da Cidade Universitária, cuja construção prossegue no terreno resultante da junção de nove ilhas situadas entre a Ponta do Caju e a ilha do Governador, no Distrito Federal (enseada de Mangueiros, formada pela baía de Guanabara). O Instituto ergue-se no Setor Médico, entre as obras do Hospital de Clínicas — que será a maior construção do conjunto — e a futura Maternidade-Escola, e compreende três blocos interligados: ambulatório, com capacidade para o atendimento de 400 crianças por dia; hospital, com 170 leitos e cinco enfermarias e, finalmente, Abrigo Maternal, Banco de Leite e Pupileira, com 71 leitos.

Ao iniciar-se o segundo trimestre, estava em fase de acabamento o edifício da Faculdade Nacional de Arquitetura, constante de quatro blocos, sendo um com oito pavimentos. Em construção, há duas outras unidades: o Hospital de Clínicas, numa área de 240.000 metros quadrados (16 clínicas, com 104 leitos cada uma, ambulatórios, laboratórios, salas e anfiteatros para ensino, consultórios, 152 quartos particulares), e a Escola Nacional de Engenharia, a qual se destinou área de 700.000 metros quadrados e que constará dos Institutos Eletrônico, de Física Nuclear e de Tecnologia, da Escola Nacional de Química e de usina-pilôto. O edifício da Engenharia compreenderá oito blocos entreligados, um deles com seis pavimentos.

O programa para 1956 prevê o imediato funcionamento das unidades que forem concluídas. Com os recursos do ano vindouro serão iniciadas as obras do Instituto de Física Nuclear, Faculdade Nacional de Farmácia, Instituto de Tisiologia, Estádio Universitário e o primeiro bloco residencial para estudantes.

O acesso à Cidade Universitária, — que, embora projetada para lotação inicial de 15.500 estudantes, poderá, sem dificuldade, comportar 30.000, — far-se-á por duas pontes, uma já existente e a outra em andamento.

Centenário da criação do ensino de história da arte no Brasil — A 13 de maio comemorou a Escola Nacional de Belas-Artes o primeiro centenário da criação da cadeira de História da Arte em nosso país, transcurso no dia imediato. Foi com os novos estatutos de 14 de maio de 1855, após solicitações de Félix Emile Taunay, quando diretor da Academia, que uma reforma da Escola criou a cadeira, na administração de Manuel de Araújo Porto Alegre. Essa reforma fora autorizada, em 1854, pelo Legislativo, e levada a efeito pelo Ministro do Império Dr. Luis Pedreira de Couto Ferraz, Visconde do Bom Retiro, pelo Decreto n.º 1.603, de 14 de maio de 1855.

A instituição da cadeira de História das Artes, Estética e Arqueologia teve particular significação no ensino superior do país e do continente. Note-se, na América, seu ensino parece datar de 1832, na Universidade de Nova York (no ano precedente "criara-se a primeira cadeira de história da arte na prussiana Universidade de Koenigsberg e, na América, o curso de Arqueologia de Princeton). Para se aquila-

tar da posição pioneira do Brasil, lembremos que o referido ensino surgiu na Universidade de Lyon em 1897; na de Bucarest, após a 1ª Grande Guerra; em várias academias espanholas, nos começos deste século; na Sorbonne, em fins da centúria passada, embora existisse já na Escola Superior de Belas-Artes.

Regimento do Instituto Joaquim Nabuco, do Ministério da Educação e Cultura — Foi aprovado pelo Decreto nº 37.334, de 12 de maio de 1955, publicada no *Diário Oficial* de 14 do mesmo mês.

O Instituto tem por finalidades estudar os problemas sociais relacionados com a melhoria das condições de vida do trabalhador das regiões agrárias do Norte, entre Bahia e Amazônia; colaborar no estudo de qualquer outro problema social nordestino; promover o ensino das ciências sociais e respectivas técnicas de pesquisa; realizar atividades em colaboração com universidades e escolas técnicas. IBGE, Instituto do Açúcar e do Alcool e outros órgãos interessados no estudo científico dos problemas rurais da região; servir de centro de treinamento em técnicas de pesquisas sociais e divulgar o resultado de seus trabalhos através de monografias, ensaios e estudos.

O I.J.N. compõe-se das seguintes seções: História Social, Sociologia, Antropologia, Economia, Geografia Humana, Estatística e Cartografia, Administração, sendo dirigido, de preferência, por um especialista em ciências sociais, nomeado pelo Presidente da República.

Centro de Pesquisas Pedagógicas — A Lei nº 2.503, de 4 de junho de 1955 (*D. Oficial* de 14 de junho), concedeu auxílio ao Centro de Pesquisas Pedagógicas, para investigações sobre o desenvolvimento educa-

cional do Brasil, estabelecendo que, durante três anos, o orçamento da União lhe consignará cem mil cruzeiros. O Centro foi instituído junto à cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Portaria ministerial n° 104, de 6 de abril (*D. Oficial* de 13-4-55) — Estabelece as condições de funcionamento dos Centros de Educação Física, ensejando uma solução de âmbito amplo, de técnica mais adequada e de custo mais econômico para o problema da fisicultura.

Escolas de educação física — Em 1954 funcionaram no país nove estabelecimentos de educação física, sendo seis reconhecidas (em S. Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Espírito Santo e Distrito Federal) e três autorizados (um em Minas Gerais e dois em S. Paulo). O Ministério da Educação criou e instalou em Belo Horizonte um Curso de Educação Física Infantil, no Instituto de Educação, ao qual vários outros congêneres se sucederão.

No mesmo ano foram registrados 258 diplomas e 150 professores.

EDUCAÇÃO RURAL

Campanha Nacional de Educação Rural — Seu plano de atividades em 1955, elaborado pelo Departamento Nacional de Educação, prevê a aplicação de apenas Cr\$ 28.000.000,00 dos Cr\$ 40.000.000,00 que lhe consignou o orçamento, por força do plano geral de economia.

Uma das mais importantes medidas previstas é a criação e manutenção do primeiro Centro Regional da

Educação de Base, no prédio da Escola Normal Rural, construído pelo M. E. C. em Colatina, Espírito Santo

EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

Teatro escolar — O Ministro da Educação e Cultura, pela Portaria n° 111, de 14 de abril (*Diário Oficial* de 19 desse mês), considerando que entre as funções da Divisão de Educação e *Estudo* — Foi instituída pe-animar, coordenar e auxiliar a formação de associações, grêmios e clubes teatrais, junto aos estabelecimentos de ensino, designou comissão para elaborar e orientar a aplicação de um plano de atividades da referida Divisão, em 1955, com a finalidade de desenvolver a arte teatral entre as atividades dos estabelecimentos de grau médio do país.

ENSINO MILITAR

Medalha Marechal Hermes — *Aplicação e Estudo* — Foi instituída pelo Decreto n° 37.406, de 31 de maio (*Diário Oficial* de 1° de junho), como uma das comemorações do primeiro centenário de seu nascimento.

A medalha será de bronze para as praças e os cursos de formação de oficiais; de prata, para os cursos de aperfeiçoamento de oficiais e para os militares professores adjuntos de catedráticos efetivos aprovados em primeiro lugar em concurso de títulos e de provas, com defesa de tese, para efetivação no magistério do Exército; de prata dourada, para os cursos de estado-maior e técnico e para os militares professores efetivos do magistério do Exército aprovados em primeiro lugar nos cursos de licenciado de faculdades de filosofia ou em concursos de títulos e

de provas, com defesa de tese, para catedráticos.

ENSINO SOBRE AS NAÇÕES UNIDAS

Curso Básico de Informação de Ensino sobre as Nações Unidas — Promovido pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, com a finalidade de preparar educadores em assuntos internacionais, iniciou-se a 2 de junho. O curso foi distribuído em 11 conferências.

BOLSAS DE ESTUDO

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que recebeu, em 1954, 572 solicitações de bolsas, 176 das quais atendidas, anunciou, no trimestre, bolsas na Alemanha oferecidas pelo respectivo governo federal, a jovens universitários, e pela Fundação Alexander von Humboldt, para assistentes de curso superior e, na Argentina, duas bolsas de Patologia, para médico residente, na Policlínica Municipal Pedro Fiorito, de Buenos Aires. Continuou a CAPES a receber inscrições para as bolsas do Instituto Joaquim Nabuco, de Recife, destinadas a pesquisadores sociais.

Em junho terminou o prazo de inscrições para os pós-graduados candidatos às bolsas do Instituto de Cultura Hispânica de Madrid (literatura e arte, educação, sociologia, economia, história, biblioteconomia, doutrina social católica, direito público e privado, patologia digestiva, engenharia têxtil, arquitetura, psiquiatria, oftalmologia, psicologia aplicada e orientação profissional, engenharia agrônoma e constru-

Como prova do crescente interesse pelas bolsas ofertadas pela Reitoria da Universidade de S. Paulo, registre-se que, para o ano de 1955, se apresentaram 219 candidatos, dos quais 200 estrangeiros, sendo selecionados 17, entre os quais dois brasileiros.

No trimestre divulgou-se, ainda, o oferecimento de bolsas, pela Fundação Rockfeller, a agrônomos brasileiros e da América Latina (para estágios de 15 meses em solos, fito-patologia, genética, culturas de milho, feijão, trigo, batata e hortaliças, no México). Instituiu também a referida Fundação cinco bolsas para estágio na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Departamento de Anatomia).

Divulgou-se em abril a concessão, pela UNESCO, de bolsas de viagem a professores que desejem realizar investigações sobre História, Geografia, Literatura e Línguas, devendo os governos interessados enviar as listas de candidatos àquela instituição antes de 15 de junho.

Também nessa data encerraram-se as inscrições ao curso de refinação de petróleo, a ser promovido pela Petrobrás a partir de julho, para candidatos brasileiros (natos ou naturalizados), engenheiros ou químicos. Aos alunos foi oferecida uma bolsa no valor de noventa mil cruzeiros, paga em prestações mensais durante o período do curso, devendo os beneficiários, após a conclusão, prestar serviços à Petrobrás pelo prazo de um ano.

Em princípios de junho divulgou « Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores que, face à redução sofrida pela verba de intercâmbio cultural dentro do plano geral de economia do governo, não lhe

foi possível atender a todos os pedidos de auxílio de bolsistas brasileiros no exterior, sendo adotado o critério, para concessão de auxílios, de estabelecer prioridade para os estudantes que freqüentam cursos de aperfeiçoamento técnico ou artístico ainda inexistentes no Brasil.

Ainda em junho foi divulgada a abertura de inscrições para duas bolsas de aperfeiçoamento em cirurgia, destinadas aos médicos do interior de S. Paulo, na Clínica Dr. Mário Degni, S. Paulo.

SAÚDE ESCOLAR

Inauguração da Policlínica Central dos Estudantes — Verificou-se a 5 de abril a inauguração dessa Policlínica, na Ponta do Calabouço, compreendendo moderna aparelhagem e gabinete de clínicas médica, Odontológica, fisiológica, oftalmológica, fisioterápica, radiológica, laboratório e de análises, ambulatório, sala de curativos, farmácia e serviço social.

A assistência aos associados da União Metropolitana de Estudantes será gratuita.

CONGRESSOS

I Congresso Pernambucano de Odontologia — Realizou-se em Garanhuns, de 17 a 21 de abril, com apoio oficial, incluindo o temário assuntos de odonpediatria.

I Semana de Estudos Jurídicos e Sociais do Distrito Federal — Teve o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, que ofereceu prêmios à melhor tese apresentada. *10º Congresso Estadual da União dos Estudantes de Pernambuco* — Realizou-se de 16 a 22 de maio, no Reci-

fe, abrangendo o temário os seguintes assuntos:

- I — O Universitário e o ensino;
- II — Autonomia e administração da UEP;
- III — Declaração de diretrizes políticas;
- IV — Temas gerais.

I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica — Transcorreu em abril, no Rio e em São Paulo, dele participando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por intermédio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, representada pelo chefe do setor de testes e medidas educacionais, Prof. Octavio Martins, e pelo técnico de educação Riva Bauzer. Coube ao representante da CILEME a coordenação de uma das reuniões plenárias dedicada ao estudo de normas a serem adotadas na apresentação de informações técnicas referentes aos testes e outros instrumentos de medida psicológica.

X Conferência Nacional da Organização das Entidades Não-Governamentais — Instalou-se na Capital da República, em 27 de abril, para, entre outros assuntos, aprovar o relatório do respectivo delegado ao Seminário dos Educadores, celebrado em Montevidéu.

I' Semana Ruralista de Cordisburgo, M.G. — Foi programada para o período de 15 a 21 de maio, com a participação de especialistas em educação rural.

Reuniões Estatísticas Internacionais — Frente aos delegados de vinte e duas nações, o Presidente da República inaugurou a 9 de junho, em Quitandinha, a III Conferência Interamericana de Estatística. O cer-

tame, para cuja presidência foi eleito o Sr. Elmano Cardim, compreendeu os seguintes grupos de trabalho:

- a) estatísticas econômicas e financeiras;
- b) estatísticas sociais e do trabalho;
- c) organização e administração estatísticas;
- d) educação e ciências estatísticas;
- e) estatísticas demográficas e sanitárias.

A comissão de educação reconheceu ser o ensino de estatística em cursos de nível secundário o aspecto mais importante do problema da educação estatística, e recomendou se estudasse a possibilidade de organizar programa padronizado para o ensino da disciplina nos níveis médio e superior, atendidas, porém, as condições peculiares de cada país.

Com referência às estatísticas educacionais, foi apreciada a classificação adotada no Brasil, que permite correta tabulação de todos os níveis de ensino. O representante da UNESCO encareceu a importância das estatísticas para a melhor execução dos programas educacionais desse organismo. A divergência dos critérios em uso prejudica a com-parabilidade, como na conceituação de analfabetismo e semi-analfabetismo.

O Dr. Liu, observador da UNESCO, declarou que as maiores porcentagens de analfabetos ocorrem em Moçambique, Somália Inglesa e Guiné Portuguesa (99%), ilhas Salomão (95%), Niassa (93%), Indonésia, (92%) e Haiti (90%). Em todo o mundo, há cerca de 45 a 55% de iletrados, sendo de 5 a 10% na Europa; de 10 a 15% na América do Norte; de 40 a 50% na América do

Sul; de 65 a 75% na Ásia e de 75 a 85% na África, em linhas gerais.

V Reunião dos Delegados Estaduais da Campanha de Educação de Adultos — Instalou-se, no Departamento Nacional de Educação, do MEC, para assentar as bases dos trabalhos no corrente exercício.

Semana Pedagógica de Gouveia, Minas Gerais — Transcorreu, de 6 a 10 de junho, patrocinada pela Prefeitura e Inspeção Regional de Ensino.

I Conferência Nacional de Imprensa Universitária — Realizou-se em maio, em Quitandinha, com a presença de cerca de 120 jornalistas universitários da Capital e vários Estados. Foi promovida exposição de exemplares de imprensa universitária.

II Conselho Estadual dos Estudantes Secundários, da Associação Baiana dos Estudantes Secundários — Reuniu-se em maio, na cidade do Salvador.

III Conselho Nacional de Estudantes — Reuniu-se de 30 de abril a 3 de maio, na Capital Federal, com representantes das entidades estudantis dos Estados.

IV Congresso Estadual de Estudantes da U.E.E. da Paraíba — Em maio, na cidade de João Pessoa.

IX Congresso Estadual dos Estudantes Secundários do Rio Grande do Sul — Celebrou-se no mês de maio, em Pelotas.

IV Congresso dos Estudantes Secundários Paulista, do UESP — De 28 de maio a 4 de junho, na capital estadual. Como principais assuntos debatidos citam-se: congelamento de anuidades, preço dos livros didáticos, ingresso em jogos desportivos, diversões e atividades culturais.

Congresso Extraordinário do Diretório Central de Estudantes de Juiz de Fora — Reuniu-se na referida cidade mineira, em maio.

VIDA EDUCACIONAL NAS UNIDADES FEDERADAS

CEARÁ

Instalação da Universidade — Em junho foi solenemente instalada, em Fortaleza, a Universidade do Ceará, realizando-se a sessão no Teatro José de Alencar, presentes o representante do Ministro da Educação, Prof. Jurandir Lodi, o governador Paulo Sarasate, o reitor Antônio Martins Filho e outras autoridades.

DISTRITO FEDERAL

Regimento interno dos estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Educação Técnico-Profissional da Secretaria Geral de Educação e Cultura — O Diário Oficial, seção II, de 27 de abril, republicou o Decreto municipal nº 12.762, de 26 de janeiro, que aprovou o referido regimento.

Curso normal intensivo — O Diário Oficial de 3 de maio estampou o Decreto municipal nº 12.841, de 2 de maio, que "estabelece, no corrente ano letivo, regime intensivo para a conclusão do curso normal do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra, e dá outras providências".

O curso intensivo foi distribuído em dois períodos, um de 2 de maio a 15 de julho, equivalente à 1ª série normal, e outro de 1º de agosto a 31 de janeiro de 1956, correspondente à 2ª série.

A 13 de maio foi baixado o Decreto nº 12.850, dado a lume no

Diário Oficial. II, de 14 do mesmo mês, que dispõe sobre a disciplina de História e Filosofia da Educação. Resultou da consideração de que a disciplina Prática de Ensino não poderá, no curso normal intensivo, ser lecionada posteriormente a 30 de novembro, em decorrência do recesso da escola primária de aplicação. Sendo a História e Filosofia da Educação a única disciplina do regime ordinário do curso normal excluída do curso intensivo, determinou o decreto mencionado fosse ministrada nas horas deixadas disponíveis pela de Prática de Ensino, desde 1º de dezembro do corrente.

Regimento da Universidade do Distrito Federal — O *Diário Oficial*. II, de 14 de maio, publicou o Regimento aprovado pelo Conselho Universitário desse instituto de ensino superior, na sessão de 28 de janeiro.

Funcionamento e registro de estabelecimentos particulares especializados em Educação Física — Publicou o *Diário Oficial*, seção II, de 6 de maio, as *Instruções nº 12*, do Secretário Geral de Educação e Cultura, reguladoras do registro e funcionamento dos estabelecimentos particulares especializados em Educação Física, bem como da autorização para lecionar em estabelecimentos fiscalizados pela Prefeitura do Distrito Federal.

Debate de educadores promovido pelo jornal "O Dia" — Reuniram-se em maio, a convite desse periódico, para estudo do problema dos excedentes nas escolas primárias municipais, os professores Mário P. de Brito, ex-Secretário Geral de Educação e Cultura, Edgar Sussekind de Mendonça, Anadir Machado, A. Pe-droso de Lima, Consuelo Pinheiro e Florindo Villa Alvarez.

Foram consideradas causas fundamentais da existência de excedentes (1») a desproporção entre o crescimento da população em idade escolar e a construção de prédios escolares, nem sempre erguidos onde há maior agrupamento de crianças, sendo de notar ainda a construção e ocupação freqüente de conjuntos residenciais desprovidos de escola; (2') a desproporção entre o crescimento da população em idade escolar e o de professoras formadas pelo Instituto de Educação e Escola Normal Carmela Dutra, tendo sido observada a necessidade de formação de 600 professoras, anualmente, para atender à renovação do quadro magisterial elementar, o que se obteria com a redução do ginásial existente no Instituto; (3⁹) a repetência, reduzindo as oportunidades para novos alunos.

Apreciaram-se outros assuntos, como a formação apressada de professoras; a escola de vês turnos, apo-dada como grave erro, porque reduz a escolaridade de seus freqüentadores; a necessidade de fomentar os auxílios audiovisuais, o rádio e cinema educativos.

MINAS GERAIS

Mesa redonda sobre alimentação escolar — Foi promovida, a 5 de maio, no Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte, a fim de debater os problemas da merenda escolar nos estabelecimentos de ensino daquela Municipalidade.

Universidade Rural de Minas Gerais — Esse instituto de ensino superior, com sede em Viçosa, que fora federalizado em 1950, passou &

condição de entidade subvencionada, nos termos da Lei federal nº 2.470, de 28 de abril (*Diário Oficial* de 30-4-1955). Foram, em consequência, extintos 19 cargos de catedrático, padrão O.

Casa do Estudante de Belo Horizonte — Lançou-se, em maio, a pedra fundamental do futuro edifício da Casa do Estudante, cujos três andares compreenderão dormitórios para 96 estudantes, salas de visitas, estudos, cantina, auditório, palco e outras instalações. No terceiro andar funcionará a sede social do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Católica.

Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado, apresentada pelo Governador Clóvis Salgado na sessão de 15 de junho de 1955 — Refere a mensagem governamental, no setor Educação e Ensino, que a principal providência a ser tomada deverá consistir na reforma da Secretaria de Educação, restituindo-se ao Departamento de Educação a ascendência nos quadros da Secretaria, pois, tal como está, não pode cumprir suas finalidades, impondo-se evitar que resvale em simples atividades burocráticas.

Acentua a mensagem a deficiência do quadro de inspetores regionais: de 70, em 1933, reduziram-se a 32. Assim, na capital, para 1.486 classes, há 4 inspetores técnicos regionais.

Anunciou o governador, no tocante ao plano de ampliação da rede escolar de Belo Horizonte, que exatamente 100 novas salas de aula foram acrescentadas, desde a mensagem precedente, ao conjunto de estabelecimentos da capital, estando mais três em vésperas de conclusão.

O aumento considerável da população escolar não permitiu ao governo melhorar o nível do ensino, e vários estabelecimentos continuam a funcionar em três turnos.

Assinala-se o crescimento da rede escolar primária: em março de 1954 funcionavam 622 grupos escolares, 7 escolas infantis, 216 escolas reunidas, 1.011 escolas isoladas, 1.222 escolas rurais. Em fins de abril de 1955 foram criadas 726 novas unidades escolares, ascendendo os grupos escolares a 726, as escolas reunidas a 268, as isoladas a 1.132 e as rurais a 1.680; as escolas infantis permaneceram em número de 7.

Ressaltando a contribuição do MEC, através do INEP, para o desenvolvimento do ensino rural, registra a mensagem a conclusão, no referido período, de 83 prédios de escolas rurais e 4 de grupos escolares.

Encontram-se, ainda, na comunicação governamental, informações sobre a situação do ensino médio e superior e serviços extra-escolares do Estado.

PERNAMBUCO

Plano de melhoria das condições do ensino secundário no Estado — Com a instalação, em junho, da Ins-petória Seccional do Ensino Secundário em Pernambuco, será possível atender a um vasto programa, aliás de âmbito nacional, de aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino médio, através de uma atuação conjunta, em extensão e profundidade, de inspetores, professores, administradores e outras autoridades escolares.

Convênios firmados pelo Secretário de Educação — Em maio retornou a Recife o Secretário Aderbal

Jurema, que firmou no Rio de Janeiro vários convênios com o Ministério da Educação e Cultura para construções escolares, educação de adultos, instalação de centros de iniciação profissional, fornecimento de merenda escolar, ampliação do ensino industrial (funcionamento da Escola de Limoeiro) e outras medidas. *Centro de Aperfeiçoamento de Estudos Criminais* — Foi fundado, em maio, pelos alunos da Faculdade de Direito da Universidade do Recife, com o objetivo de realizar pesquisas nesse setor dos conhecimentos jurídicos.

RIO GRANDE DO SUL

Cidade Universitária de Porto Alegre — Anunciou-se, em junho, já estar em fase de concretagem o Hospital de Clínicas, que será o maior edifício do Estado. Destinado ao ensino médico, disporá de 700 leitos, compreendendo 14 pavimentos.

Alterado o regulamento do ensino normal no Estado — Por proposta da Secretaria de Educação, no sentido de alterar os arts. 6 e 50 do Regulamento baixado com o Decreto nº 6.004, de janeiro do corrente, o Governador do Estado assinou, a 7 de maio, decreto que alterou a constituição do Departamento de Cultura Geral e a tabela constante do inciso I (sob o título Escola Normal), alínea a do art. 50 do referido Regulamento.

Férias de inverno nas escolas primárias — Por decreto de 20 de maio, alterou o Governador do Estado o Decreto nº 2.007, de 25 de junho de 1946, no tocante às férias de inverno, que, no presente ano letivo, foram transferidas para o período de 11 a 30 de julho.

SÃO PAULO

Prof. Roberto Mange — Foi sepultado a dois de junho, em São Paulo, o Professor Roberto Mange, diretor regional do SENAI nesse Estado e professor da Escola Politécnica. Nascido na Suíça, radicou-se entre nós, tendo sobressaído pela atuação no sentido de ampliar e aperfeiçoar o ensino profissional no país.

Autorizado o funcionamento de mais cinquenta classes de emergência no ensino primário da capital — A referida autorização foi concedida pelo Decreto nº 24.624, de junho, devendo tais classes funcionar ininterruptamente até 15 de dezembro.

Classificação no concurso de ingresso do magistério primário — Obtiveram classificação 5.547 candidatos, que concorreram a 1.440 vagas.

Inspetores escolares — Em solenidade presidida pela Secretária de Educação, escolheram vaga, a 6 de junho, vinte e seis novos inspetores de ensino primário, número equivalente a cerca da quinta parte do total estadual.

Reforma do ensino normal — A Secretária de Educação, Profª Carolina Ribeiro, encaminhou em maio, ao Conselho Técnico de Educação, anteprojeto de reforma do ensino normal. Entre outras alterações, figuram a supressão do curso pré-normal, a organização do normal em três anos e a obrigatoriedade do vestibular.

Concurso de habilitação à Universidade de São Paulo — Inscreveram-se, em 1955, no concurso de habilitação ao 1º ano dos 14 institutos da USP, 5.448 candidatos a 2.214 vagas. 458 desistiram das provas a

1.649 mereceram aprovação. As matrículas na série inicial foram 1.989.

Ginásio para doentes mentais — O Ministério da Educação e Cultura colocou à disposição do governo estadual, para a instalação do primeiro ginásio para doentes mentais em S. Paulo, a quantia de cinco milhões de cruzeiros (maio).

Federação das Instituições Culturais do Estado — Foi instalada em abril, no Museu de Arte. A idéia da Federação inspirou-se na necessidade de trabalho conjunto dos educadores, artistas, cientistas e escritores no

sentido de criar amplo interesse em todas as camadas sociais pelo movimento de expansão cultural.

EXTERIOR

Cosa do Brasil em Paris — Já se encontram em andamento as obras da Casa do Brasil, na Cidade Universitária de Paris, mandada construir pelo governo brasileiro, com o fim de hospedar condignamente os estudantes de nosso país naquele centro cultural. O moderno edifício compreenderá, além do térreo, cinco amplos pavimentos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Em entrevista dada à imprensa, o prof. Lafaiete Belfort Garcia, diretor da Divisão do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, teve oportunidade de esclarecer pontos essenciais do trabalho que vem desenvolvendo naquele setor do ensino de segundo grau. Dessa entrevista transcrevemos os seguintes trechos:

"O Ministério da Educação e Cultura está vivamente interessado em tornar mais objetivo o ensino comercial.

Para realização desse propósito duas principais dificuldades terá que vencer: a habilitação do professorado e da direção escolar e o equipamento de salas especiais. Procurando dar solução ao problema, a Diretoria do Ensino Comercial promoveu o funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para professores e diretores no Distrito Federal, em São Paulo e em Porto Alegre. Fará funcionar outros em Belo Horizonte, Salvador, Recife, Natal, Fortaleza e Belém, ainda este ano. Para os trabalhos iniciais, o professor Nicolau Andréa seguiu em viagem de inspeção desta Diretoria às escolas situadas no Nordeste e no Norte.

Comemorando o cinquentenário dos primeiros atos legislativos sobre o ensino comercial no Brasil, o MEC promoveu e fez realizar o I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial em São Paulo, de 25 a 31 de

julho último, sob a forma de seminários de estudos. O conclave reuniu 858 congressistas (inspetores, diretores de escolas e técnicos de educação), tendo sido realizados estudos e debates. Examinaram os congressistas as funções e os objetivos do ensino comercial, bem como os múltiplos aspectos da organização e administração escolares, desde a sua manutenção, instalação, funcionamento, direção, inspeção, orientação pedagógica, até edificações e os materiais escolares. Estudaram detidamente os vários aspectos da orientação educacional e profissional, visando ao melhor aproveitamento dos valores humanos e das disciplinas dos cursos comerciais e respectivas instruções metodológicas".

Nos trabalhos de seminário, realizados em função do funcionamento do escritório-modêlo, sala especial destinada à aprendizagem objetiva das disciplinas técnicas de cada curso, chegou-se a resultado útil.

O sistema de ensino funcional, por meio da movimentação do escritório-modêlo com sua organização de empresas fictícias, foi esquematizado e será objeto de trabalho da campanha de aperfeiçoamento de ex-pensão do ensino comercial, que pretende transportar para o curso técnico de comércio e conforme a sua natureza o ensino funcional, conjugando no escritório-modêlo as empresas comerciais fictícias, de forma a dar margem ao próprio traba-

lho de classe, em uma tentativa de correlação e conexão dos programas das várias disciplinas. A essa época, na primeira, na segunda e na terceira séries se programarão atividades em que o aluno aplique seus conhecimentos, usando o seu próprio preparo profissional. E aquilo que no curso básico se define como núcleo de operações fictícias, no segundo ciclo se pode caracterizar como empresas fictícias de ramos de atividades diferentes. A instalação do escritório-modêlo deverá facilitar esse objetivo e seu funcionamento constituirá base fundamental do processo escolar. Admitimos ainda que os escritórios-modêlo de um grupo de escolas possam articular-se com um escritório central por êle mantido e montado de forma a possibilitar uma aprendizagem objetiva em atividades mais complexas para os alunos da última série dos cursos comerciais técnicos.

Como se verifica no Ministério, estamos todos trabalhando por uma melhoria geral do ensino e das condições culturais do país".

* * *

Em reunião do Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Pesquisas foram aprovadas as novas Instruções sobre Concessão de Bolsas de Estudo, cujo texto damos a seguir:

1 — O Conselho Nacional de Pesquisas concederá bolsa das seguintes categorias: I — *Para serem aproveitadas no Brasil*: A — De iniciação científica; B — De aperfeiçoamento ou de especialização; C — De estágio para desenvolvimento técnico; D — De pesquisador assistente; E — De pesquisador associa-

do; F — De Chefe de pesquisas. II — *Para serem aproveitadas no estrangeiro*: G — De especialização ou de pesquisas; H — De aperfeiçoamento técnico.

2 — Tais categorias de bolsas, extensivas a estrangeiros radicados no país, serão livremente atribuídas pelo Conselho Nacional de Pesquisas, no campo de conhecimentos abrangidos pelos diversos setores especializados existentes na D. T. C., sem que constituam um escalonamento funcional sujeito ao critério de promoção, ou impliquem em direitos adquiridos.

3 — Com a concessão de bolsas de iniciação científica, que não poderão ser renovadas mais de uma vez, visa o Conselho Nacional de Pesquisas à seleção para a pesquisa científica.

4 — Destinam-se as bolsas de iniciação científica a alunos de Escolas Nacionais de Ensino Superior, de preferência aos dos últimos anos do Curso, que se tenham destacado entre seus colegas, e a recém-formados por escolas nacionais ou estrangeiras, não tendo o sentido de bolsas de formação profissional, que não serão concedidas pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

5 — Com a finalidade de preparação de elemento humano para a pesquisa, as bolsas de aperfeiçoamento ou de especialização e as de estágio para desenvolvimento técnico, no país ou no estrangeiro, só podem ser conferidas à mesma pessoa, para uma só especialidade.

6 — As demais categorias de bolsas destinam-se a diplomados por Escolas de Ensino Superior, e, excepcionalmente, a pessoas não diplomadas, cujos méritos, em ambos os casos, tenham sido comprovados

através de trabalhos originais publicados de investigação científica.

7 — Com a concessão de bolsas de pesquisador, que se destinam a elementos altamente capacitados, visa o Conselho Nacional de Pesquisas ao mais elevado de seus objetivos, qual seja a produção científica, tanto pura como aplicada.

8 — Destinam-se as bolsas de Chefe de Pesquisas a pesquisadores altamente categorizados em vista dos trabalhos originais que tenham realizado ou dirigido, e que se venham dedicando, com destaque, há mais de 10 anos, à investigação científica, especialmente se em suas atividades orientarem e formarem pesquisadores.

9 — Os beneficiados com bolsas de pesquisador serão obrigados ao regime de dedicação exclusiva, nos termos do art. 43 do Regulamento do Conselho Nacional de Pesquisas e constantes do respectivo termo de acordo.

10 — A solicitação de bolsas de iniciação científica deverá ser apresentada pelo pesquisador ou professor que deverá orientá-la.

11 — A solicitação das demais categorias de bolsas poderá ser apresentada pelo próprio candidato, devendo o pedido vir acompanhado da aprovação do pesquisador orientador e da instituição ou laboratório onde o mesmo pretenda trabalhar.

12 — Nos pedidos formulados pelos próprios interessados, deverão constar nome e endereço de três professores, pesquisadores ou Chefes de Pesquisas capacitados a prestar informações confidenciais relativas à idoneidade científica do candidato e por solicitação da D. T. C.

13 — A duração dos diversos tipos de bolsas, será regulada da se-

guinte forma: *Bolsa* de iniciação científica — duração de 1 ano, podendo ser renovada uma vez. — De aperfeiçoamento ou de especialização — até 1 ano, podendo ser renovada 2 vezes. — De pesquisador assistente — 2 anos, podendo ser renovada 2 vezes. — De pesquisador associado — por 3 anos, renovável. — De Chefe de pesquisas — por 3 anos, renovável.

14 — O valor-teto mensal das bolsas a serem gozadas no país, levando-se na devida conta a qualidade de produção científica, os encargos de família e o custo de vida local, deverá ser enquadrado entre os limites: *Bolsas*: a) De iniciação científica Cr\$ 2.000,00 — Cr\$ 4.000,00; b) De aperfeiçoamento ou especialização Cr\$ 4.000,00 — Cr\$ 8.000,00; d) De pesquisador assistente Cr\$ 8.000,00 — Cr\$ 14.000,00 — e) De pesquisador associado Cr\$ 12.000,00 — Cr\$ 18.000,00; i) De chefe de pesquisas Cr\$ 16.000,00 — Cr\$ 22.000,00.

15 — Esta tabela deverá ser periodicamente revista, de acordo com a flutuação de nível de vida no país.

16 — De tais volares-teto poderão ser reduzidos os valores dos vencimentos que forem conservados durante o gozo da bolsa concedida.

17 — As bolsas no estrangeiro serão concedidas em dólares americanos, no valor mensal de US\$ 235,00, e mais US\$ 100,00, sempre que o bolsista for acompanhado pela esposa, além de US\$ 50,00 a US\$ 100,00, de uma só vez, como ajuda de custo para despesas em viagem e adaptação inicial.

18 — O bolsista receberá ainda anualmente um auxílio, até o máximo de US\$ 100,00 (cem dólares) em prestações semestrais até

US\$ 50,00 (cinquenta dólares) para a aquisição de livros técnicos e científicos relacionados com a especialidade para que tenha obtido a bolsa. O bolsista deverá comprovar a aquisição dos livros, ficando o pagamento da segunda prestação condicionada à aprovação dessa comprovação pela Divisão Técnica.

19 — Os valores dos arts. 17 e 18 poderão ser periodicamente revistos, para os enquadrar nos padrões das instituições e fundações que concedem bolsas da mesma natureza.

20 — Correrão por conta do Conselho Nacional de Pesquisas as despesas com emolumentos e taxas escolares e o transporte de ida e volta do bolsista.

21 — Os pedidos de bolsas a vigorarem no exercício seguinte devem ser entregues ao Conselho Nacional de Pesquisas com antecipação mínima de seis meses.

22 — As solicitações de prorrogação de bolsas que findam no decurso do exercício seguinte também deverão ser entregues com a antecipação de 4 meses do término do prazo da bolsa.

23 — Anualmente, até 31 de outubro, o Plenário fixará a verba para bolsa de cada setor especializado para o exercício seguinte, estabelecendo o valor a ser atribuído ao dólar americano, para efeito de cálculo orçamentário.

24 — Cada setor especializado apresentará ao Diretor Geral da D. T. C, até 15 de dezembro, seu parecer relativo às bolsas a serem renovadas e às novas bolsas a serem concedidas, até o montante máximo de 80% da verba estabelecida, incluindo a reserva para atender às bolsas em vigor.

25 — Os restantes 20% da aludida verba destinam-se a atender casos excepcionais surgidos depois da época regulamentar, a juízo do Plenário, à luz dos pareceres do setor especializado, do Diretor-Geral da D. T. C, da Comissão Especializada e da Comissão de Finanças.

26 — Serão também atendidas pela reserva de que trata o item anterior as bolsas diretamente concedidas pela Presidência do Conselho.

27 — Os principais critérios para seleção dos pedidos de bolsas serão os seguintes:

Bolsas de Iniciação Científica, de Aperfeiçoamento e Especialização e Aperfeiçoamento Técnico

- Apreciação dos méritos do candidato pelo setor especializado;
- Renome e idoneidade científica do orientador;
- conceito da Escola Superior que o candidato frequentou ou em que se diplomou;
- Aproveitamento no curso frequentado, desde o concurso de habilitação;
- Natureza do trabalho e respectivo plano;
- Interesse da especialização e atividade já exercidas.

Bolsas de Pesquisador

- Apreciação dos méritos do candidato, pelo setor especializado; atividades exercidas relacionadas com a pesquisa pura ou aplicada;
- Renome científico e idoneidade do solicitante; Nível científico da equipe a que pertence ou de que deverá participar;
- Importância e viabilidade do plano de trabalho a ser desenvolvido.

28 — Sessão condições indispensáveis para a concessão de bolsas no estrangeiro:

— A inexistência no país de condições capazes de atender às exigências específicas da bolsa solicitada; — O domínio satisfatório da língua do país a ser visitado; — O prévio entendimento com o professor estrangeiro disposto a orientar a bolsa solicitada e com a instituição a que o mesmo pertence; — A segurança de poder aplicar no país, ao findar a bolsa, os conhecimentos adquiridos no exterior e a garantia de que disporá dos indispensáveis elementos materiais de trabalho.

29 — Nas sessões ordinárias de janeiro, a D. T. C. deverá apresentar à consideração do C. D., o plano geral de bolsas a serem prorrogadas ou concedidas no exercício em curso, nele figurando, como elementos informativos, o número e o valor total das bolsas em vigor, relativos a cada setor especializado.

30 •— As bolsas concedidas, salvo disposição expressa em contrário, começarão a vigorar na data em que o Diretor-Geral da D. T. C., o beneficiado e orientador, quando fôr o caso, assinarem o acordo, do qual deverá constar, além de outras cláusulas, a de obrigatoriedade do bolsista apresentar à D. T. C. informações trimestrais sucintas e um relatório anual detalhado, além do relatório final de conclusão da bolsa, visados pelo orientador, quando houver.

31 — O Conselho Nacional de Pesquisas não se compromete a manter no gozo da bolsa concedida, seja TIO país, seja no estrangeiro, além do prazo fixado no acordo. E, a seu critério e em qualquer tempo, poderá cancelar qualquer bolsa concedida, sem que daí decorra direito a reclamação ou indenizações, além do fornecimento de passagem de re-

gresso ao local do domicílio, quando dele se tenha afastado em virtude da bolsa concedida.

32 — O controle do bom aproveitamento dos bolsistas será exercido pelo respectivo setor especializado, através de visitas ao local de trabalho, do contato com o orientador, usando, enfim, todos os meios aconselháveis, através dos serviços da D. T. C., para formar um juízo, tão seguro quanto possível dos méritos de cada bolsista.

33 — Períodicamente, poderão ser credenciados visitantes para tomar contato com os bolsistas e seus orientadores, tanto no país como no exterior.

34 — Os orientadores assumirão o compromisso de comunicar à D. T. C. a conveniência de, em qualquer tempo, serem suspensas ou transferidas bolsas que estejam sob sua orientação, caso não julguem satisfatório o nível dos trabalhos realizados ou considerem que o bolsista não tenha demonstrado suficiente dedicação ou interesse pelo desenvolvimento dos mesmos.

35 — Os setores especializados deverão manter em dia os assentamentos dos respectivos bolsistas, cabendo-lhes apresentar ao Plenário, por intermédio do Diretor-Geral da D. T. C., findo cada semestre, uma exposição sobre o aproveitamento demonstrado pelos mesmos.

36 — Os candidatos a bolsa deverão preencher uma ficha de inscrição, de acordo com o modelo anexo às presentes Instruções, não se dando andamento aos pedidos de candidatos que não tenham cumprido esta exigência.

37 — Os pedidos de bolsas somente serão submetidos à decisão do C. D. depois de convenientemente

instruídos com os pareceres dos órgãos técnicos do Conselho e de suas Comissões especializadas.

SAO PAULO

O I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, realizado em São Paulo, em agosto do corrente, sob o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, aprovou as seguintes conclusões:

I Grupo — Funções do Ensino Comercial

I Parte

I — As funções de qualquer espécie do ensino são duas:

- a) dar ao indivíduo uma formação integral, possibilitando-lhe a realização plena de vida; e
- b) fornecer-lhe, para essa finalidade, os conhecimentos e técnicas indispensáveis ao provimento da subsistência e as necessidades do grupo.

II — O problema substancial do ensino é, indiscutivelmente, o da manutenção de adequado equilíbrio entre esses dois objetivos ou funções.

III — Fatores diversos têm, todavia, perturbado esse equilíbrio no país, sobretudo a partir do momento em que se intensificou o processo de nossa industrialização.

IV — Entre esses fatores, podem ser mencionados:

- a) a tradição educativa do país orientada quase que totalmente, **para** as carreiras intelectuais, em detrimento das de natureza técnica;
- b) o regime de pleno emprego, que provoca um deslocamento da mão-de-obra das tarefas manuais, ou

primárias para as profissões "não manuais" consideradas menos **fati-gantes** ou de maior prestígio social; c) o ritmo geral do progresso técnico no trabalho, que passou a exigir maior e mais precisa preparação semi-especializada ou especificada.

II Parte

I — Como tipo de ensino, o profissional tem como finalidades:

- a) o preparo do indivíduo para a vida; e
- b) a formação técnico-profissional que lhe possibilite a aquisição de "status" social, no campo do trabalho escolhido.

II — Conseqüentemente, como ramo de ensino profissional, o ensino comercial terá, sobre a função específica de preparar o indivíduo para qualquer profissão ou ocupação integrada no vasto quadro das atividades do comércio, também a de educá-lo integralmente para a vida,

III — Nesse sentido, o ensino comercial está atendendo em parte às suas funções, no Brasil. Ainda se notam, por exemplo, deficiências na formação qualitativa de profissionais, como a inexistência do funcionamento generalizado dos cursos de formação para aquelas funções do comércio não enquadradas na atividade profissional da Contabilidade. Reconhecer-se-á, todavia, a excelência da Lei Orgânica, em vigor, a que se não pode imputar qualquer causa nesse desatendimento.

IV — Dentro dessa conclusão, recomenda-se:

- a) como função primordial da escola a manutenção do justo equilíbrio entre o objetivo profissional dos cursos e a educação moral e cívica do educando;

b) a conveniência duma sólida preparação cultural e técnica do corpo docente, de modo a se poder contar com professores que tanto saibam fazer, como ensinar a fazer;

c) a necessidade de esclarecimento do público sobre as novas oportunidades que vêm surgindo no campo das profissões comerciais, com a expansão e o progresso das empresas;

d) a fixação de regalias profissionais para os diplomados pelos demais cursos técnicos de comércio, que não o de Contabilidade, cuja regulamentação já está feita;

e) a maior objetivação no ensino ministrado, inclusive com o funcionamento do escritório-módulo, como centro da prática através da movimentação de empresas comerciais fictícias;

f) o desenvolvimento das atividades complementares e extra-curriculares da escola, por indispensáveis à maior eficiência do processo formativo;

g) a oportunidade da assistência técnica à escola, a professores e inspetores de ensino através da cooperação de entidades como a CAEC, o "Fundo Nacional do Ensino Médio" e o SENAC, cujos esforços devem ser coordenados, para maior êxito dos seus empreendimentos;

h) no caso particular das escolas situadas no Interior, recorrer às "Missões Pedagógicas" que alcançam os principais centros, de modo a assisti-los, quer no campo da metodologia quer no da didática;

i) onde oportuno, que a escola comercial ou técnica de comércio desenvolva as suas atividades no campo dos cursos de continuação

ou dos de aperfeiçoamento, visando a atender à clientela dos cursos práticos ou aprimorar os conhecimentos profissionais dos seus diplomados;

j) quanto ao surgimento de novas escolas, onde se fizerem necessárias, o estabelecimento dum plano de cooperação de que participem as prefeituras municipais, as associações comerciais e as entidades de classe da comunidade;

k) relativamente ao curso básico, que se evitem tentativas duma profissionalização precoce, tendo em vista a idade, os interesses e o futuro do educando;

l) para o desenvolvimento duma consciência profissional, a criação e o funcionamento, nas escolas, de grêmios e clubes comerciais, complementados pelas atividades do jornal escolar;

m) de modo especial, que se incentive o funcionamento de cursos para a formação do professorado das disciplinas técnico-comerciais, e de aperfeiçoamento ou especialização para os professores de cultura geral que se candidatem ao magistério em escolas de comércio, sobretudo no 2º ciclo.

Coordenador, Horácio Pacheco, relator; Manuel M. de Carvalho; secretário, Dorilo Vasconcelos.

II — Grupo: Organização e Administração Escolares — Conclusões e Recomendações

1 — Forma de Manutenção da Escola Comercial:

a) Consideradas suas finalidades sociais, é de conveniência que as escolas sejam mantidas por entidades do tipo de fundações, coope-

rativas e sociedades civis — embora se reconheça respeitável a iniciativa individual, sempre que ela, no plano educativo, realize suas verdadeiras funções educacionais;

b) Sendo a educação um dever do Estado, cumpre-lhe, de maneira decisiva, cooperar na manutenção de escolas, principalmente nas pequenas cidades e vilas, onde, com a carência de recursos, se torne impossível à iniciativa particular contribuir, por si só, para o surgimento e manutenção de instituições educativas.

c) É imprescindível que se estimule a participação de pessoas e entidades privadas não ligadas diretamente ao ensino, no incentivo e melhoramento das atividades educativas, tendo em vista os interesses da comunidade local.

2 — Direção das Escolas, Orientação Educacional e Trabalho Complementares.

a) Incumbe aos diretores presidir a todos os atos da comunidade escolar, nos termos da legislação vigente; para a sua maior eficiência, recomenda-se, no entanto, o funcionamento, nas escolas de comércio, de conselhos consultivos, integrados por professores que se disponham a cooperar no sentido de que a obra educativa se desenvolva com o máximo de aproveitamento;

b) Recomenda-se como necessário um plano de formação de pessoal especializado para a expansão da orientação educacional e profissional;

c) Para que o processo educativo alcance a sua plena realização, recomenda-se, em cada escola, adequado desenvolvimento das atividades complementares e extracurriculares.

3 — *Equiparação, Reconhecimento e Orientação.*

a) Reconhecem-se como satisfatórias as condições mínimas exigidas para o reconhecimento ou equiparação das escolas comerciais; pleiteia-se, entretanto, do Ministério da Educação e Cultura, que, nos pedidos de instalação de outros cursos, pelas escolas equiparadas ou reconhecidas, as exigências se limitem ao que seja peculiar ao novo curso;

b) Recomenda-se que a inspeção oficial funcione como processo de colaboração à melhoria do ensino;

c) Recomenda-se também a todos os órgãos e entidades interessadas na melhoria do ensino comercial, inclusive o Ministério da Educação e Cultura e o SENAC, a realização de cursos, congressos e conferências para inspetores, diretores de escolas e professores, com o objetivo de elevar o grau de eficiência do ensino ministrado.

4 — *Edifício Escolar.*

a) Considera-se indispensável o auxílio do poder público para a melhoria e ampliação do edifício escolar, conforme planejamento adequando, quer técnico, quer financeiro;

b) A cessão de prédios escolares municipais e estaduais às escolas comerciais é providência que se impõe à sobrevivência de inúmeras entidades educativas desprovidas de recursos financeiros suficientes;

c) Recomenda-se às prefeituras que, no planejamento urbanístico, sejam previstas e reservadas áreas adequadas para a edificação, a longo prazo, de escolas, considerando-se o crescimento da população;

d) Recomenda-se também aos poderes públicos o estabelecimento

de planos de financiamento exequíveis, a juros razoáveis, para a construção de escolas de comércio;

e) É providência conveniente que o Ministério da Educação e Cultura forneça planos e projetos para a construção de escolas de comércio em perfeita consonância com as condições locais;

f) Na medida de suas possibilidades, as escolas comerciais procurarão instalar e melhorar "salas-ambientes" indispensáveis ao ensino de certas disciplinas como a geografia, as ciências naturais, a mecanografia, a merceologia, caligrafia, desenho etc.

5 •— *Material Escolar*

a) Estima-se que a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial considere, no seu programa de realizações, o fornecimento de material escolar indispensável ao ensino especializado, com máquinas de escrever, projetores cinematográficos, gravadores etc, mormente agora em virtude das dificuldades de importação.

Coordenador: Maurício de Magalhães Carvalho; relator: Moacir Maranhão; secretário: Aníbal Teixeira de Sousa.

111 Grupo — *Orientação Educacional e Profissional*

Considerando os múltiplos problemas que se delineiam no campo da orientação e os dispositivos legais a ela pertinentes em nosso sistema escolar, propõe-se a seguinte conceituação:

1) *orientação educacional*, que deve ser entendida como assistência ou auxílio prestado ao educando,

com a colaboração de seus pais e professores, para o fim de desenvolver-lhe a personalidade no sentido integral, cuidando especialmente dos casos-problemas;

2) *orientação profissional*, assistência ou auxílio oferecido ao adolescente, para escolha racional da profissão mais adequada à sua personalidade, e, ainda, para o seu encaminhamento ao tipo de curso mais conveniente à sua formação profissional;

3) *orientação escolar*, assistência ou auxílio dado aos alunos, quanto às técnicas e métodos de estudo, com vistas à maior eficiência da aprendizagem;

4) *orientação pedagógica*, auxílio ou assistência prestados aos professores, na seleção de métodos e processos que visem à maior eficiência do ensino e na adoção de atitudes mais adequadas aos objetivos da educação.

Da apreciação dos diversos aspectos mencionados, chegou-se às seguintes conclusões comuns à orientação educacional e à profissional:

1) Reputam-se essenciais, na obra educativa a que a escola se propõe, a orientação educacional e a profissional; sua implantação nos estabelecimentos de ensino comercial, entretanto, envolve recursos técnicos e orçamentários, de regra superiores a suas possibilidades atuais.

2) Propõe-se, para remediar a carência de pessoal especializado, que sejam realizados cursos de formação de orientadores cujos alunos deverão ser escolhidos entre os egressos dos cursos de pedagogia das Faculdades de Filosofia.

3) Recomenda-se, ainda, a colaboração entre o Ministério da Edu-

cação e Cultura e o Sarviço Nacional de Aprendizagem Comercial, cuja atividade, no setor da orientação profissional para o comercio, é pioneira neste país, no sentido de um planejamento em que se proporcionem aos cursos comerciais técnicas e recursos, sem os quais dificilmente serão exequíveis os dispositivos legais pertinentes à matéria.

a) Quanto à orientação educacional, em particular, e na qual cada vez mais projetam as técnicas modernas das relações humanas, são lembrados:

a) recreação; b) atividades de grupo, clubes desportivos, filatélicos, literários, filológicos, círculo de estudos; c) cinema educativo; d) conselho de alunos, visando à sua colaboração efetiva na Administração Escolar; e) Associação de "Pais de Alunos"; f) colaboração do psiquiatra, do psicólogo, do assistente social e do responsável pela formação espiritual, no estudo dos casos-problemas; g) excursões e visitas, previamente preparadas; h) outras atividades educativas, indicadas pela comunidade escolar.

Com referência à Orientação Profissional, recomenda-se:

a) informação profissional aos alunos através de filmes, cartazes, palestras, visitas e exposições, em que fiquem ressaltadas as suas diferentes oportunidades no comércio;

b) ao término do Curso Básico, encaminhamento para o emprego ou o ingresso em um dos cursos técnicos, conforme o "grau de inteligên-

cia", "das aptidões" e "traços de personalidade", revelados através de:

1º — entrevistas com os professores

;

2º — entrevista com os pais;

3º — entrevista com o aluno;

4º — exame psicotécnico, completo;

5º — exame médico, especializado;

e

6º — índice da conjuntura econômica do mercado de trabalho;

c) quando da conclusão do Curso Técnico, adoção do mesmo processo, no que tange à escolha do curso superior mais adequado ao estudante.

A vista dos fundamentos científicos da Orientação profissional, cuja validade de indicação já se pode acentuar a partir dos doze anos de idade, recomenda-se o seu emprego no sentido de um mais acurado acompanhamento da vida do educando, permitindo-lhe maior êxito escolar e profissional e possibilitando-lhe reajustes, facilitados graças à participação existente entre os cursos de grau médio.

Recomenda-se, afinal, um perfeito entrosamento da Orientação, no intento de facilitar-se a tarefa urgente e ingente do preparo e recrutamento de professores devidamente interessados no trabalho educativo da escola, visando à formação integral do educando.

Coordenadores: Maria Junqueira Schmidt, Pierre Well: relator, Álvaro Pais de Barros Filho, secretário, José Moacir Meneses.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Após uma conferência de minis-tros-presidentes de nove Estados, foi assinado acordo, válido em todo o território da República federal, que uniformizou o ensino de línguas estrangeiras e tornou o inglês a primeira língua estrangeira do ensino obrigatório nas escolas secundárias. Uma única exceção é prevista para a seção clássica, onde o latim será a primeira língua.

AUSTRÁLIA

Com a política de centralização das escolas da Austrália do Sul entraram em atividade 325 serviços de ônibus. Deu como resultado uma redução considerável do número de escolas primárias, que passou de 1042 em 1935, a 960 em 1940, e em 1953 a 644. Os ônibus, muitos dos quais são dirigidos pelos próprios professores, cobrem uma distância diária, em média, de quarenta e cinco milhas. Os gastos totais desses serviços elevaram-se a i 220531, o que representa uma despesa diária média de 2s 4d por criança.

BULGÁRIA

Em cada ano, os trabalhadores que fazem cursos, por correspondência, das trinta e cinco especialidades da indústria e da agricultura, são convocados por um período determi-

nado, para cursos ministrados em uma escola superior, tendo assim possibilidade de consultar professores e de receber indicações referentes à sua preparação individual. Os trabalhadores que estudam têm direito, além de suas férias anuais regulamentares, a uma licença remunerada durante os cursos para os quais são convocados.

CANADÁ

Entre as medidas tomadas, nas diversas províncias do Canadá, para fazer face à falta de professores do ensino primário e secundário, pode citar-se: a) reorganização e rebaixamento do nível de estudos das Instituições de formação de professores; b) ajuda financeira aos estudantes; c) criação de "clubes de futuros professores", distribuição de documentação, organização de conferências, etc. nas escolas secundárias (high schools); d) recrutamento de professores entre estudantes das universidades e fora do Canadá; e) organização de campanhas publicitárias; f) fechamento de pequenas escolas rurais de classe única (substituídas por escolas centrais "consolidadas"); g) organização de cursos que permitam aos professores em função o aperfeiçoamento de suas qualificações; h) financiamentos da» pesquisas no domínio da formação e da seleção do magistério.

ESTADOS UNIDOS

Dos vinte e sete editores de jornais ilustrados infantis, vinte se comprometeram espontaneamente, diante de uma comissão de censura presidida por um funcionário do Ministério da Justiça de New York, a respeitar as diretrizes de um código de moral que tem por escopo eliminar dos jornais infantis qualquer imagem debilitante, amoral ou pernicioso para a juventude.

FRANÇA

São somente no domínio da Industrialização se procura disseminar, de modo equilibrado, em toda a extensão do território, as novas empresas. Também com essa finalidade se procura evitar a concentração desmesurada do ensino superior em

Paris, criando bolsas de estudo exclusivamente para universidades da província.

ÍNDIA

Perto de Madura (Madrae), o centro de educação de Gandhi Gram, criado em 1943, recebe de cinco em cinco meses cinquenta moços e moças que ali vão estudar os problemas da vida rural e se iniciarem nos meios de ganhar a confiança dos aldeões. O programa (17 horas de trabalho por dia) compreende cursos teóricos e trabalhos práticos, viagens de estudos, atividades recreativas, etc. Mais de cem alunos já introduziram nas aldeias vizinhas a criação de aves, criação, fabricação de papel, abriram centros educativos, construíram estrada e contribuíram na organização de cooperativas..

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

A PROFESSORA RURAL E O CUMPRIMENTO DE SUA MISSÃO (*)

Perguntava Cícero em *De Divinatione*: "Que emprego mais nobre ou mais valiosa condição existe que a de quem instrui a geração nascente?" — De feito, para quem, como vós, Sras. Professoras, vai devotar-se a tão insigne missão com a coragem de todos os sacrifícios, renascida a cada sol que raia, o magistério deixa de ser uma profissão ou um meio de vida para ser um modo de vida, e assume a força, a forma e o valor do mais relevante de todos os serviços públicos.

A nenhuma hora de nenhum mundo os professores, sobretudo as professoras, foram tão imperiosamente necessários como no mundo con-vulso desta hora carregada e duvidosa. As tábuas de valores pela qual aferíamos as coisas do mundo moral e intelectual foram quebradas. Perdemos aquele nobre sentido da direção que os valores tradicionais simbolizavam e transmitiam. O mundo desbordou violentamente do leito que o continha e as suas águas adolescentes e eversoras se espraíram além das margens... Estamos de novo numa das escuras encruzilhadas do destino. O papel da educação é mais decisivo do que nunca. Em verdade, em nenhum outro mo-

(*) Discurso paranifando a 2.^a Turma da Escola Normal Rural A. S. Azevedo, de Minas Gerais.

mento da história da humanidade a educação teve de enfrentar tarefa mais dura do que a oferecida por este instante grosso de transição em que o mundo entrou.

EDUCAR NÃO É ALFABETIZAR

Primeiro que tudo, teremos de definir de novo o termo educação para torná-lo mais amplo do que nos últimos 20 ou 30 anos. A Alemanha e o Japão tinham, antes da guerra de 1939, menos analfabetos do que quase todos os outros países e, todavia, arrastaram o mundo à catástrofe. É evidente que não estou defendendo o analfabetismo. Apenas pretendo significar que *ensino* por si só não basta e, sobretudo, que a educação não pode ser transformada em *instrumentum regni*, isto é, em máquina política e agente de violência, de corrupção e de conquista.

A educação — dizia Platão há 2.500 anos — é aquilo que nos ensina a amar o que devemos amar e a odiar o que devemos odiar. Há sempre mais de um meio de proceder e de fazer as coisas. A vida é um contínuo processo de escolhas. É imperioso saber escolher. O tremendo desafio lançado à educação não é a aquisição de mais conhecimentos ou de mais informações: é o desenvolvimento, no indivíduo e no Estado, dos princípios mentais e éticos que tornarão automáticas ou mais fáceis as escolhas que tivermos de fá-

zer nas situações com que defrontarmos.

NOVOS PROFESSORES PARA
NOVAS ESCOLAS

Em razão da sua conjuntura, o mundo está exigindo novos estilos ou modos de viver. Novos modos ou novos estilos de vida exigem novas escolas. Novas escolas exigem, antes de mais nada, novos professores. Se reduzirmos a escala universal à escala do nosso Estado, encontraremos a mesma situação. Se dentro do quadro mineiro fizermos abstração das zonas urbanas e fixarmos a atenção nas zonas rurais, verificaremos, talvez com intensidade maior ainda, a necessidade extrema de novos professores para novas escolas, que lancem novo estilo de vida na vida do campo. A única e, aliás, grande diferença que encontraremos nessa transposição de escala é que a adaptação das zonas rurais a um novo estilo de vida é mais difícil ainda e, em razão das próprias condições de tais zonas, há tantos e tantos anos totalmente abandonadas, terá de ser feita muito lentamente e em termos muito diversos.

QUALIDADES DO PROFESSOR Que qualidades devem ter as professoras em geral? Quais delas as mais importantes? — Num inquérito feito há anos nos Estados Unidos verificou-se, com espanto mais ou menos geral, que a qualidade votada para o último lugar, ou seja o décimo, foi o conhecimento das disciplinas que o professor tem de ensinar. Antes vinham a aparência, a capacidade de despertar interesse, a paciência, a cordialidade, a vista, a audição, a dicção, a vida ilibada, a ascendência moral e a justiça. O espanto com que foi acolhida a po-

sição do conhecimento das disciplinas na ordem da votação é compreensível, mas não tem nenhum fundamento, porque, em verdade, o núcleo de bom ensino está antes num certo conjunto de qualidades, que podem ser treinadas e aperfeiçoadas, mas não adquiridas, do que no conhecimento maior daquilo que constitui objeto do ensino que o professor ministrará.

As mesmas qualidades tem que possuir o professor rural. O mesmo critério tem de presidir à sua formação profissional, ou ao seu aperfeiçoamento, e é precisamente o que tem feito nos cursos aqui realizados a alta vocação pública e o amplo tirocinio educacional da professora Helena Antipoff, ao exigir de vossas colegas que vos precederam e de vós próprias não os conhecimentos acadêmicos que invariavelmente conduzem à rotina qualquer escola urbana e matariam infalivelmente todas as escolas rurais, mas alguma coisa diferente, alguma coisa menos susceptível de ser pesada pelos rudes e insensíveis aparelhos burocráticos, a saber — aquele conjunto de dons pessoais que constituem a forma de ser dos destinos humanos — a vocação.

As mesmas qualidades, dizia eu, tem que possuir a professora rural. Esse conceito deve, todavia, ser modificado, pois a professora rural, pela gravidade e dificuldade de sua missão, tem de possuí-las em grau mais elevado ainda do que qualquer outra professora e, a meu ver, em certo sentido e nas atuais condições do nosso Estado, ela — a professora rural — é, de fato e de direito, ainda mais importante do que as outras.

Esse grau mais elevado deve estar precisamente nas qualidades pessoais de dedicação, de paciência,

de recursos imaginativos, de habilidade, ou melhor, de habilidades manuais, de desejo de servir à sua pequenina comunidade e por ela sacrificar-se ... Evidentemente, o ensino que tem por objeto ler, escrever, contar, etc. não é desprezado. Apenas não está, não pode estar no primeiro plano, dominando tudo e todos. Tal ensino é ministrado em articulação com a própria vida real, que se transporta para dentro da escola. Uma palavra comanda e inspira a formação da professora rural — FAZER. Nesse processo formativo não encontra aplicação a sátira de Bernard Shaw: — "Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina". O menino rural tem, como qualquer outro, mais do que qualquer outro até, de ser ensinado a fazer para fazer.

A professora rural que sai do curso a que vos consagrastes não leva consigo um corpo de doutrinas ou um conjunto de técnicas ou auxílios práticos apenas — leva também uma aura de inspiração.

Como irá a professorinha rural pôr em prática o que aprendeu? Como procederá na sua escolinha longínqua, na terra bonita em que nasceu e a que ora se dá em coração e em espírito? Que coisas deverá fazer, que atitudes tomar para bem cumprir a sua missão carregada de sacrifício e de beleza como nenhuma outra? Por outros termos: que penso eu sobre como se comportará para levar a cabo a dura e luminosa tarefa?

A MELHORIA DO AMBIENTE ESCOLAR

Talvez não seja errado pensar ou sugerir que o primeiro passo que deveis dar, quando retornardes à vossa escola, é procurar melhorar-

lhe o aspecto. Tivestes aqui aulas de decoração, nas quais aprendestes seguramente a utilizar as vossas mãos hábeis e sensíveis no mister de aproveitar uma quantidade de coist. simples e aparentemente sem valor, que existem nas vizinhanças da vossa escola, para com elas enfeitar as paredes ainda nuas e sem graça, entre as quais os vossos alunos e vós próprias passareis a encontrar outro ambiente, outras cores, outra alegria, outra vida. Uma escola não é, evidentemente, um lugar físico apenas, nem é o seu aspecto material o que mais importa. Mas não é menos verdade que um mínimo de conforto, de graça e de alegria é indispensável para que a escola bem cumpra o seu destino. E quem sabe se o vosso exemplo não atingirá outras casas, outros pontos e outros seres da localidade? Atingirá sem dúvida, e a vossa escola começará a atuar e a influir além do pequeno espaço em que tem sua sede física.

VISAR A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS

Estareis, assim, dando início à realização de um ponto fundamental da vida da vossa escolazinha, a saber — estareis já procurando meios de satisfazer as necessidades dos vossos alunos, que são irrecusavelmente o centro de todas as vossas ações. E não será difícil verificar quais são as necessidades mais vivas das vossas crianças, desde que com elas procureis realmente conviver, sob todos os pontos de vista, inclusive em relação àquelas coisas que estão aprendendo, isto é, as suas necessidades intelectuais mais urgentes. Suponde, por exemplo, que conseguistes apurar que certo grupo de alunos gosta especialmente de desenhar ou, em ma-

teria de recreio, prefere certo tipo de brinquedo ou jogo. É fácil imaginardes que prazer vital dareis a esse grupo se o auxiliardes a organizar-se para tais atividades e que imenso prestígio ganhareis e ganhará, portanto, a escola, quando, além disso, indagardes de todas as coisas importantes que aprenderam ao fim de uma semana ou um mês, e os instigardes habilmente a declarar que coisas julgam podem fazer melhor de então em diante. As respostas poderão ser variadíssimas, é claro, mas o certo é que virão todas carregadas de entusiasmo e de desejo de acertar, de fazer mais e melhor. Dentro em pouco, por vós estimulados, começarão a ajudar uns aos outros e o sentimento de solidariedade e comunidade nascerá nos pequenos corações que são todos vossos. Suponhamos um recreio num dia de chuva. Dotadas, como estais, de meios novos para o trabalho escolar, conhecedoras de um número maior de recursos, é bem possível que consigais improvisar um recreio pelo menos tão interessante como o que se desenrolaria num dia de sol. Cantigas suaves poderão nascer dos vossos lábios e contagiar os lábios das vossas crianças... Um grupo, menos dado à música, preferirá talvez jogar dominó, e, com isto, praticará conta de somar. Por que não? — Quem sabe até se não teriam sido as suas próprias mãos que, dirigidas por vós, fizeram os pequenos quadrados e paralelogramos salpicados de pontinhos brancos ou pretos? Quem sabe se outro grupo ou mesmo todos os alunos juntos não preferirão uma sessão de teatrinho de bonecos, especialmente aquela representação em que aparece um cachorrinho famoso a morder um boneco que faz o papel de algodão? — De mim vos digo que

essa teria a minha preferência... Quem sabe se outros não gostariam de contar histórias entre si e até de inventá-las, dando, sem saber, oportunidade a exercícios de linguagem? Falamos em canto há pouco. Sa-beis como a música é boa amiga do ensino e da educação. Por que não levá-la para dentro da vossa escola? Sei que muitos, que só sabem perguntar (não para aprender — o que seria muito bom e bonito — mas para desencorajar), indagarão, cheios de espanto e incredulidade: — Mas como? Que absurdo? — A vossa, a nossa resposta estará, entre outras coisas, nas flautas de bambu que há tempos ouvi na Fazenda do Rosário, ou nas cantigas sertanejas que tantas vezes vossas colegas, que vos precederam, e vós próprias cantas-tes, ou, ainda, no pequeno conjunto que surpreende todos os visitantes ao cantar o romper do dia na Fazenda do Rosário... (Infelizmente, muita gente existe que supõe ou finge supor que sem um piano ou outros instrumentos em cada escola rural não pode haver música nas bocas e nas almas infantis...) Imaginemos um dia dedicado às artes, especialmente à música e ao desenho, e aos trabalhos manuais feitos com materiais da região, nas vossas escolazinhas! Pensemos nas flores colhidas no campo (há tantas flores bonitas e cheirosas que nascem à toa...), e os ramalhetes que as mãos pequeninas comporão, e os vasos que poderão improvisar, e como aprenderão a casar as cores e a pô-las em contraste. Que faina! Que novidade! Que entusiasmo! Que não poderá essa coisa tão simples significar para a vossa classe e para a zona rural em que exercereis o magistério! Sei que tudo para vós é

mais difícil do que para qualquer outra professora, mas é preciso tentar. Tentai, e vencereis.

A VERIFICAÇÃO DOS RESULTADOS

Após um certo período de esforços numa direção, todos nós gostamos de verificar o que foi conseguido. Também vós estimareis apurar os resultados obtidos em vossas atividades escolares. Será também uma forma de continuardes os mesmos esforços para o efeito de continuardes, atendendo às necessidades mais vivas dos alunos sob a vossa guarda moral e intelectual. Podereis verificar, por exemplo, se tal aluno se dá "bem com tal grupo de alunos e, em caso negativo, por que razão, se todas as atividades escolares convêm igualmente a todos alunos (evidentemente não convêm; portanto, verificareis as que melhor se adaptem a cada caso); se o sentimento de cooperação se está desenvolvendo; se o respeito pelos outros alunos é praticado; se o hábito de mando, evidente em certos tipos infantis está sendo sopitado; se a criança tem conhecimento de seu próprio progresso — coisa que parece absolutamente fundamental para a sua saúde moral e mental; se (quando possível à escolazinha dispor de uma balança) o peso dos alunos aumentou, estacionou ou diminuiu; se o uso da liberdade por vós concedida está sendo bom ou mau; se vai indo bem o novo sistema de disciplina que inaugurastes, a saber — o da direção do aluno por si próprio, aquela disciplina que nasce da escolha de um objetivo e do trabalho orientado no sentido da sua consecução. (É claro que os vossos alu-nozinhos continuam sendo meninos e têm, naturalmente, as suas falhas e

erros, mas não pode haver dúvida de que já terão subido na escala de valores do seu procedimento e estarão esforçando-se por viver de acordo com eles).

Um outro tipo de atividade escolar interessante e útil que poderia adotar, dentro, é claro, dos limites das possibilidades do meio e da escola e dos recursos que daqui leva-reis, é a reunião, muito comum nas escolas rurais norte-americanas destinadas à verificação de índices de higiene e alimentação dos alunos.

Sabeis muito bem como são precárias as condições de saúde nas zonas rurais. Sabeis melhor que todos nós as dificuldades que se opõem a qualquer melhoria das condições atuais. Elas são terríveis. Não são, porém, sobre-humanas. E quanto maiores sejam, tanto mais cedo deve ser dado início ao combate, que terá êxito merecido e compensador se se conjugarem os esforços dos municípios e do Estado e, neste último, os da Secretaria de Educação com os da Secretaria de Saúde, como previsto se acha em lei. De qualquer forma, a articulação de um programa, por mínimo que seja, com os programas de linguagem e de aritmética e com as atividades do teatrinho de bonecos — tal como já presenciei em vários cursos vossos numa peçazinha em que compareciam todas as vitaminas — não pode deixar de dar alguns resultados interessantes, por mais que os derrotistas apregoem o contrário.

A ESCOLA DEVE SR TRANSBORDAR DE SEUS LIMITES

Depois, quem sabe se podereis também organizar um clube agrícola, ligado a êle, uma cooperativa rural capaz, com o correr do tempo,

de transformar-se num instrumento, não apenas da escola mas também da comunidade? Talvez estejamos a sonhar demais... Mas não estamos: é preciso não esquecermos que o destino da escola é precisamente esse transbordamento, essa capacidade de ultrapassar-se a si mesma, de transcender-se e ir além dos seus pobres limites físicos... Sonhemos portanto. Tudo é realmente difícil, muito difícil mesmo, mas tudo é possível. O ponto está em começar. Há uns versos de Goethe que poderão servir-nos de lema:

*Empenhai-vos, e a vossa alma se
[aquecerá.
Começai, e o trabalho se completará.*

A pequena cooperativa, por exemplo, é do grupo das coisas mais difíceis, precisamente talvez, porque exige mais cooperação que qualquer outra, como o seu nome está a indicar. Mas a verdade é que conseguireis levá-la por diante, se, conhecidos os seus princípios gerais e o seu funcionamento, puderdes contar com a boa vontade de um grupo de pessoas da região, a quem mostreis as vantagens que dela advirão para todos. Que tal se organizásseis os vossos alunos em comissões e cada uma delas tivesse como patrono (patrono, e não chefe) uma pessoa da localidade suficientemente esclarecida acerca da natureza e das finalidades de uma cooperativa?

Naturalmente, a cooperativa teria de realizar-se em função de várias coisas locais, entre elas a produção da região, isto é, daquilo que a região tem e, talvez sobretudo, do que não tem. Em conseqüência, a preparação de uma cooperativa poderá, ou melhor, deverá articular-se

com vários estudos das classes que lecionareis. Por exemplo: Com a aritmética; com a linguagem; com princípios gerais de agricultura e pecuária; com a própria história da localidade e até da escolazinha (Foi ela a primeira que existiu na localidade? Há muitas fazendas por perto? Que se cultiva nelas? Cultiva-se em todas a mesma coisa? Que fazem os agricultores ou criadores de gado com os seus produtos? Vendem tudo na localidade? Como enviam para outros pontos o que produzem e não fica na região? Que fazem com o dinheiro ganho na venda de seus produtos? Que é que não existe na região e é preciso comprar fora? Não seria interessante que todos pudessem comprar mais barato as coisas de que precisam?) Uma das conseqüências — do ponto de vista do ensino propriamente dito — seria mais um entrelaçamento nas disciplinas do curso, as quais acabariam por constituir um todo em vez de unidades desarticuladas e desconhecidas umas das outras, como irmãs que vivessem em terras longínquas e mal soubessem umas das outras; outro seria mais um avivamento do interesse dos alunos; outro ainda ■ — e não menos importante — estaria no fato de romperem os alunos a esfera do seu pequenino mundo e começarem a sentir e a pensar, primeiro municipalmente, segundo, e aos poucos, nacionalmente, pela gradual verificação de que muitas coisas vitais para a localidade vêm de fora, de que fora existe muita gente que trabalha em ofícios e profissões que eles não conhecem, de que o mundo vai além do arraial ou da roça onde seus pais e eles próprios trabalham... E' assim atingida, de maneira viva e funcio-

nal, a idéia de uma comunidade maior, de alguma coisa mais geral, além do que os olhos podem alcançar. Desta forma, os ensinamentos escolares ministrados aos alunos e por eles adquiridos conquistam as qualidades vitais que os transformam no que devem ser — instrumentos de trabalho.

APROVEITAMENTO DAS DIFICULDADES

É encorajador observar que muitos problemas que parecerão talvez insolúveis no início do ano, acabarão por transformar-se em auxílios para a execução do programa escolar ou, pelo menos, em centros ou núcleos de ação proveitosa para a educação dos pequeninos estudantes, seja porque levarão professores e alunos a descobrir soluções, seja porque tais soluções inspirarão atividades novas. Assim, por exemplo, a falta de enfeites levará professora e crianças a trabalhar em conjunto para melhorar o ambiente físico da escola; a falta de servente servirá para que a cada aluno ou grupo de alunos seja, cada dia, distribuída uma pequena parte da tarefa de limpeza da escola; a carência de alimentação ou sua pobreza em vitaminas conduzirá ao plantio de pequena horta ou pomar ou ambos, para que se atendam as necessidades mais prementes da saúde das crianças e da própria professora; a falta de área coberta para recreio poderá muito bem inspirar a improvisação de um pequeno galpão coberto de ramos de árvores, ou de recreios dentro da própria sala de aula, como vimos. Parece razoável supor que a pressão das necessidades impele o homem a diligenciar, tentar, improvisar, inventar, criar. O mundo seria insofrível

se tudo nele fosse dificultoso ou impossível. Mas não seria menos insuportável se, acaso, tudo fosse possível ou muito fácil. Mas, fácil ou difícil, em educação a colheita é sempre demorada, porque lida com formas em vias de ser, com coisas que não se medem, com expressões sempre incertas e evasivas da natureza dos seres humanos. Tanto mais razão, pois, para que os nossos esforços sejam imediatamente começados.

Conta-se que o General Liautey, governador do Marrocos, cargo em que se revelou notável administrador, dava ordens para iniciar-se na manhã seguinte o replantio de numerosas árvores abatidas por uma tempestade, ao que ponderou o encarregado do serviço:

— Mas, Sr. General, por que amanhã? Essas árvores são cedros e levarão duzentos anos a crescer.

— Então, comecemos a replantá-las hoje mesmo.

O ENCORAJAMENTO DO ESPÍRITO DE COLABORAÇÃO DOS ALUNOS

Outra atitude da professora é O encorajamento do espírito de colaboração dos alunos, o qual poderá encontrar expressão excelente na pesquisa dos interesses das crianças e na obtenção de suas sugestões para o enriquecimento do convívio escolar, que deve revestir-se dos caracteres totais da vida social.

Vejamos alguns exemplos desses interesses que poderão ser muitas vezes satisfeitos e dessas sugestões, que freqüentemente serão susceptíveis de aceitação. (É claro que muita coisa dependerá dos recursos da escola, e estes quase sempre são poucos. Não deve ficar menos claro, porém, que muita coisa mais, que-

se tudo mesmo, dependerá dos recursos infinitamente preciosos, muito mais preciosos que quaisquer outros porque definitivamente insubstituíveis, que são os dons pessoais da professora. De mim dir-vos-ei que preferiria uma escola pobríssima em recursos, mas dirigida por uma professora paciente, imaginosa e sensível, a uma escola provida de todos os recursos materiais, mas entregue a uma direção em que aqueles dons minguassem). Mas voltemos aos exemplos de interesse e sugestões de que falávamos antes deste parêntese enorme: quanto aos interesses, trabalhos de madeira; de palha; de fibra, como pita; de coco; de barro, argila, cera, etc. (o aproveitamento de tudo quanto exista na região é coisa que se impõe de modo irrecusável); pássaros, animais, insetos (do que tudo é fácil, útil, indispensável mesmo passar a professora as noções de insetos e animais daninhos, associando-as a noções de defesa da saúde e da vida), árvores, flores, o tempo (frio, calor, chuva, etc.); a comunidade e as pessoas que nela vivem; quanto às sugestões, é muito possível, provável até, que versem sobre pontos como os seguintes: melhoria do aspecto da escola; visita dos pais à escola a convite da professora; mudança de brinquedo no recreio; organização de jogos de competição, etc.

CINCO COISAS ESSENCIAIS PARA A VIDA TOTAL DAS CRIANÇAS

Os estudos que fizestes, a sua aplicação à escola e a vossa experiência conseqüente vos levarão constantemente a pensar nestas cinco coisas essenciais para a vida *total* das vossas crianças: a) As crianças em idade escolar necessitam de um

número mais variado de atividades sociais e físicas; b) Sem prejuízo dos seus momentos de solidão e sonho isolado (porque a criança pode também sonhar em grupo ou em conjunto), ela deve ser orientada em suas atividades lúdicas; c) Todas precisam de ter as suas oportunidades de êxito e de chefia ou direção, especialmente as que não progredirem em seus estudos na escola; d) Precisam de conversar, de discutir, de aprender a trabalhar em conjunto, isto é, socialmente; e) Necessitam todas de utilizar aquilo que aprenderem de leitura, escrita e aritmética, por forma que *vivam* essas aprendizagens, isto é, sintam a sua utilidade até o máximo.

Ora, tudo isso, que é da mais vital importância, poderá ser obtido precisamente através do plano de trabalho escolar para o qual vos habilitastes, e com o correr do tempo verificareis que o vosso pequenino mundo irá sendo transformado pela vossa escolazinha, antes mesmo que outros agentes e outros meios inter-venham no processo de sua civilização. E a primeira transformação será provavelmente a mudança de atitude da vossa comunidade social para com a vossa comunidade escolar — sua miniatura, sua modelado-ra, sua criatura e sua criadora. A comunidade não é diferente da dos vossos alunos, que são, via de regra, um espelho que repete facilmente as atitudes e os atos da escola, isto é, da professora. Mais da metade do processo educacional é um jogo de espelhos e reflexos.

Este, Senhoras Professoras, o nosso pensamento, a nossa esperança, o voto e a certeza do nosso coração. Aos de má vontade, que duvidam de tudo, especialmente dos es-

forços misturados de suor, de desinteresse e de sacrifício, como os vossos, dizei, digamos todos nós, estas palavras do professor americano Se-eley:

"Senhores, não vou pedir-vos que acrediteis, mas desafio-vos a negar" (Gentlemen, I shall not ask you believe, but defy You to deny). ABGAR RENAULT (*Mensageiro Rural*, Minas Gerais).

EDUCAÇÃO E LIBERDADE

Tenho observado, em leituras diversas, que, quando se examina o problema da liberdade na educação ou se consideram educação e liberdade como noções completamente exteriores uma à outra, ou se apresentam como noções que se implicassem necessariamente e de tal modo que não se poderia admitir uma sem a outra. No primeiro caso, quando não se limitam a sucessivas justaposições de idéias, sem ligarem os conceitos em suas possíveis implicações recíprocas, tentam certos autores estabelecer as pontes de ligação por onde se comunicam, mediante um raciocínio, puramente lógico e dedutivo, na base da questão do determinismo e do livre arbítrio. No segundo caso, admitida a compatibilidade substancial ou a relação necessária entre as duas idéias, chega-se, por um processo dogmático, à afirmação da inexistência de uma "verdadeira" educação, desde que não esteja ela fundada no princípio da liberdade, tanto do sujeito ativo como do sujeito passivo da educação, isto é, do educador e do educando. Mas a verdade é que essas relações entre os dois conceitos são muito variáveis não só do ponto de

vista teórico, isto é, conforme as filosofias e concepções de vida e, portanto, da educação — e lembro aqui a diversidade das idéias e doutrinas pedagógicas que, ligadas elas próprias a perspectivas sociais, acentuam ora o princípio da liberdade, ora o da autoridade ■ — como também concretamente, em situações reais, a luz e em face das diferenças do tipo histórico a que correspondem diferenças de ideais, de processos e tipos de educação.

E' preciso, pois, modificar os termos do problema. Se a liberdade, nas palavras de Fouillée, "é o máximo possível de independência para a vontade, determinando-se sob a própria idéia dessa independência, em vista, de um fim de que se tem igualmente idéia ou consciência", a questão é de saber até que ponto se pode porventura considerá-la como qualquer coisa de inerente ou imamente ao processo educacional ou se se pode conduzir esse processo sem quebrar ou comprometer a liberdade individual do educando. Isso é um problema que não se pode esclarecer sem termos presentes as distinções clássicas entre "liberdade psicológica", "liberdade moral", "liberdade metafísica", às quais, como bem observa G. Gurvitch, não se deixa, reduzir a "liberdade humana", concebida como "um elemento constitutivo de toda a realidade social, onde ela se encontra, se confronta, luta e transige com determinismos sociais variáveis". A liberdade pressupõe, de fato, "obstáculos a superar, resistências a vencer, barreiras a destruir, realizações a ultrapassar, situações a transformar. Ela é sempre uma *liberdade situada*, liberdade enquadrada na real liberdade sob condição, liber-

dade relativa". Se há forças e correntes de pensamento coletivo que a favorecem e estimulam em determinadas situações histórico-sociais, não são menos freqüentes e poderosas as que se opõem à liberdade, e entre as quais se destacam (sem aludirmos ainda a tendências políticas) a preguiça mental, que leva o homem a seguir a linha de menor resistência, o medo às inovações que venham alterar um mundo de valores já aceito sem crítica, o instinto de conservação e a superstição que robustece todas as demais.

Não é possível concebê-la como qualquer coisa de estático, que, uma vez representada no espírito, se tenha inserido na realidade, em que passa a existir, quando a liberdade "não é uma realidade toda feita e toda dada à consciência, mas antes um *ideal que se realiza*, um progresso", que não se desenvolve num sentido linear, indefinidamente prolongado, nem na vida social, nem no plano intelectual e político, nem no da educação. Sujeita a flutuações e periodicidades, a avanços e recuos, em ritmos irregulares conforme a dinâmica social e política, reclama, pelas próprias forças que se lhe opõem, uma constante vigilância, numa conquista de todos os dias. Aliás, a coletividade, como já se observou, exige, em troca de suas solitudes, uma submissão sempre maior do indivíduo e uma restrição sempre progressiva de sua "área de liberdade". Mas, se passarmos ao outro termo do problema — a educação, considerada como um fato social, uma realidade concreta, e não como um ideal abstrato e único, proposto por teóricos — o que se encontra é também uma interdependência, não apenas ocasional e em-

pírica, mas de natureza, entre os valores e as técnicas que cada sociedade se esforça por transmitir e os meios de que, para esse fim, se utiliza, de um lado, e, de outro, as condições histórico-sociais em que se realiza esse processo de transmissão. Na verdade, escreve Durkheim, "cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo irresistível. É ilusão acreditar que podemos educar os nossos filhos como queremos. Há costumes com que somos obrigados a conformar-nos".

E aqui chegamos à questão fundamental, que é a da natureza sociológica do fenômeno da educação, sem cuja análise, dos vários pontos de vista de que é possível abordá-lo, não se poderá colocar em seus termos exatos o problema das relações entre a educação e a liberdade. Se queremos saber até que ponto a liberdade do educando está porventura implicada no processo educacional ou pode ser este conduzido livremente e ainda se se pode educar pela liberdade, é certamente pela análise do fenômeno da educação que temos de começar. Esse problema da liberdade e da educação pode ser encarado sob três aspectos diferentes. Em primeiro lugar, a educação — fato muito complicado que dificilmente se pode definir numa simples fórmula, consiste na transmissão de uma civilização, numa pressão que os adultos exercem sobre as gerações jovens, a fim de que estas realizem o mais perfeitamente possível o ideal humano que os adultos trazem consigo. É um processo que se realiza, como se vê, entre duas gerações — uma, *já for-*

mada, que é constituída por toda a camada de adultos, e a outra, *por formar* ou em formação, que é a dos imaturos — crianças e adolescentes. Mas, como estes, ainda em período de crescimento, não estão em condições, pelo próprio fato de sua imaturidade, de assimilar as formas de experiência social, tais quais lhes são transmitidas, e têm impulsos e interesses próprios que se manifestam num espontâneo desenvolvimento, os jovens reagem em face e contra a ação dos adultos, ou, por outras palavras, a "pressão" dos adultos sobre os jovens não se faz sem "reação" ou resistência da parte destes à ação exercida por aqueles. A relação, nesse processo essencialmente dinâmico, entre aquela pressão e essa resistência, — relação variável conforme a "distância social" que separa as gerações, implica ainda a luta constante entre a espontaneidade e os impulsos da natureza, de uma parte, e, de outra, a autoridade e a coação.

Essa relação entre a ação dos adultos, para transmitir aos jovens ideais, crenças e técnicas, "tudo o que afinal os qualifica como homens" (nas palavras de Mareei Mauss), e a resistência destes que reagem, ao recebê-las, reconstruindo-as, está, portanto, ligada à oposição indivíduo-sociedade ou natureza-cultura, a esse fenômeno de passagem da natureza ao universo cultural ou da integração do indivíduo na cultura de uma sociedade determinada. "Se a sociedade faz parte da natureza, como já ponderava Durkheim, ela a prolonga, mas ultrapassando-a", por esse processo psico-social, com que se instaura nos indivíduos, em graus variáveis e por meio de ações e reações recíprocas, de pressões e resistências, a "ordem no-

va" que é a do mundo sócio-cultural em que a sociedade se esforça por incorporá-los. Ora a passagem do biológico ao cultural ou a inserção deste naquele, a que se reduz, no final das contas, a educação, pode-se, pois, considerar como um movimento dialético que consiste em ultrapassar sem cessar uma tensão entre o "eu social" que lentamente se organiza e o "eu individual" ou da individualidade orgânica que reage à ação pertinaz sofrida da parte dos adultos. Se essa reação — um dos elementos constitutivos do processo educacional — que resulta do encontro da atividade do imaturo, não desenvolvida, com a atividade organizada do adulto, se explica pelas "imperfeitas atividades" do jovem, e nada tem, por isso, de intencional, a relação entre as duas variáveis — pressão e reação, escapa ao plano estritamente biológico para cair no domínio do "social" que a condiciona, determinando as suas variações conforme a "distância social" que separa as duas gerações em contacto. Sendo, porém, duas constantes do processo educacional esses elementos — pressão e reação, a que correspondem respectivamente a transmissão e a reconstrução de hábitos, pergunta-se em que medida ou em que condições essa pressão da camada dos adultos em geral (e não só a de pais e mestres) pode ou deve reduzir-se para se obter, em favor do educando, um aumento progressivo de sua "área de liberdade"? Toda questão está, pois, em saber qual é desses dois elementos, entre esses dois pólos, o da liberdade (espontaneidade e impulsos naturais) e o da autoridade, o que mais importa ou antes — pois um e outro são inelutáveis — qual a parte que, conforme as práticas ou os sistemas edu-

cionais em situações historicamente criadas, *se tem concedido*, ou que *se deve* (o que implica necessariamente um juízo de valor) conceder a cada um dêles.

Não é menos importante o segundo aspecto por que pode ser examinado o problema e que se prende à questão de saber como pode ser conduzido livremente o processo educacional, no pressuposto dessa verdade "cuja descoberta constitui o grande mérito da educação moderna, desde Rousseau, Kant e Pestalozzi, isto é, que o principal agente e o primeiro fator dinâmico na educação não é a arte (ou a ação) do mestre, mas o princípio interno da atividade, o interior dinamismo da natureza e do espírito". A constatação desse fato, reconhecido em pesquisas ulteriores, da psicologia da aprendizagem, importa, sem dúvida, numa revolução metodológica. Se essa é, porém, uma verdade fundamental e se ela implica a necessidade de se alargar o campo da liberdade na educação, como se pode alcançar esse resultado senão com a redução progressiva da "área de autoridade", que parece ser um dos elementos catalizadores, imanescentes ao processo educacional? Pois, o reconhecimento desse princípio segundo o qual o primeiro fator na educação é "o elemento interno da atividade, o interior dinamismo do espírito", e que reside também à base da observação de John Dewey quando fala em "reconstrução", por meio das "imperfeitas atividades" do jovem, da experiência cultural que lhe é transmitida, não importa em negação do fato de que a transmissão de idéias, se não se processa sem "reação" dos jovens, é porque não se faz sem "pressão" dos adultos. Como a pressão social em geral, tam-

bém a que exercem os adultos sobre os jovens, na educação, nunca desaparece completamente. Os fatos mostram quanto esta é viva e persistente, ainda quando se reduz sob a ação de múltiplos fatores, como, entre outros, a extensão da superfície de contacto entre culturas diferentes e a complicação social que, subtraindo o indivíduo à pressão de um grupo único e fazendo dele "o ponto de entrecruzamento de círculos muito diversos", contribui para lhe conferir mais independência e personalidade.

A liberdade, pois, longe de ser algo de imanente no processo de educação, surge como um *problema*, com a "emergência da personalidade individual", que Durkheim desprende da evolução das sociedades e lhe parece mesmo o fato mais constante da evolução social. É, na verdade, com a divisão do trabalho e a diferenciação social, em que o indivíduo deixa de ser "o homem de um só grupo" e tende a libertar-se pela variedade de suas ligações, que o problema da liberdade na educação se põe e assume uma acuidade crescente à medida que se torna mais importante o papel do indivíduo nos agrupamentos humanos. Conforme o valor que, em determinada sociedade, se atribui à pessoa humana (e esse valor é muito varável de acordo com as estruturas sociais e os tipos de organização política), "liberdade e facilidade lhe são concedidas para o seu pleno desenvolvimento espiritual e cultural" e o princípio da liberdade passa a preponderar sobre o da autoridade, na educação, não só como um dos valores a serem transmitidos de uma geração a outra, mas na "maneira" ou no jogo das técnicas de sua trans-

missão. A própria história das idéias democráticas como da liberdade de pensamento, das suas origens ao estado atual, nas suas contradições internas, nas suas crises como nos seus progressos, indica-nos que a idéia de liberdade na educação se desenvolveu, sob o impulso delas, de modo paralelo, como que em movimentos sincrônicos. Se tomarmos para objeto de pesquisa e de análise as teorias e doutrinas pedagógicas que põem ênfase na liberdade, como as de J.J. Rousseau, no século XVIII, ou as de John Dewey, no século atual ■— para citar apenas dois exemplos — não nos será difícil encontrar, por elas, a revelação das forças sociais que as impulsionavam ou tendiam a acentuá-las. Entre outras, poder-se-iam apontar as transformações técnicas e econômicas, as modificações na composição das classes sociais e no seu sistema de relações, as mudanças sócio-culturais e o próprio desenvolvimento, em consequência da democracia que, segundo ensina René Hubert, "supõe a sua base vontades individualizadas entre as quais se estabelece o acordo que funda a ordem social".

Essas considerações levam-nos ao terceiro aspecto da questão, a saber, se a liberdade, na educação, é um instrumento, um "meio" de educar ou se é antes um "fim", um objetivo a atingir. Ora, ainda aqui, sob esse aspecto, divergem os filósofos e teóricos da educação que põem ênfase ora na "autoridade" e rejeitam o que se chama uma educação livre, por julgarem entre liberdade e educação incompatibilidade substancial, ora acentuam o papel da liberdade que lhes parece essencial a uma "verdadeira" educação. Se ôstes são numerosos nas sociedades atuais, extremamente diferen-

ciadas, e de uma grande mobilidade social, que favorecem a eclosão e o desenvolvimento do individualismo, não é menor o número dos que pensam de modo contrário, e de cujas idéias, seja qual fôr o seu valor dogmático, se podem buscar as origens sociais em certas formas particulares de agrupamento, como os grupos religiosos. Entre aqueles, Sailer, prelado alemão (1751-1832), afirma "ser a educação de tal modo afastada de todo o espírito de dominação que ela quer desenvolver a criança, tomando por ponto de partida a própria criança e não o educador, e que sua mão direita deixa ignorar à mão esquerda o que ela faz". Já é muito diverso o pensamento de Chesterton, ensaísta e pensador católico, cuja opinião é cortante: "Toda educação (avança êle em *Whafs Wrong* é absolutamente dogmática e autoritária. A instrução livre não existe; com efeito, abandonar a criança a si mesma, já não é educá-la". Se batermos à porta de Fr. Paulsen, filósofo e pedagogo alemão, adversário do catolicismo, e lhe perguntarmos o que pensa, a sua resposta é incisiva: "A liberdade não é o começo, mas o fim da educação: a obediência deve preparar para ela, senão a criança se torna um louco indomável". Mas, se nos voltarmos para um pensador livre, irreverente e sem preconceitos, como Bernard Shaw, êle nos responde, criticando a idéia de Spencer ■— instruir as crianças pela experiência: "Eis sem dúvida a idéia menos fundada que jamais se escreveu seriamente".

Não é outro o pensamento de Wynecken, quando afirma ser "uma ilusão a idéia de uma absoluta falta de coação, de autoridade sobre a criança. A liberdade não pode ser

o princípio essencial da educação; é somente o seu princípio regulador". Não julga de modo diferente John L. Childs, para quem "a neutralidade social ou moral e a educação não passam de conceitos contraditórios". Toda educação planejada está, de fato, "ideada de forma a converter o educando em algo que este não chegaria a ser se o deixassem à mercê de suas próprias forças ou das influências do ambiente... Educamos porque preferimos certos modos definidos de vida coletiva e de vida individual". Mas, se é duvidoso admitir com Fabregat Cuneo, ao comentar esse texto de Childs, que haja *preferência* por uma certa ordem de idéias, quando educamos (pois que é uma ilusão supor que educamos os nossos filhos como queremos), parece haver sempre, franca ou dissimulada, uma *imposição* de idéias, crenças e normas de vida, variáveis de uma sociedade para outra ou de uma para outra fase de sua evolução social. Os ideais da educação estão sempre historicamente condicionados. O problema da liberdade no processo educativo R. Fabregat Cuneo o encarou, aliás com lucidez, em aspectos essenciais, quando, numa comunicação ao IV Congresso Mexicano de Sociologia, reunido em 1953, examinou "os fundamentos da educação para uma democracia". E' certamente um problema "sentido nas mais diversas épocas" e que, colocado em termos estritamente filosóficos, como se houvesse um ideal abstrato de educação, não pode ser resolvido, segundo o demonstra o dualismo irreduzível dos que se opõem, inclinándose ora para uma, ora para outra, à liberdade e à autoridade no processo educativo. "Já Pestalozzi (escreve Fabregat) per-

guntava-se: onde encontrarei o limite entre a liberdade e a obediência? Lembrem-se as muitas meditações de Kant relativamente ao problema de conciliar a liberdade da criança com as necessidades repressivas da educação. Rousseau pensou contornar o problema, opondo o homem natural ao homem de cultura: o educador se limitaria a estimular o desenvolvimento das faculdades naturais do educando, sem lhe inculcar as idéias da época". ..

Essa diversidade e oposição de pontos de vista que suscita o problema, nas constantes oscilações do pensamento teórico entre o princípio de autoridade, de um lado, e o da liberdade, de outro, mostra não somente a sua complexidade, mas o fato de que toda educação é um processo ambivalente e contém ao menos em potência essa dupla polarização interna. As oscilações para um dos dois sentidos acentuam-se não somente conforme as condições sociais e históricas, em que prevaleça tal ou qual tipo de cultura e civilização como também e, hoje, sobretudo com os movimentos políticos. E' o que nos revela a análise das relações entre a educação e o Estado, examinadas do ponto de vista da liberdade. Nas flutuações ou tendências dos regimes políticos para essa ou aquela direção, o Estado ora favorece, em certa medida, ora sacrifica, até quase estrangulá-lo, o princípio da liberdade. Por outras palavras, conforme os Estados se orientem para a liberdade, como no caso das democracias (ao menos no conceito tradicional), ou para os regimes totalitários de direita ou de esquerda; conforme o ideal que os inspira, seja o do Estado que se organiza ou vive para o homem, ou

o do poder político, em que o indivíduo vive para o Estado, a educação será explorada como um instrumento de dominação (*instrumentum regni*, com o sacrifício ou a supressão dos liberdades essenciais e o que nela tende a predominar é a autoridade — ou será encarada como meio de aperfeiçoamento do homem e de seus progressos, para cuja realização se considera a liberdade como condição fundamental. O desenvolvimento da tendência ao estatismo, mesmo nos regimes democráticos que flutuam entre os dois sistemas políticos considerados em seus arquétipos ■— fascismo e comunismo, traz na sua luta contra o liberalismo tradicional uma redução cada vez maior da liberdade na economia como na educação. Tudo, porém, que se tira, pela regulamentação e pela ação do Estado, à concorrência econômica, segundo observa L. Borcard, como à concorrência educacional, dá-se à luta para a conquista do Estado e, por isso, à concorrência política. Também aqui, toda a questão está em saber qual é "dessas duas formas de concorrência a que vale mais — pois uma e outra são inevitáveis — qual a parte que é preciso conceder a cada uma delas".

Ainda há pouco, em artigo sobre a Atlântida, lembrava Daniel Rops que há palavras "carregadas de um tal peso de mitos que só pronunciá-las nos deixa sonhadores"... A liberdade é, certamente, uma delas; mas, se em geral são sem perigo os sonhos que despertam palavras como Atlântida e outras, os que suscita a palavra "liberdade" são freqüentemente de conseqüências funestas. Estreitamente ligada aos conjuntos sociais e políticos e sujeita à Intervenção de forças econômicas, a

idéia de liberdade sofre, com efeito, descontinuidades, colapsos e desvios, no plano político e na esfera do pensamento e da educação. A liberdade (nunca será demais repeti-lo) é uma conquista de todos os dias. Não participo, por isso, do otimismo de J. M. Bury, quando, em sua "História da liberdade do pensamento", considera terminada a luta da razão contra a autoridade no que, segundo parece agora, é uma vitória decisiva e permanente da liberdade — da liberdade de crítica, de especulação, de ensino e de pesquisa, de discussão. Éle mesmo, temeroso em meio de sua firme segurança, saímos com esta pergunta que, formulada por êle, tem uma significação particular: "Podemos, no entanto, estar certos de que não pode ainda vir um grande retrocesso?" E com razão. O Estado moderno, cujo poder tende a crescer e cujas funções se dilatam cada vez mais sob a pressão dos acontecimentos, e que sabe, como cada um de nós, não pertencer o futuro senão àquele que tem a juventude, sente-se ■— diante desse poderoso instrumento de dominação em que se pode transformar a educação como uma função pública — tentado a utilizá-lo e a pô-lo a serviço dos seus interesses políticos. Nas lutas que desencadeia o jogo público dos partidos e em que tantas vezes se tem decidido o destino da liberdade, é para a vitória desse princípio ou para o seu esmagamento que se marcha, se na sociedade não se forjou a armadura necessária ou não se desenvolve a energia capaz de refluir a caudal que não raramente se precipita, de força, violência e opressão. FERNANDO DE AZEVEDO — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

UMA "EXPERIÊNCIA SOBRE
EDUCAÇÃO DE BASE PARA
TRABALHADORES" (1)

Os "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", instituídos em 1954 pela Comissão do Imposto Sindical (CIS), órgão mantido pela contribuição compulsória de um dia de salário de cada trabalhador, enquadram-se no setor de Educação de Adultos, apresentando, no entanto, particularidades que merecem ser divulgadas e cujo conhecimento poderá ser útil aos que se defrontem com problema semelhante.

O Brasil é um país que apresenta elevado índice de analfabetos e tal se deve principalmente a que, com a extinção do trabalho escravo, milhões de indivíduos incultos foram lançados à vida social do país, sem que, para isso, estivessem intelectualmente preparados. Assim, o governo da República recebeu do Império uma herança que traduz complexo problema e para cuja solução tem envidado os maiores esforços.

A educação é modernamente conceituada como processo concomitantemente individual e social; individual porque suscita, desenvolve e aprimora as qualidades sômatopsíquicas de cada ser humano e social porque o integra na comunidade, tornando-o útil a si mesmo e aos seus semelhantes. O desajustamento social procede, conseqüentemente e em grande parte, da defi-

(1) O autor foi Assessor Técnico para Assuntos de Educação de Trabalhadores da Delegação Brasileira à "VIII Reunião Geral da UNESCO, realizada recentemente em Montevidéu, tendo apresentado, por intermédio do Dr. Paulo Berredo Carneiro, Chefe da Delegação Brasileira, uira comunic ação sobre o assunto.

ciência com que possam atuar os processos educativos, permitindo a instalação de um círculo vicioso em que a ignorância gera a miséria e a miséria perpetua a ignorância.

Nas observações que temos realizado, chegamos a dolorosa conclusão de que, em certas comunidades de trabalhadores, a quantidade de analfabetos se representa assustadoramente por 90% de seus membros, caracterizando-se o analfabetismo como fator principal do baixo padrão de vida, quase miserável, com que se apresentam tais populações. A recuperação social dessas centenas de milhares de seres humanos é medida que se impõe como obrigação precípua do Estado e das instituições que se identificam por uma nação supletiva, quer no âmbito nacional como a CIS quer no internacional como a UNESCO.

A UNESCO é uma organização criada para difundir Educação, Ciência e Cultura, mas as duas últimas serão impossíveis sem a base que a primeira possa oferecer; em conseqüência, a Educação de Base deve figurar entre as mais importantes preocupações da UNESCO dentro do seu elevado programa de dar ao homem o direito de pensar livremente e, mais do que isso, de poder exprimir o seu pensamento, libertando a vida espiritual de dogmas, preceitos ou preconceitos que o possam jungir ao temor que a ignorância das causas de cada fato ou fenômeno determina.

O Brasil tudo tem feito no sentido de resolver, o mais rapidamente possível, o crucial problema do analfabetismo, que tanto o aflige e entrava seu progresso. Assim, na esfera governamental, o Ministério da Educação e Cultura leva a efeito

a Campanha Nacional de Educação de Adultos, instituída pelo Prof. Lourenço Filho há quase uma década; milhares de classes são mantidas por esta Campanha em diferentes pontos do país, procurando, numa ação supletiva, envolver os que escaparam à rede escolar no tempo oportuno. No domínio da iniciativa privada, o Serviço Social da Indústria (SESI), instituição de caráter patronal, também pode contar às centenas os cursos de educação de adultos que mantém com resultados bastantes animadores.

Em 1953, tivemos o ensejo de participar da Reunião de Peritos em Educação de Trabalhadores, levada a efeito no Chateau de la Bre-vière, em Saint-Jean, aux-Bois (France), sob os auspícios da Unesco, e no ano passado, colocando em prática os conhecimentos ali adquiridos, foram instalados os primeiros "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", patrocinados pela Comissão do Imposto Sindical, o que significa dizer mantidos com a contribuição compulsória correspondente ao salário de um dia de cada trabalhador, qualquer que seja a sua categoria profissional e sindicalizado ou não; em última análise, os cursos de educação de base para trabalhadores são mantidos pelos próprios trabalhadores, que assim, juntam o seu esforço ao do governo e ao dos órgãos patronais.

Os referidos cursos, embora em pequeno número (não chegavam a 50), apresentaram resultados bastante animadores, funcionando como verdadeiros centros experimentais de Educação de Base e possibilitando melhor compreensão das necessidades reais do trabalhador e conhecimento mais profundo das reações

psíquicas que determinam o seu comportamento social; foram instalados nas sedes das entidades sindicais ou associações profissionais, diretamente animados e fiscalizados pelos respectivos responsáveis, com professor de comprovada competência escolhido na própria localidade. Os cursos de primeiro nível consistiam apenas em leitura, escrita e contas e objetivavam, com a duração de dez meses, ensinar o trabalhador a ler, escrever e fazer contas (2) de modo a satisfazer às suas imediatas e prementes necessidades. Os cursos de segundo nível, também com a duração de dez meses, ainda não instalados, ministrarão conhecimentos indispensáveis relacionados à vida profissional, ao lar e à comunidade, procurando converter o trabalhador em um cidadão perfeitamente cômico de seus deveres e direitos, integralmente ajustados aos interesses e ideais da comunidade. A este respeito vale considerar que o índice elevadíssimo de analfabetos (mais de 80%) aponta a razão precipua pela qual não pode o trabalhador ser politizado, ressalta o motivo que o impede de se transformar em verdadeiro cidadão e assim in-fuir sobre os destinos do país com o exercício de um direito que lhe tem sido até agora negado: o direito de votar, de exprimir a sua vontade política.

(2) O trabalhador analfabeto não deseja "aprender aritmética" ele quer aprender a fazer contas", pois em torno da palavra "contas", gira todo o seu interesse econômico-financeiro. No fim do mês, ele tem "contas" para pagar, no trabalho ele tem "contas" para receber e Quando se despede ou é despedido tem de "fazer as contas". O atual "Caderno de Aritmética", distribuído pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, poderia ter o seu título mudado para "Caderno de Contas", respondendo assim, objetivamente, aos interesses imediatos do trabalhador.

Os "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", em lugar dos antigos "Cursos de Alfabetização", representam um avanço no domínio da recuperação social do trabalhador analfabeto. A elevada percentagem de evasão anteriormente verificada nos chamados "Cursos de Alfabetização", pois em cada cem trabalhadores menos de dez concluíam os estudos previstos, aconselhou cuidadosa investigação sobre o assunto. Analisando as causas determinantes do fenômeno, verificamos que, na maioria das vezes, os trabalhadores, embora adultos, homens calejados pelo trabalho rude, eram tratados como crianças, provocando-se em seu espírito uma reação negativa que os afastava dos chamados "Cursos de Alfabetização". Em primeiro lugar, o adulto não gosta de dizer que "está aprendendo a ler", que "está sendo alfabetizado" ou que "está matriculado no curso de alfabetização", mas se sente orgulhoso quando afirma estar matriculado no "Curso de Educação de Base para Trabalhadores". As carteiras escolares, via de regra, incômodas para o seu tamanho, fazem-no "prisioneiros", como se fosse uma criança, desagradando-o. As "cartilhas", usadas para a alfabetização, estão impregnadas de um sentido pejorativo que provoca retração. Por outro lado, os cadernos de caligrafia, que estavam sendo adotados, usavam letra de pé quando o adulto, o trabalhador braçal, encontrará na escrita inclinada a correspondência de suas necessidades; o antebraço apoiado lhe permite melhor domínio dos movimentos da mão, aumentando a precisão de que carece para reproduzir o contorno das le-

tras ou manter o alinhamento das palavras. Em consequência de tais observações e para assegurar o êxito dos cursos planejados, foram adotadas as seguintes providências:

a) substituição da expressão "Curso de Alfabetização" por "Curso de Educação de Base para Trabalhador";

b) funcionamento dos referidos cursos nas entidades sindicais, sede de associações profissionais ou em locais especialmente obtidos para esse fim, evitando-se os grupos escolares ou escolas primárias, como vinha ocorrendo;

c) substituição das carteiras escolares por mesas para pequenos grupos de 8, 10 ou 12 trabalhadores, onde eles se sintam com liberdade de movimento e em situação semelhante às que normalmente ocorrem em sua vida, como quando estão em casa ou participam de uma reunião: tais mesas apresentam múltipla utilidade, servindo também para os Cursos de Costura, para as reuniões sindicais, para os cursos de desenho arquitetônico (mantidos por alguns Sindicatos dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário), para o serviço de almoços ou "cook-tail"; quando não estão em uso, poderão ser desarmadas e encostadas a uma parede, economizando espaço de que quase sempre carecem as entidades sindicais;

d) substituição das habituais "cartilhas" pelo "Guias de Leitura";

e) substituição dos cadernos de caligrafia de letra de pé pelos de letra inclinada (própria para adultos).

Há ainda uma observação que vale ser ressaltada: embora a percentagem de analfabetos entre os trabalhadores seja grande, as entida-

des sindicais respondiam negativamente quando consultadas sobre se desejavam cursos de alfabetização em suas sedes. E era preciso investigar as verdadeiras causas dessa formal recusa; a conclusão a que se chegou merece ser divulgada.

As sedes das entidades sindicais, sobretudo do interior do país, são modestas e ocupam uma ou duas salas; assim, quando o sindicato manifestava o desejo de ter em sua sede um "curso de alfabetização", a instituição responsável pela iniciativa enviava-lhe dez ou quinze carteiras que atropetavam o espaço útil e impediam o regular funcionamento de sua vida associativa; os interesses de centenas de associados ficavam prejudicados por 15, 20 ou 30 que "estavam aprendendo a ler". E, pouco a pouco, os sindicatos se tornaram inimigos dos "Cursos de Alfabetização", que ameaçavam paralisar a sua vida associativa; mas aquilo que, na verdade, os sindicatos não queriam eram as carteiras, muito embora afirmassem não desejar os "Cursos". A solução do problema, portanto, era simples: bas-para Trabalhadores" estão funcionando; e isto foi feito, providencian-do-se a sua substituição pelas mesas já citadas. Hoje os sindicatos são os primeiros a solicitar a instalação dos "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores", com o que obtêm as referidas mesas de múltipla utilidade. E assim um aspecto negativo foi transformado em fator positivo.

Os "Cursos de Educação de Base para Trabalhadores" estão funcionando em diferentes cidades do Brasil, com classes de trinta alunos, que recebem doze aulas por mês durante um período de 10 meses, tota-

lizando, portanto, 120 aulas, com a duração de 90 minutos cada.

Convém finalmente ressaltar que a presente experiência, de resultados bastante promissores, inspirou-se nas idéias e recomendações da Reunião de Peritos em Educação de Trabalhadores promovida pela UNESCO, em 1953, no Chateau de la Brevière, Saint-Jean-Aux-Bois, France.

* * *

Ainda a respeito do assunto "Educação de Base para Trabalhadores", a Delegação Brasileira, por intermédio de seu Chefe, o Dr. Paulo Berredo Carneiro, apresentou o seguinte Projeto de Recomendação, aprovado pelo plenário da VIII Reunião Geral da UNESCO:

"Considerando que a UNESCO tem promovido sucessivos estágios para preparar peritos em educação de base para trabalhadores, seguidos de reuniões para a discussão dos problemas que lhe são correlatos;

Considerando mais que muitos desses peritos regressam aos seus países de origem e não têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos;

Considerando ainda que, em consequência, a ajuda técnica concedida pela UNESCO não é devidamente aproveitada;

Considerando finalmente que alguns peritos, embora consigam aplicar as técnicas aprendidas, não informam sobre os resultados alcançados ;

A oitava reunião geral da UNESCO resolve recomendar aos países-membros interessados no assunto que:

a) organizem "Cursos Experimentais de Educação de Base para

Trabalhadores", aproveitando para tal fim o pessoal que tenha participado dos estágios e reuniões já promovidos pela UNESCO;

b) solicitem ajuda técnica para a organização dos referidos cursos, caso não disponham do pessoal necessário;

c) informem sobre os resultados alcançados, esclarecendo as técnicas empregadas". INEZIL PENA MARINHO (*Revista do Serviço Piiblico*, Rio).

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Antes mesmo de fixar as modalidades de uma reforma possível ou necessária de nosso ensino, é indispensável precisar a finalidade que uma educação proveitosa deve tentar atingir. Esse estudo preliminar permitirá que se determine o espírito com que essa reforma possível ou necessária será encarada.

Hoje, como ontem, o objetivo da educação deve ser o de formar homens. Mas, se essa definição parece constante, não se infira daí que a própria definição de homem seja imutável. Os homens que formaremos, com efeito, terão de viver em determinada época, dentro de condições que lhes imporá a forma de civilização que eles serão solicitados a conhecer. Essa primeira noção deve ser imediatamente delimitada; realmente, se a forma de civilização impõe condições de vida, urge dominá-la e nela viver sem a ela escravizar-se. Essa necessidade é, em nossa época, mais forte do que nunca. Estamos em caminho para uma civilização cada vez mais tecnicista: importa formar homens capazes de organizar, de utilizar a técnica em

seu proveito, sem a ela ficarem subjugados. Trata-se, nada mais nada menos, de salvar a liberdade do indivíduo.

AS APTIDÕES INTELECTUAIS

Se propiciarmos a cada criança o gozo completo de sua personalidade, teremos sido vitoriosos. Essa exigência não implica, de modo algum, uma igualdade ilusória. Sob rótulo de democracia, há quem pretenda ministrar a todas as crianças, até dezoito anos, a mesma formação. A idéia de "bacharelado para todos" é insustentável e abusa da palavra democracia, bem como da idéia de igualdade. O dever de uma democracia é dar, a cada um, igual certeza de poder alcançar o desenvolvimento das aptidões pessoais. Se o valor do indivíduo é o mesmo para todos, se o respeito total de cada indivíduo é exatamente a regra de ouro da sociedade civilizada, isso não implica, de forma alguma, a igualdade de aptidões intelectuais. "Prefiro bom contramestre a mau bacharel", dizia recente ministro. Sem dúvida, é preciso ir mais longe, e afirmar: "Aprecio tanto um bom contramestre como um bom bacharel". O único problema é saber colocar cada um em seu lugar. Isso importa, necessariamente, uma orientação educacional, mas exclui todo sistema que oferecesse a mesma formação ao futuro Einstein e àquele (quem negará que êle exista)? que não ultrapassasse jamais a idade mental dos doze anos (idade mental essa, aliás, que alguns só atingem muito tarde). Como será organizada essa orientação é problema que exige exame muito cuidadoso. Mas é preciso, desde já, afastar a noção de escola única até dezoito anos e

mesmo criação de "primeiro ciclo comum" até o fim da 3ª.

Deve-se, no entanto, evitar outro erro que, no lado oposto de uniformização nefasta, reservaria benefícios de educação de tipo secundário somente para uma elite. Seria negar, de modo diferente, o dever da democracia. Com mais forte razão quando se define essa elite com critérios intelectuais válidos, sem dúvida, há trinta anos, mas desbaratados por toda a realidade contemporânea. Admitir princípio de que a única seção válida do ensino secundário é a seção A é remar sistematicamente contra a maré. Sem que se englobe a totalidade da massa de crianças, a educação deve levar até bem longe, e conseqüentemente ao ensino secundário (entendido no sentido amplo e compreendendo o ensino técnico), o maior número possível de crianças. A presença de espíritos medianos nas classes de segundo grau (no sentido amplo) não poderia impedir que aí brilhassem os espíritos bem dotados.

A MARCHA DO TRABALHO

Começa a ser admitida em toda parte a idéia de que uma educação digna desse nome deve preparar a criança para a profissão que exercerá mais tarde. Para seu próprio bem, afirma-se, assim como no interesse da sociedade. Há verdade nessa idéia, mas é preciso evitar com todas as forças que a considerem como toda a verdade. Trata-se de integrá-la num conjunto harmonioso, adaptada, antes de mais nada, ao próprio nível de ensino que a criança estiver apta a receber. E' no próprio seio da aprendizagem que esse problema deve ser ventilado pela

primeira vez. Mas, já nesse nível, é indispensável que o "preparo para a profissão" seja bastante flexível para que a criança possa, por gosto ou por necessidade, dispor de uma gama de ocupações bastante vasta. Primeiro, para conservar sua liberdade de escolha; em seguida, porque é, de fato, impossível determinar com exatidão, com vários anos de antecedência, o que será o mercado de trabalho. Em certas profissões a moda influi, em muitas outras a própria evolução da técnica torna as previsões aleatórias. Há dez anos, o rádio oferecia aos jovens carreiras múltiplas e interessantes, mas a invenção do radar obliterou essas carreiras e há, atualmente, pelo mundo, muito mais operadores de rádio do que se necessita. Preparação muito delimitada para futura profissão não é, por si mesma, uma certeza absoluta. Deve-se acrescentar, ademais, que ela é incapaz de formar um homem completo. A profissão não absorverá todo o indivíduo. Ele terá de resolver uma infinidade de outros problemas, familiares, sociais, políticos, culturais, que, embora sejam menos diretamente utilitários, têm no entanto uma posição capital. E' preciso, a *priori*, repelir toda forma de educação que seja puramente profissional. Impossível aceitar o que equivaleria, quase fatalmente, a uma *diminutio capitis*. A esta altura de nossas reflexões, parece evidente que só o serviço público de educação nacional pode realizar o que desejamos; e isso porque, isolado, ele é desinteressado nessa matéria. Não se deve cogitar de confiar à própria profissão a educação das crianças e dos aprendizes, visto que a profissão não é desinteressada. Ela pensará fatalmente

no rendimento rápido (utilização imediata e máxima de seus "produtos"); por outro lado, terá em alto grau o sentido das necessidades próximas para que não forme uma criança de possibilidades limitadas no mercado de trabalho. Chegaríamos, por esses dois caminhos, a uma limitação intolerável do indivíduo.

PREPARAR PARA A VIDA MODERNA

De fato não se trata somente de desembaraçar a criança com relação à futura profissão, trata-se de prepará-la para a vida, para sua vida futura, numa sociedade moderna. Em nenhuma parte essa iniciação é mais urgente do que no nível dos últimos anos do curso primário e nos centros de aprendizagem. A vida moderna é extremamente socializada e o será, sem dúvida, mais ainda, dentro de alguns anos. Esses mecanismos sociais devem ser revelados à criança, se se quer que ela adquira o sentido de atitudes conscientes. A consciência de sua liberdade só será adquirida a esse preço. Além disso, é nesse nível que a criança deve ser iniciada nas condições da vida do trabalhador e em sua organização: sindicalismo, comitês de empresa, etc. Será preciso dizer-se que essa iniciação não é ministrada nem na educação que se oferece no quadro da profissão?

Torna-se necessário adaptar-se para as crianças do curso médio a revelação desses mesmos problemas. Não somente para os que seguirão um ramo técnico (que deve comportar muito sólidos conhecimentos intelectuais), mas também para aqueles que seguirão ramo puramente intelectual. Seria inadmissível que um candidato à escola politécnica fosse

socialmente menos formado que um trabalhador de sua idade. Um humanismo "moderno" deve implicar necessariamente uma iniciação nesses diferentes problemas.

A EDUCAÇÃO MODERNA E A TÉCNICA

Vejo com bons olhos o desenvolvimento considerável do ensino técnico e o desenvolvimento das seções modernas no âmbito do ensino de segundo grau. E isso porque as inclinações e as preocupações dos jovens se encaminham nesse sentido e preenchem as exigências nacionais. Estamos num período de transição em que novas tendências se apresentam já bastante sensíveis. Inútil querer-se defender a todo custo a antiga cultura clássica, que nó entanto não está fadada a desaparecer, mas a ser reservada para os espíritos aptos para recebê-la.

No cerne desse quadro muito geral, moldado por indispensáveis noções novas, a educação moderna deve sempre estar muito certa da direção em que se deve encaminhar. Por isso lhe é indispensável sentir bem qual deve ser o seu ponto de partida. Esse fato obriga-nos a um esforço para admitir que as crianças já não são as mesmas de 30 ou 50 anos atrás. E' muito provável que nossas falhas atuais sejam devidas, em boa parte, à ignorância prática dos dados psicológicos apresentados por essas crianças. Afirmar que elas são menos inteligentes é falso: sua inteligência tem novos aspectos. O meio em que vivem conformou-lhes o espírito diferentemente daquele em que tínhamos sua idade. Uma criança de dez anos, às vezes, conhece melhor o motor do carro de seu pai do que o próprio dono. Por que noa

obstinarmos a ensinar as mesmas coisas do mesmo modo? As conquistas da técnica, as realizações práticas que ela nos oferece quotidianamente atraem sua atenção em proporções consideráveis. Que podemos fazer em relação a isso? Certamente, não impedir. Então, lastimarmos? E agir, na prática, como se nada tivesse acontecido? Basta levantar esses problemas para sentir-se o absurdo de semelhante atitude. Temos, diante de nós, crianças cujas faculdades intuitivas estão aguçadas, mas e,ue, entretanto, se ressentem de certa deficiência no plano da análise e da síntese. Ora, essas duas faculdades são indispensáveis ao homem que é instado a raciocinar e a acompanhar o raciocínio de outrem. A reflexão, formulada em linguagem precisa, é o elo essencial entre os homens, seu insubstituível meio de comunicação. Acima de tudo o que dissemos até aqui é a formação do raciocínio, em cada nível de ensino e com os meios que lhe são próprios, que deve ser o objetivo procurado por verdadeira educação. Assinalemos que Montaigne afirmava exatamente isso. Mas ele não havia jamais pensado na massa de crianças de que somos encarregados hoje e que constitui matéria-prima diversa, infinitamente menos preparada para receber as regras de ouro do raciocínio. Sejam menos ambiciosos no âmbito enciclopédico, sejam mais exigentes na aquisição das qualidades fundamentais. Realizemos claramente o objetivo supremo da educação, aquele que permitirá fazê-los bastante homens — o de pensar claramente e exprimir-se do mesmo modo. Que todas as disciplinas, em cada nível, em cada grau, sejam manejadas com essa finalidade,

com prudência e lentamente e assim será bem provável que ganharemos a partida.

— JEAN MOUSEL—<*L'Éducation Nationale*, França).

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NA FRANÇA

O fim do ano escolar — com o seu cortejo de exames, esperanças e decepções familiares — coloca de novo perante a opinião pública, na França como noutros países, o problema do futuro da mocidade das escolas e evoca duas preocupações complementares: orientação e profissão.

O atual ano escolar termina na França sob o signo destas preocupações, signo que põe em relevo a alta importância do vasto projeto de reforma do ensino elaborado pelo Ministério da Educação nacional e ao qual os partidos políticos irão dar, no Parlamento, o apoio das suas críticas e contra-projetos.

Não é prematuro notar, neste projeto, a atenção dada a estas questões. Logo no seu Título I determina-se que o segundo dos três "períodos" escolares previstos (dos 11 aos 13 anos) constará sobretudo de um "ensino de ensaio e orientação", e que a par das seções de estudos "clássicos" haverá uma terceira cujo alvo será "a formação prática adaptada ao meio". O futuro de cada criança dependerá de "conselhos de orientação" que, em vista de dada profissão, decidirão das suas aptidões. A acuidade de tais problemas revela-se através de uma cifra e de uma inovação. Para a próxima seção do "baccalauréat" que — como na maioria dos países da Europa e dos outros continentes — encerra os estudos ditos secundários —

rios, prefigurando unia orientação profissional já bastante rigorosa, estão inscritos 55.000 candidatos. Em 1939, eram 26.000; e o seu número irá aumentando sempre, em virtude da gratuidade dos estudos secundários, tornando cada vez mais grave a necessidade de orientar os estudos e o exercício do ofício a qual prova deve dar acesso. Daí a importância crescente que assumiu o ensino teórico e a multiplicação das escolas profissionais que, ao nível médio, procuram garantir uma saída aos candidatos que decidiram a meio caminho orientar-se para um ofício menos dependente desta etapa fatídica que fascina as famílias e atravanca os liceus.

Transportada esta etapa, a dificuldade de acesso às grandes escolas, a multiplicação das ciências e técnicas e o atravancamento desigual das carreiras obrigam a uma preparação especializada maior. Assim, numa recente emissão radiofônica, apresentada pelo diretor da Escola normal superior, — um filósofo ilustrado por diversos trabalhos sobre Hegel — foi anunciada a criação num liceu parisiense de uma disciplina "atômica", imposta pela atualidade do problema da preparação científica para novos estudos em que a Física passará à frente das Matemáticas.

* * *

A importância dos problemas de orientação tem sido discutida pelas revistas profissionais e pelos próprios órgãos quotidianos. Esta orientação, disse alguém, ora surge como uma panacéia, ora um bode expiatório. As soluções propostas para os três graus do ensino-primário, secundário e superior — são ainda insufi-

cientes. Como, de fato, conciliar dois fins contraditórios: orientar a escolha individual da criança_ o da família, ou repartir os jovens pelos ramos úteis das diversas profissões? Os Estados hesitam todos entre a solução liberal e a autoritária. O sistema francês procura o acordo.

Nos níveis primário e secundário, a "classe de orientação" parece doravante coisa feita. Um dos objetivos da reforma em curso consiste em não prejudicar cedo demais as aptidões do aluno sem, contudo, atrasar a idade em que êle pode e deve começar uma preparação profissional — e ainda em permitir a passagem durante os estudos do primário para o secundário, o que levou a aceitar nos liceus os "bons" alunos dos cursos "complementares" das escolas primárias. Um sistema de bolsas resolve as dificuldades criadas pelas diferenças "sociais"; ficam, é claro, as de ordem psicológica... Acentuou-se a necessidade de exames de controle mais rigorosos, tanto à entrada como durante os estudos. A reforma e a eventual supressão do "baccalauréat" não têm outro objetivo. Daí a importância dos "conselhos de classe" e a criação de postos, insuficientes por enquanto, de "psicólogos escolares", de "conselheiros de orientação profissional", etc. O seu recrutamento faz-se por meio do "Instituto nacional de estudo do trabalho e de orientação profissional", que prepara bacharéis com um diploma de Estado de conselheiros. Além disso, possuem uma licença de psicologia que os qualifica para as funções de "psicólogo escolar"; e certos empregos de psicotécnicos são possíveis, após uma preparação suplementar.

Pará as crianças mal adaptadas — qualquer que seja o motivo, por vezes mais afetivo que somático — há os centros psicopedagógicos, fundados em 1946 e cujos resultados têm sido excelentes, como se provou num recente Congresso Internacional. Seria longo explicar aqui a maneira como as Escolas profissionais, uma das quais nacional, em Paris, se inseriram na rede do ensino que oferece dos 11 aos 15 anos possibilidades de formação e orientação nos domínios intermediários entre a ciência e a técnica.

• » •

Ao nível do ensino superior a ação foi a mesma, como atestam por exemplo a criação dos B.U.S. e a inovação das classes preparatórias. De comum acordo — coisa que tem o seu mérito — o Ministério da Educação nacional e o Ministério do Trabalho resolveram criar o "Bu-reau" universitário estatístico (UBS), instalado na rua d'Ulm perto do Museu Pedagógico; a sua função consiste em informar os alunos e as famílias sobre as profissões para que preparem os diversos estabelecimentos de ensino, em editar monografias e uma revista mensal "Avenirs". As suas brochuras enumeram também "as saídas para o baccalauréat", "as carreiras na moda", as diversas "Escolas de artes e ofícios" e as vantagens do "massagista kinesiterapeuti-ca".

Na província, cada cidade de Universidade conta com um Centro dependente do de Paris. Não esqueçamos, ainda na capital, o B. U. I. C, que dá informações sobre todas as carreiras e dispõe de um serviço de colocação para diplomados.

Estas exigências novas repercutiram igualmente nas faculdades: o ano "Propedêutico", doravante obrigatório em Letras (e que talvez seja aumentado para dois anos em Ciências), prepara o bacharel para os métodos de trabalho do ensino superior; excelente ocasião para eliminar os candidatos julgados inaptos e orientá-los para uma profissão mais imediata. Desta forma, o candidato engenheiro insuficientemente maduro para as matemáticas superiores, em vez de treinar, irá por exemplo para uma escola de trabalhos públicos com possibilidades aliás vantajosas.

Seria longo citar aqui, a par das "Grandes Escolas" de fama, todas as escolas novas especializadas que proporcionam, sob reserva de exames eliminatórios sucessivos, uma formação profissional complementar, como Soldagem, ou aperfeiçoamento industrial.

Seguindo a mesma orientação, à Faculdade de Direito anexou-se em 1948 um "Instituto de preparação científica dos estudos económicos", cujo ensino sai do quadro da Faculdade, visto que comporta cursos de matemáticas, de tecnologia, e até de "método de trabalho histórico". Sabe-se também que o diploma de "Ciências Políticas" se revalorizou depois da guerra, especialmente por causa da severidade do exame final do ano "preparatório" que permite eliminar os candidatos mal preparados.

As reformas em curso, mesmo quando parecem incidir em questões de pormenor, inspiram-se decididamente da preocupação de oferecer, em todos os graus, o máximo de profissões possíveis ao maior número de candidatos de qualquer procedência

e procuram, quando necessário, interromper ou re-orientar os estudos por meio de exames e concursos progressivamente preparados. — RAY-MOND WARNIBR — (*Estado de Minas, Belo Horizonte*).

OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO, EM ESPECIAL DA ESCOLA SECUNDARIA

1. INTRODUÇÃO

As grandes e constantes modificações que caracterizam nossa sociedade, estão a exigir uma constante revisão de métodos, processos, currículos e programas escolares, a fim de adaptar e adequar o sistema educacional ao vertiginoso surto de progresso técnico e científico que enfrentamos, elemento propulsor, que é, dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Infelizmente, a tradição brasileira, além de outros interesses, impediu que fossem introduzidas, no sistema educacional, algumas importantes modificações, como impediu, também, a modificação de outras instituições. Essa mesma tradição, que considera como educação tão-somente a ação escolar, levou vários estabelecimentos de ensino, senão a maioria, a empregar, ainda hoje, técnicas tradicionais, produto da relativa estagnação que caracterizou o século passado. Continua valorizado o ensino formal, convencional, inerte, carente de flexibilidade e ação, que conduz apenas à obtenção de diplomas e certificados fictícios; não conseguimos organizar um sistema de educação de acordo com as necessidades do país e as exigências dos educandos.

A própria escola primária ressentiu-se deste aspecto formal e durante muito tempo atraía somente os alunos que pretendiam prosseguir em seus estudos, alcançando, mais tarde, o-nível médio ou o nível superior.

A necessidade de dar caráter científico à tarefa de verificar o desenvolvimento educacional em nosso país acarretou, em 1938, a instalação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, mais recentemente, em 1952, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar, agora encarregada de fazer um estudo tão objetivo quanto possível, da configuração geral da escola secundária em nosso país, tanto do ponto de vista estático (prédio, equipamento material, etc), quanto do ponto de vista dinâmico, ou seja, de seu funcionamento e rendimento.

2. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

O incremento das atividades industriais, deslocando grandes grupos do campo para os centros urbanos, criando novas formas de organização econômica e novos estímulos e aspirações culturais no povo, além de exigências de ordem técnica, acarretou grandes mudanças no sistema educacional.

Como conseqüência, cresceu rapidamente a matrícula nos cursos e escolas de ensino médio, e, por efeito de pressão social, logrou-se melhor articulação entre os vários cursos, antes completamente bloqueados em compartimentos estanques.

O sistema educacional de nível médio pode ser assim apresentado, sob forma esquemática:

a) *Educação comum*: educação secundária geral, ou acadêmica, fornecida em escolas com cursos de sete anos de duração, divididos em dois ciclos: *ginásio*, com quatro anos e *colégio*, com três; este último admite uma subdivisão em dois cursos paralelos: *clássico* e *científico*.

b) *Educação especializada*:

I) curso básico (1º ciclo) de agricultura, comércio e indústria; duração — quatro anos;

II) curso básico (1º ciclo) de formação de regentes de ensino primário; duração — quatro anos;

III) cursos técnicos (2º ciclo) de agricultura, comércio e indústria; duração — três anos;

IV) cursos técnicos (2º ciclo) para formação de enfermeiros e assistentes sociais; duração — três anos;

V) cursos técnicos (2º ciclo) para formação de professores de curso primário e de educação física; duração — de dois a três anos;

VI) cursos básicos (1º ciclo) e técnicos (2º ciclo) de ensino artístico — desenho, música, cerâmica, artes aplicadas, etc; de duração variável.

c) *Ensino supletivo*:

I) cursos de ensino pós-primário para adolescentes e adultos;

II) diferentes modalidades de cursos de aprendizagem industrial em fábricas e oficinas;

III) cursos de preparo e especialização em profissões burocráticas.

d) *Ensino corretivo*: para deficientes da visão e da audição.

e) *Ensino Militar*:

I) colégio militar (1º e 2º ciclos); duração — sete anos;

II) cursos para sargentos das armas, aprendizes de marinheiro e especialistas da aeronáutica; duração variável (1º ciclo);

III) cursos de marinha mercante; duração — um ou dois anos (2º ciclo);

IV) escola preparatória de cadetes; duração — três anos (2º ciclo);

V) colégio naval; duração — três anos (2º ciclo);

VI) escola preparatória para cadetes da aeronáutica; duração — três anos (2º ciclo).

A organização do ensino secundário, uniforme em todo o país, é regida pela lei orgânica federal de 1942, que regulamentou o assunto.

Ainda nessa lei encontramos definidos os objetivos da educação média, ou sejam, a formação da personalidade integral do adolescente, fortalecendo sua consciência patriótica e humanística, e facilitando sua formação geral, como base para estudos posteriores em escolas de nível superior. Ressalta, essa mesma lei, a importância dos serviços de *orientação educacional*, que devem auxiliar o aluno no momento de decidir-se pela escolha de uma profissão.

A ESCOLA SECUNDÁRIA E A SOCIEDADE

Vivemos em um mundo instável, desorganizado; em uma época de transformações rápidas, que tornam difícil distinguir, com nitidez, os elementos essenciais da chamada cultura básica.

Cabe à educação secundária criar de novo, em cada indivíduo, esta cultura comum básica, ampliando a for-

mação já recebida através de outras agências educativas, pois que esta cultura básica conformista vai contribuir grandemente para o fortalecimento dos alicerces de uma sociedade estável. Mas os resultados dessa ação educativa dependerão, também, do progresso observado na área dos motivos e concepções sociais do homem e não só de suas qualidades intelectuais, dos conhecimentos que possui e do poder criador de que é dotado. Os vícios da nossa escola verbalista, livresca e memorizadora tornam, cada dia, mais visíveis a ausência ou insuficiência dos con-tactos entre a escola e a vida.

A sociedade é um organismo vivo, que se desenvolve e aprimora, adaptando-se a condições que mudam e a exigências de outras sociedades com que estabelece contactos. Permitindo aos "sócios", o desenvolvimento das diferenças individuais de que são portadores e a possibilidade de apreciar, discutir e criticar, livremente, os elementos formadores da cultura comum, a sociedade assegura sua estabilidade, através do legítimo funcionamento das válvulas de segurança citadas.

A escola precisa auxiliar as novas gerações a aplicar, com eficiência, suas capacidades mentais e morais ao enfrentarem a complexidade da vida em nossa sociedade atual, lançando, ainda, os fundamentos de uma consciência social amadurecida. Para tal o centro de gravidade da escola deve deslocar-se da matéria e do professor para o aluno na comunidade. A escola passa a apresentar-se como uma comunidade cooperativa, ativamente interessada no meio imediato que a cerca e no mundo maior de que faz parte.

Resumindo, podemos dizer que são duas as grandes responsabilidades básicas da escola:

- a) responsabilidade para com a sociedade a que serve;
- b) responsabilidade para com o grupo de alunos a que atende.

Convém notar que a escola é apenas uma das várias agências educativas. Todas as demais contribuem, também, para a educação do indivíduo, e, entre elas, o lar ocupa lugar de destaque especial no capítulo dos objetivos educacionais, quais sejam: promover boas relações com as demais pessoas, inclusive atuação no lar e na comunidade; mobilização eficiente dos recursos materiais e formação cívico-social. Correspondem, respectivamente, estes objetivos à formação do *sócio*, membro da família e membro da comunidade, do *produtor* e *consumidor* e do *cidadão*.

Os estudos científicos de psicologia evolutiva e diferencial, as dificuldades e desajustamentos revelados pelos jovens, o exame das fichas de agências sociais e centros de orientação juvenil estão a indicar o que o mundo adulto só tem a lucrar conhecendo e compreendendo os clientes que devem ser servidos pela escola: crianças e adolescentes. A juventude que se afasta das fôrmas e ideais do passado, abruptamente destituída dos respeitáveis padrões estabelecidos pelo lar, que vem sofrendo o impacto de graves problemas sociais, cuja influência se faz sentir diretamente sobre a educação (êxodo do campo para as cidades; miscigenação de raças, nacionalidades, culturas e credos; aproximação de culturas com a melhoria dos serviços de transporte e comunicação;

defasagem na adaptação dos processos sociais ao rápido desenvolvimento das ciências; emergência de problemas oriundos do controle dos poderes da energia atômica, etc), exige que a escola considere estes problemas se é que pretende realmente dar-lhe assistência, preparando-a para uma participação inteligente na moderna ordem social.

4. CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DOS ALUNOS DA ESCOLA SECUNDARIA

A amplitude de idades na escola secundária é muito grande, estende-se dos dez anos e meio até os vinte e dois anos, embora não esteja fixado um limite máximo de idade. Esta grande amplitude de idades contribui para aumentar a heterogeneidade da população da escola secundária, reunindo num mesmo grupo pré-adolescentes, adolescentes e indivíduos bastante amadurecidos, recém-ingressados na idade adulta. Convém lembrar que o crescimento deve ser sempre encarado como um processo contínuo e gradativo; não há saltos repentinos nem passagens súbitas de um período para outro. — A adolescência é um período de grandes modificações ligadas ao desenvolvimento físico, intelectual e sócio-emocional, sendo que o ritmo de desenvolvimento dos vários aspectos da personalidade não parece guardar relações constantes e necessárias.

Existem certas necessidades básicas comuns a todos os seres humanos. Entre estas, encontramos as necessidades físicas ligadas à alimentação, ao repouso e à atividade. Tais necessidades constituem a origem da motivação de muitos com-

portamentos humanos; quando desrespeitadas, acarretam prejuízos ou danos consideráveis.

Os objetivos que a escola pretende alcançar estão intimamente ligados ao reconhecimento e consideração dispensados às necessidades dos alunos, sobretudo às necessidades fundamentais da idade.

Um grande número de estudiosos do assunto reconhece como necessidades específicas da adolescência:

- a) afeição;
- b) sentir que pertence a um grupo;
- c) independência;
- d) aprovação;
- e) auto-estima e auto-confiança.

Uma escola, cujo propósito é preparar adolescentes para uma cidadania mais útil e mais feliz, procurando dotá-los de maior eficiência social, favorecendo a auto-realização individual, tornando-os conscientes de suas responsabilidades cívicas, procurará realmente satisfazer as necessidades de seus alunos e atender às diferenças individuais, ajudando-os a alcançar a maturidade.

5. TENDÊNCIAS

A escola secundária, privilégio, em outros tempos, de um grupo restrito da população (somente aqueles que podiam custear o longo curso de 5, 6 ou 7 anos), vem granjeando, mais recentemente, foros de educação comum. Já não existe a preocupação de formar apenas uma *elite* reduzida, destinada à renovação de alguns quadros na esfera profissional e na esfera administrativa.

A educação secundária vai assumindo, pouco a pouco, a função de distribuir e orientar capacidades e aptidões, não se reservando apenas a tarefa de preparar candidatos para os cursos de nível superior.

A lei que venha a fixar os rumos da educação brasileira terá que imprimir maior flexibilidade ao currículo da escola secundária, instituindo talvez o sistema de disciplinas obrigatórias em número limitado e disciplinas que podem ser escolhidas

pelo aluno, dentro de um currículo diversificado e rico.

A escola secundária brasileira, de cunho aristocrático durante muito tempo, destinada tão-sòmente à formação de uma *elite* reduzida, vai-se transformando e passa a oferecer maiores e melhores oportunidades para todos, dentro de um critério seletivo, baseado em aptidões e qualidades individuais. — RIVA BAU-ZER (*Boletim da CBAI*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 2.524 — DE 4 DE JULHO
DE 1955

*Federaliza a Universidade Rural de
Pernambuco.*

O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º E o Poder Executivo autorizado a federalizar a Universidade Rural de Pernambuco, incorporando ao patrimônio nacional, independentemente de qualquer indenização, mediante inventário e escritura pública, todos os direitos, bens imóveis, móveis e semoventes, da Escola Superior de Agricultura de Pernambuco e da Escola Superior de Veterinária de Pernambuco.

Art. 2º A Universidade Rural de Pernambuco passará a funcionar sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, através do seu órgão competente, e compor-se-á de três unidades escolares: a Escola Superior de Agricultura, a Escola Superior de Veterinária e os Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

Art. 3º A transferência das Escolas, a que se refere esta lei, para o patrimônio da União, tornar-se-á efetiva mediante assinatura de termo do qual constarão a descrição e avaliação dos bens e a relação dos professores e servidores a serem aproveitados.

Art. 4º É assegurado o aproveitamento no serviço público federal do pessoal dos estabelecimentos de ensino, ora incorporados, na forma da legislação vigente, tendo em vista as funções exercidas.

Art. 5º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1955;
134º da Independência e 67º da
República.

João CAFÉ FILHO.
Munhoz da Rocha

(Publ. no D. O. de 13-7-955).

LEI Nº 2.594 — DE 8 DE SETEMBRO
DE 1955

*Dispõe sobre o desdobramento dos
Cursos de Geografia e História nas
Faculdades de Filosofia.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O atual curso de Geografia e História das Faculdades de Filosofia do país é desdobrado em dois cursos independentes, curso de Geografia e curso de História.

Art. 2º O currículo mínimo dos cursos de Geografia e de História das Faculdades de Filosofia constará, respectivamente, das disciplinas de Geografia e de História, indicadas

no art. 14 do Decreto-lei nº 1.149, de 4 de abril de 1939, e de conformidade com o estabelecido no Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 8 de setembro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.
Cândido Motta Filho.

(Publ. no *D. O.* de 14-9-955).

DECRETO Nº 37.608 — DE 14 DE
JULHO DE 1955

Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências

O Presidente da República, atendendo ao que dispõe o art. 174 da Constituição e usando das atribuições que lhe confere o art. 87, § 1º, daquela Carta, decreta:

Art. 1º É instituído, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro de Estado, um curso permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário, sob a denominação de *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB), dotado, para a realização de seus fins, e na forma deste decreto, de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra.

Art. 2º O ISEB tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação

das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

Art. 3º Para os fins a que se refere o art. 2º deste decreto, compete ao ISEB:

I — Empreender estudos e pesquisas.

II — Realizar cursos e conferências.

III — Editar publicações periódicas e obras, originais ou traduzidas.

IV — Promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo.

V — Divulgar, por todos os meios adequados, os estudos e trabalhos, próprios ou de terceiros, que atendam à sua finalidade.

Art. 4º O ISEB é dirigido por um Conselho Curador assistido por um Conselho Consultivo.

§ 1º O Conselho Curador compõe-se de oito membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre cidadãos de notória competência nos assuntos que constituem objeto das atividades do ISEB.

§ 2º O Conselho Consultivo compõe-se de quarenta membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, entre cidadãos representativos dos diversos ramos do saber ou da ação relacionados com os estudos ou as atividades sociais, econômicas e políticas do País.

§ 3º O Ministro da Educação e Cultura é o Presidente do Conselho Curador e do Conselho Consultivo, cabendo-lhe fixar, anualmente, a gra-

tificação dos membros daquele e convocar, ordinária e extraordinariamente, as reuniões deste.

§ 4º Os membros do Conselho Curador têm mandato de 4 anos, os do Conselho Consultivo, de 2 anos, podendo, aqueles e estes, ser reconduzidos.

Art. 5º Compete ao Conselho Consultivo a orientação geral do ISEB, mediante a apreciação dos planos e dos trabalhos apresentados pelo Conselho Curador e a aprovação, sobre a matéria, de recomendações àquele Conselho.

Art. 6º Compete ao Conselho Curador:

I — A regulamentação e a direção geral do ISEB.

II — A designação, dentre seus membros, do Diretor Executivo do ISEB, e sua livre exoneração.

III — A aprovação, dentro dos recursos disponíveis, do programa anual das despesas.

IV — Fixar os critérios para dispêndio dos recursos previstos.

V — A programação dos trabalhos e a escolha dos professores e especialistas encarregados de sua execução, podendo ser escolhidos, para esse fim, membros do próprio Conselho Curador.

VI — A designação das pessoas a serem convidadas para se matricularem nos cursos de ISEB.

VII — A apreciação do relatório e das contas anuais do Diretor Executivo.

VIII — A discussão e aprovação dos acordos a serem celebrados pelo ISEB.

IX — A solicitação, ao Ministro da Educação e Cultura, da requisição de funcionários públicos, civis ou

militares, para os fins e na forma do art. 9º deste decreto.

X — A outorga, ao Diretor Executivo, de poderes que excedam suas atribuições para a prática de ato determinado.

XI — A fixação, anualmente, da gratificação mensal do Diretor Executivo.

§ 1º O Conselho Curador se reúne, ordinária e extraordinariamente, na forma determinada pelo regulamento.

§ 2º Os membros do Conselho Curador não podem fazer parte do Conselho Consultivo.

Art. 7º Compete ao Diretor Executivo:

I — A Administração geral do ISEB e sua representação administrativa.

II — A execução das medidas determinadas pelo Conselho Curador e a prestação ao mesmo de todas as informações que solicitar.

III — A gestão do patrimônio posto à disposição do ISEB, e a movimentação de seus recursos, em conta própria no Banco do Brasil S. A., mediante depósitos e cheques, sacáveis com sua assinatura.

IV — A convocação, ordinária e extraordinária, do Conselho Curador.

Art. 8º Para execução de suas finalidades, o ISEB pode celebrar, por delegação do Ministro da Educação e Cultura, acordo com entidades culturais.

Art. 9º Os funcionários públicos civis ou militares, designados para integrar o Conselho Curador, ou convidados, pelo Instituto, para seguir os cursos, ou trabalhar na administração do ISEB, ficam, sem prejuízo de sua remuneração e demais van-

tagens postos à disposição do Ministro da Educação e Cultura, sendo dispensados, salvo disposição em contrário daquele Ministro, de suas funções habituais.

Art. 10. O Ministro da Educação e Cultura fica autorizado a ajustar, com outros órgãos públicos e entidades privadas, acordos visando a proporcionar recursos para o ISEB, podendo também valer-se, para esse fim, das verbas globais de seu Ministério.

Parágrafo único. O ISEB pode ser incluído, por ato do Ministro da Educação e Cultura, sem prejuízo de sua autonomia e liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra em entidade cultural ou educativa pública ou subvencionada pela União.

Art. 11. O Conselho Curador, no prazo de trinta dias após a designação de seus membros, deve elaborar o Regulamento Geral do ISEB e aprovar a programação inicial de seus trabalhos.

Rio de Janeiro, 14 de julho de 1955; 134º da Independência e 67ª da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.
Cândido Motta Filho.

(Publ. no *D. O.* de 15-7-955).

DECRETO Nº 37.613 — DE 19 DE
JULHO DE 1955

Regulamenta a constituição dos órgãos de representação do corpo discente e suas relações com a direção dos institutos de ensino superior.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, I, da Constituição Federal

e tendo em vista o disposto nos artigos 29, 103, 104 e 105 do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, e demais disposições legais em vigor, decreta:

Art. 1º O corpo discente de cada um dos estabelecimentos de ensino superior deverá organizar associações, destinadas a criar e desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes.

Parágrafo único. A existência dessa associação é obrigatória para o reconhecimento e a equiparação do respectivo estabelecimento de ensino.

Art. 2º Para constituição da associação, os alunos interessados deverão reunir-se e, com ampla publicidade no meio estudantil, convocar para local, dia e hora previamente fixados, uma primeira assembleia de alunos para a eleição de uma Comissão Organizadora composta de 5 membros.

Art. 3º A Comissão Organizadora a que se refere o artigo anterior elaborará um projeto de estatuto no prazo de 30 (trinta) dias e o submeterá à discussão e à aprovação da assembleia de alunos previamente convocada com antecedência de 8 (oito) dias.

Parágrafo único. A Assembleia deliberará, presentes pelo menos 2/3 do corpo discente, por maioria absoluta.

Art. 4º Os estatutos, bem como suas reformas subsequentes, uma vez aprovados serão submetidos ao Conselho Técnico Administrativo do respectivo Instituto, a fim de que sobre

eles se manifeste e decida sobre as alterações necessárias, no prazo de 30 dias.

Parágrafo único. O Conselho Técnico Administrativo só poderá impugnar, nos estatutos, inobservância da lei, do Regimento do respectivo instituto, e da forma por que é regulada a relação entre os estudantes e corpo docente, do ato cabendo recurso para o Ministério da Educação e Cultura, até 30 dias depois de conhecida a decisão do Conselho Técnico Administrativo. As alterações introduzidas pelo Conselho Técnico Administrativo, não havendo recurso, serão consideradas aprovadas. No caso de recurso, resolvidas em definitivo as dúvidas por acaso levantadas sobre a primitiva redação dos estatutos, estes serão considerados aprovados.

Art. 5º Dos Estatutos deverá obrigatoriamente fazer parte o Código de Ética dos estudantes, no qual se prescrevem os compromissos que assumem de estrita proibidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de zelo pelo patrimônio moral e material do instituto a que pertencem e de submissão dos interesses individuais aos da coletividade.

Art. 6º Os estudantes de cada instituto serão representados por um Diretório. A existência do Diretório é obrigatória para reconhecimento e equiparação do respectivo estabelecimento do ensino, bem como seu regular funcionamento. Esse Diretório será composto por no máximo nove membros eleitos por maioria absoluta, em reunião a que estejam presentes pelo menos 2/3 dos alunos regularmente matriculados.

Parágrafo único. A eleição dos membros do Diretório será comuni-

cada ao Conselho Técnico Administrativo para efeito de reconhecimento, observadas as normas legais e estatutárias aplicáveis à espécie. O Conselho Técnico Administrativo somente poderá negar reconhecimento à diretoria eleita, sob o fundamento de fraude nas eleições ou de infração das disposições legais e estatutárias.

Art. 7º O Diretório organizará comissões permanentes, constituídas ou não de membros da diretoria, entre as quais deverá compreender as três seguintes:

- 1º — Comissão de beneficência e previdência;
- 2º — Comissão científica; e
- 3º — Comissão social.

Art. 8º As atribuições do Diretório e das Comissões serão discriminadas nos estatutos.

Art. 9º Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, quer em obras de assistência material ou espiritual, quer nas competições e exercícios esportivos, quer em comemorações e iniciativas de caráter social, reservará o Conselho Técnico-Administrativo do respectivo estabelecimento, ao elaborar o orçamento anual, uma subvenção que não deverá exceder a importância das taxas de admissão ao 1º ano dos cursos, no ano letivo anterior.

§ 1º A importância, a que se refere este artigo, será posta à disposição do Diretório, dentro dos primeiros dois meses do ano letivo, sob a imediata responsabilidade de seu Presidente, em valor igual ao com que concorram as associações ou os estudantes do respectivo estabelecimento para os mesmos fins.

§ 2º O Diretório apresentará ao Conselho Técnico-Administrativo, ao termo de cada exercício, o respectivo balanço, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da quota equivalente com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qual-auer parcela de nova subvenção antes de aprovado o referido balanço.

§ 3º Na oportunidade da mudança do Diretório o Presidente da associação transferirá ao seu substituto o saldo da subvenção, ficando obrigado a comprovar, dentro de trinta dias a importância aplicada sob sua responsabilidade.

Art. 10. Os Diretórios são obrigados a lançar todo o movimento de receita e despesa em livros apropriados, com a devida comprovação.

Parágrafo único. A inobservância dessa obrigação importará na destituição da Diretoria, sem prejuízo da responsabilidade civil, penal e disciplinar de seus membros.

Art. 11. A direção do estabelecimento não poderá intervir na vida do Diretório, respeitado o tit. XII do Decreto nº 19.851, de 11-4-931.

Art. 12. O presidente do Diretório Acadêmico representará o corpo discente junto à direção do estabelecimento e do Conselho Técnico-Administrativo. Poderá ser convidado para as sessões da Congregação em que se tratar de reforma regimental interessando expressamente ao corpo discente, ou, em casos especiais, a juízo da direção.

Rio de Janeiro, em 19 de julho de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO. *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no D. O. de 20-7-335).

DECRETO N° 37.900 — DE 15 DE SETEMBRO DE 1955

Altera o Estatuto da Universidade do Brasil aprovado pelo Decreto número 21.321, de 18 de junho de 1945.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, e de acordo com a proposta do Conselho Universitário da Universidade do Brasil, aprovada em Sessão de 8 de setembro de 1955, decreta:

Art. 1º Passa a ter a seguinte redação o § 2º do art. 6º do Estatuto da Universidade no Brasil, aprovado pelo Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946:

§ 2º Farão ainda parte da Universidade do Brasil os seguintes institutos especializados, já incorporados à mesma Universidade:

1. Instituto de Eletrotécnica;
2. Instituto de Psicologia;
3. Instituto de Psiquiatria;
4. Instituto de Biofísica;
5. Instituto de Puericultura;
6. Instituto de Nutrição;
7. Instituto de Neurologia;
8. Instituto de Ginecologia.

Art. 2º Fica introduzido ao art. 6º do referido Estatuto mais o seguinte parágrafo:

§ 3º Os Institutos especializados que forem criados, com fundamento na letra *k* do art. 16 deste Estatuto, como serviço ou desenvolvimento do ensino e pesquisas, não terão representante no Conselho Universitário.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Rio de Janeiro, em 15 de setem-bro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

João CAFÉ FILHO.
Cândido Motta Filho.

(Publ. no *D. O.* de 15-9-955).

PORTARIA Nº 270 — DE 20 DE AGOSTO DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura:

Considerando o que lhe representou a Diretoria do Ensino Industrial a respeito de experiências com novos tipos de cursos de mestría;

Considerando que a formação de mestres industriais constitui um dos grandes objetivos dos planos de educação industrial;

Considerando, finalmente, que é dever do Poder Público amparar todas as iniciativas que visem ao aperfeiçoamento do ensino, resolve:

Art. 1º As escolas técnicas e industriais equiparadas pederão, a título experimental, fazer funcionar os Cursos de Mestría Industrial em período noturno e exigir dos candidatos à matrícula prova de estarem trabalhando na indústria, há um ano pelo menos, em ofício correspondente ao curso pretendido.

Parágrafo único. Além das matérias do currículo oficial, será ministrado aos alunos conhecimento e prática do Método de Supervisão T. W. I., na sua versão brasileira.

Art. 2º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. — *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 24-S-955).

PORTARIA Nº 281, DE 1 DE SETEMBRO DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso da atribuição que lhe confere o art. 11, alínea I, do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, resolve aprovar o anexo Regimento Interno do Conselho de Administração do Fundo Nacional de Ensino Médio. — *Cândido Motta Filho.*

REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO MÉDIO.

CAPITULO I
DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO

Art. 1º O Conselho de Administração é o órgão a que cabem as funções deliberativas na direção do Fundo Nacional de Ensino Médio.

Parágrafo único. Serão submetidas à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura as resoluções adotadas que, na forma do Regulamento baixado pelo Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, dependem dessa providência.

Art. 2º O Conselho de Administração compor-se-á dos seguintes membros:

Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

Diretor Geral do Departamento de Administração.

Diretor do Ensino Secundário.

Diretor do Ensino Comercial.

Diretor do Ensino Industrial.

Representante de associações de pais de família.

Representante do ensino oficial de grau médio.

Representante de associações de classe de estabelecimentos particulares de ensino médio.

Representante de associações de classes de professores de estabelecimentos particulares de ensino médio.

§ 1º Os quatro últimos serão designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, com mandato de dois anos.

§ 2º Sempre que a categoria tiver instituído associação ou entidade sindical de grau superior e de âmbito nacional, a escolha do representante far-se-á de uma lista tríplice apresentada pela respectiva associação ou entidade.

Art. 3º Representará o Conselho de Administração para todos os efeitos o seu Presidente.

Art. 4º As funções de membros do Conselho do Administração, considerados como serviço público relevante, não serão remuneradas.

CAPITULO II

HAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Art. 5º Compete ao Conselho de Administração:

a) Fixar, anualmente, de acordo com os critérios estabelecidos, as quotas destinadas aos vários objetivos do Fundo Nacional de Ensino Médio.

b) Organizar, anualmente, o plano geral de aplicação dos recursos mencionados na alínea anterior e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

c) Fixar as quotas que devem ser postas à disposição das Direto-

rias do Ensino Secundário, Comerciei e Industrial, para o financiamento do plano de aplicação aprovado.

d) Estabelecer normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio e execução dos planos.

e) Fixar prazo para inscrição dos estabelecimentos de ensino que pretendam auxílios.

f) Expedir instruções sobre o registro das contas da Receita e Despesa dos cursos subsidiados.

g) Organizar a tabela de salários aula-base a que alude o artigo 39 do Decreto nº 37.494.

h) Propor ao Ministro de Estado da Educação e Cultura as instruções que devam ser baixadas para execução do Regulamento do Fundo Nacional de Ensino Médio.

i) Decidir sobre a instituição de Comissões Regionais, à vista das propostas das Diretorias de Ensino.

j) Decidir, em grau de recurso, sobre convênios a serem firmados ou rescindidos com entidades públicas ou particulares.

l) Aprovar os relatórios apresentados pelas Diretorias de Ensino Secundário, Comercial e Industrial.

m) Apresentar, anualmente, ao Ministro de Estado da Educação, o Relatório Geral do Fundo Nacional de Ensino Médio.

n) Modificar este Regimento Interno, pelo voto da maioria dos seus membros, submetendo as modificações à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

o) Fixar, por proposta do Presidente, as gratificações a serem atribuídas aos membros da Comissão Auxiliar e das Comissões Assessoras e ao secretário do Conselho e aos secretários das Comissões Regionais.

p) Decidir sobre os casos omissos neste Regimento **Interno**.

CAPITULO

DAS ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Art. 7º O Conselho de Administração será presidido pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e, na falta deste, pelo membro que fôr para isso designado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 8º Compete ao Presidente: o) Representar o Conselho de Administração.

b) Convocar e presidir as se-sões.

c) Intervir nas discussões, para a elucidação da matéria em debate, tendo, além do seu voto, o de qualidade.

d) Submeter à aprovação de plenário a indicação de membros da Comissão Auxiliar e designar um dentre eles para presidi-la.

e) Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento e as deliberações do Conselho.

CAPITULO IV

DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Art. 9º O Conselho de Administração reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que os interesses do serviço o exigirem.

§ 1º As sessões extraordinárias serão convocadas pelo Presidente por iniciativa própria ou solicitação de, pelo menos, três membros do Conselho.

§ 2º As sessões serão convocadas com a antecedência mínima de 48-horas e com a indicação da respectiva ordem do dia.

Art. 10. As sessões não se realizarão sem que esteja presente a maioria dos membros do Conselho.

Art. 11. Verificada a presença de número, o Presidente abrirá a sessão, que deverá ser iniciada pela leitura, discussão e votação da ata da sessão anterior.

Art. 12. Aprovada a ata, será lido o expediente, no qual deverão figurar os pareceres elaborados pelos Relatores e os votos em separado eventualmente emitidos.

Art. 13. Salvo dispensa concedida pelo plenário, toda matéria, sujeita à discussão, receberá previamente parecer da Comissão Auxiliar e de um membro do Conselho, designado, pelo Presidente, para relatá-la.

Art. 14. Os pareceres lidos em uma sessão serão discutidos na sessão seguinte, salvo urgência requerida por qualquer dos membros e aprovada pelo plenário.

Art. 15. Nas discussões, cada membro não poderá falar mais de duas vezes, nem durante mais de 10 minutos cada vez, salvo os autores e relatores de planos, para as explicações que lhes forem solicitadas.

Art. 16. Encerrada a discussão, nenhum membro poderá usar da palavra senão uma vez para o encaminhamento da votação e pelo prazo máximo de cinco minutos.

Art. 17. As resoluções serão tomadas pela maioria de votos.

Art. 18. Quando, no decurso de uma sessão, faltar número para a votação, proceder-se-á à discussão da matéria constante da ordem do dia, voltando-se à matéria pendente

assim que houver número, na mesma sessão ou na sessão seguinte.

Art. 19. Quando se verificar falta de número, em duas sessões sucessivas, pará votação da mesma ordem do dia, a terceira sessão será realizada com qualquer número, deliberando, então, o plenário pelo voto da maioria dos membros presentes, ressalvadas as exceções previstas.

Art. 20. Antes do encerramento da discussão de qualquer matéria sobre a qual haja de manifestar-se o plenário, será concedida vista aos membros que a pedirem, pelo prazo não excedente de 48 horas.

Art. 21. Em cada sessão será estabelecida a ordem do dia da sessão seguinte, na qual as matérias figurarão de acordo com a respectiva inscrição, salvo requerimento de preferência aprovado pelo plenário.

Art. 22. O Conselho de Administração não tomará conhecimento de propostas ou requerimentos que versem matéria estranha aos objetivos do Fundo Nacional de Ensino Médio.

Art. 23. Cada sessão não durará mais de três horas, salvo requerimento de prorrogação aprovado pelo plenário.

CAPITULO V DOS

SERVIÇOS AUXILIARES

Art. 24. O Conselho de Administração será assessorado por uma Co-

missão Auxiliar constituída de três membros, indicados pelo Presidente à aprovação do plenário na primeira sessão de cada ano.

§ 1º Cada membro da Comissão Auxiliar, deverá ser especializado em uma dos ramos do ensino médio e integrará, como representante do Conselho de Administração, a comissão assessora da respectiva Diretoria de Ensino.

§ 2º À Comissão Auxiliar, além das incumbências que lhe forem cometidas pelo Presidente, cabe apreciar preliminarmente todas as matérias que forem submetidas à decisão do Conselho.

§ 3º Os membros da Comissão Auxiliar poderão ser convocados para comparecer às sessões do Conselho, a fim de prestar esclarecimentos.

§ 4º A Comissão Auxiliar será presidida pelo membro que fôr para esse fim designado pelo Presidente do Conselho.

Art. 25. Para a realização dos serviços do Conselho de Administração, o Presidente requisitará ao Ministro de Estado da Educação e Cultura os funcionários necessários.

Parágrafo único. Entre esses um será designado para as funções de secretário, incumbindo-lhe, além das atribuições inerentes ao cargo, redigir as atas das sessões do Conselho e lê-las em plenário.

(Publ. no *D. O.* de 9-9-955).

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](#)