

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXVI JULHO-SETEMBRO, 1956 N. 63

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 nao endossa os conceitos emitidos em artigos assinados e materia transcrita.-

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXVI JULHO-SETEMBRO, 1956 N.º 63

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
PALACIO DA EDUCAÇÃO, 10.º ANDAR RIO
DE JANEIRO — BRASIL

DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO ELZA

RODRIGUES MARTINS

Documentação e Intercâmbio

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES

Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*

Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Coordenação dos Cursos

MÍLTON DE ANDRADE SILVA *Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Secretaria

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,

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVI

Julho-Setembro, 1956

Nº 63

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA, Educação não é privilégio	3	
BEN S. MORRIS, A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales	32	
CARLOS CHAGAS FILHO, Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil	54	
ERICH HYLLA, A natureza e as funções da pesquisa educacional	78	
FRANCIS G. CORNELL, Pesquisa e ciência na educação	91	
JAYME ABREU, Pesquisa e planejamento em educação	99	
Relatório Preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesqui- sas Educacionais	123	
 <i>Documentação :</i>		
Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória	158	
Recomendações da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação	179	
Extensão da escolaridade do ensino primário	202	
 <i>Vida educacional:</i>		
Informação do país	222	
Informação do estrangeiro	239	
 ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Adolfo Casais Monteiro</i> , A Universidade e a Cultura; <i>Afrânio Coutinho</i> , A caligrafia na Escola; <i>Betti Katzenstein</i> , Psicologia do desenho infantil; <i>Luis</i> <i>Reissig</i> , Universalidade do ensino e alfabetização; <i>Luis Alves de</i> <i>Matos</i> , A aprovação e a reprovação escolar; <i>Riva Bauzer</i> , Pesquisa em educação		242

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.797, de 15 de junho de 1956 — *Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a registrar os diplomas expedidos pelo extinto Instituto Politécnico de Florianópolis*; Decreto nº 39.080, de 30 de abril de 1956 — *Altera disposições do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio*; Decreto nº 39.328, de 8 de junho de 1956 — *Institui a Semana Nacional do Livro*; Portaria nº 156, de 13 de abril de 1956 — *Expede programa de Estudos Sociais e as respectivas instruções metodológicas, para o Curso Técnico de Secretariado*; Portaria nº 168, de 17 de abril de 1956 — *Consolida as disposições em vigor sobre a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e baixa novas instruções*; Portaria nº 196, de 21 de maio de 1956 — *Estende as atribuições técnicas do Instituto Nacional de Surdos-Mudos aos estabelecimentos do ensino médio*; Portaria nº 10, de 3 de maio de 1956 — *Dispõe sobre cursos de continuação do ensino industrial na Escola Técnica de São Paulo*; Portaria nº 572, de 4 de junho de 1956 — *Aprova instruções para funcionamento do curso avulso de revisão dos programas do concurso de habilitação à matrícula nas Escolas da Universidade Rural*
.... 263

EDUCAÇÃO NAO É PRIVILÉGIO

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I. N. E. P.

1. EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO «COMUM» DO HOMEM

Na análise da situação educacional brasileira, desejaria evitar toda tendenciosidade, e mostrar, tão imparcial e objetivamente quanto possível, o desenvolvimento da escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram.

Tratando-se de instituição que corporifica idéias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estéreis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate.

Preliminar indispensável à fixação de um ponto de partida comum é o exame da educação escolar antes de se estabelecerem as aspirações modernas da escola universal para todos, proclamadas, tão ruidosamente, na Convenção Revolucionária Francesa, como um novo estágio da humanidade. Antes desse período, toda educação escolar consistia na *especialização* de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela "classe" a que pertencia, nas artes escolares, que mais não eram que tipos especiais de ofícios intelectuais e sociais.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das "classes" senão "castas", instituições que incorporavam a família e a religião, com as suas forças modeladoras e adaptado-ras. Formado assim o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta na vida comum, ou, no caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz nos *ateliers* e oficinas da época.

A escola e a universidade eram, apenas, aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias, em regime de aprendizagem associada das pequenas e grandes artes intelectuais.

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição, independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

Desse modo, a educação escolar passou a visar — não a especialização de alguns indivíduos, mas a *formação comum, do homem* e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

2. RESISTÊNCIA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO-SELEÇÃO OU ESPECIALIZAÇÃO.

Esses novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de "matérias", iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar respon-savelmente da sua sociedade.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada.

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens. Daí a pedagogia, os pedagogos, os didatas, gente de ofícios rebarbativos, que só eles entendiam e eles só cultivavam. Movendo-se num círculo vicioso, essa raça de pedagogos não se preocupava senão em passar adiante as mesmas coisas e os mesmos processos, que desse modo, repetidos noutras escolas, se conservavam em benefício da sociedade tradicional. Essa escola, en-rodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da Idade Média, destinada a formar "escolásticos", do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus "oficiais", alfaiates, sapateiros etc.

Tal organização não poderia existir sem uma alta especialização de conceitos a respeito de artes práticas e artes escolares ou intelectuais. Na realidade, prevalecia o dualismo grego entre o conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional ou intelectual. Este não seria uma decorrência daquele, mas um outro mundo, em que o ato de conhecer valia como fim em si mesmo e se destinava a nos dignificar e dar-nos os deleites da vida espiritual.

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender.

A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos mas para elaborar "saber" para "produzir" outros conhecimentos.

Quando Galileu constrói o seu telescópio, para com êle confirmar Copernico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constituiu fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol.

Porque desse encontro entre o "intelecto" e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da



existência. toda uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico. Efetivamente, as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes de precisão de métodos, segurança de observação e de controle na verificação, do que de objeto ou de natureza. Na realidade, a diferença passou a ser antes de grau de segurança no conhecimento do que da natureza do conhecimento.

Com efeito, o dualismo instituído pelos gregos criara entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico um abismo intransponível. O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica, dominava o mundo das artes e o conhecimento racional, o mundo do espírito. Tínhamos, assim, um duplo sistema : o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia ; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A "razão" dos gregos era uma forma avançada de teologia.

Quando os hábitos de especular racionalmente se transferiram, no século XVI, para as oficinas, cujos aparelhos e petrechos começavam a ser usados no laboratório, não para a arte de produzir, mas para a arte de conhecer-, criou-se um novo tipo de conhecimento, o conhecimento experimental, destinado a substituir, não as crenças teológicas do homem, mas as suas crenças práticas. O conhecimento experimental, misto de especulação racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e produzir as tecnologias experimentais que, por sua vez, iriam substituir as artes empíricas. Os dois sistemas de conhecimento se fundiram desse modo em um método comum de pensamento e ação, unificados e racionais. Em esquema, a mudança foi a seguinte:

Vida e mundo grego

Vida e mundo moderno

- | | |
|---|---|
|  | <p>1. Observação de senso comum — conhecimento empírico — artes empíricas.</p> <p>2. Especulação racional — conhecimento racional — compreensão do mundo.</p> |
|  | <p>Especulação racional — observação e experimentação — conhecimento teórico — artes ou tecnologias científicas.</p> |

As separações entre o prático e o racional ou o prático e o teórico desapareceram. Todo o conhecimento, em tôdas as suas fases, passou a ser prático, tanto nos seus objetivos quanto em seus métodos. Prática, com efeito, era e é a especulação racional, porque ela se tem de fazer fundada na mais cuidadosa observação, que é uma atividade material e prática ; prática é a teoria que essa especulação elabora, porque tem de ser comprovada experimentalmente ; e prática, por fim, é a aplicação dessa teoria nas artes e tecnologias científicas da produção. Assim, nem pelo método, nem pela natureza ou objetivo da investigação diferem as fases da busca do conhecimento, da sua elaboração teórica ou de sua aplicação, desaparecendo, assim também, toda diferença entre os homens que estejam pesquisando, ensinando ou aprendendo, ou aplicando o conhecimento, no que diz respeito às suas atividades, tôdas elas materiais e práticas.

São simples divisões de trabalhos, semelhantes às que se processam em tôdas as atividades seriadas ou complexas. Tanto é prática a fase de observação e descoberta, como prática a fase de formulação teórica, como prática, a da aplicação da teoria aos projetos práticos dos homens.

Em face dessa unificação, a escola teria de deixar de ser a instituição especial de preparo daqueles "homens racionais ou escolásticos", devotados às atividades do espírito, para se constituírem agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não "empírico", no velho sentido deste termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico, de sua natureza unitário. Três campos de trabalho, diversos mas equivalentes, usando método geral comum e articulado em atividades que se completam mutuamente, desde a pesquisa até à aplicação do conhecimento ou a tecnologia.

3. A NOVA «ESCOLA PÚBLICA» OU «ESCOLA COMUM»

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou "escolásticos", e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

Dada a identificação do novo trabalho agrícola ou fabril com o trabalho científico, pois agricultura e indústria mais não são do que campos de aplicação da ciência, todas as escolas, do nível primário ao universitário, passaram a ser predominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as suas teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação.

Em todas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.

Se tudo isso se teria de dar em face tão-somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento.

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos "escolásticos", ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de discretar com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois, que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim se teria de fazer ativa, prática, de experiência e de trabalho.

4. O «ARCAÍSMO» DA ESCOLA BRASILEIRA

Sendo esta a escola adequada aos dias de hoje, até que ponto a escola brasileira dela se aproxima? Temos do novo método de trabalho escolar vários exemplos. O Instituto Técnico de Aeronáutica, em São José dos Campos, é uma das melhores ilustrações. Algumas escolas de medicina estão em cheio nesse espírito. Os institutos onde se faz, verdadeiramente, a pesquisa científica adotam os métodos novos. São assim os cursos do SENAI e alguns cursos profissionais de técnicos industriais. Os cursos intensivos ou pós-graduados assumem, por vezes, esses aspectos atuais e práticos.

Mas, tudo isso é, de certo modo, ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela "exposição oral" e "reprodução verbal" de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples "compreen-

são", as quais dominam esmagadoramente a escola primária, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores.

A atividade escolar consiste em "aulas", que os alunos "ouvem", algumas vezes tomando notas, e nos "exames", em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns "trabalhos" para casa e na casa se supõe que o aluno "estuda", — o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é a de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, *compreendendo-as e decorando-as* para a reprodução nos exames.

E chamamos a isso educação de "cultura geral" e, algumas vezes, educação humanística, — sendo que muitos pensam que, se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã. . .

Ensinam-se, por esse método expositivo, *conhecimentos* teóricos *sobre* as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), *sobre* a geografia e a história, *sobre* as ciências, e até *sobre* a música e o trabalho manual. como a escola é de "cultura geral", nada tem caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas e alguns trechos familiares podem ser traduzidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido "*dados*" nas aulas.

Em matemática, aprende-se largamente a manipulação algébrica, sem nenhum cuidado com a sua aplicação. Trata-se de algo como matemática pura, sendo, de certo modo, a própria aritmética considerada talvez demasiado aplicada e portanto insuscetível de servir à cultura geral.

História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral e com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação do conhecimento têm aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames.

Está claro que tal ensino não é sequer o ensino das escolas da Idade Média, mas o importante é que êle é o que é em virtude de uma teoria medieval do conhecimento.

Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na Idade Média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela re-

velação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação.

Aprender essa "cultura" consistiria em compreender e fixar suas categorias, suas classificações, suas distinções e habilitar-se alguém a poder falar sobre o mundo e nós mesmos, com erudição e elegância, e contemplar as belezas desse conhecimento, belezas que se encontravam nas obras dos grandes mestres. Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível. O "lente" era o leitor. Os alunos ouviam e aprendiam.

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na Idade Média o "lente" era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o "professor" pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, *encurtamos* os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura ! - Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra !...

Seria talvez exagerado pensarmos que, nesse caso brasileiro, ainda estamos lidando apenas com a velha noção do "conhecimento completo", total, da Idade Média, porque a verdade é que os currículos enciclopédicos decorrem, em grande parte, do medo dos professores de "perderem" aulas, que são o seu ganha-pão, com a simplificação dos currículos... Mas, abaixo ou acima dessa razão "prática", está a racionalização de que a cultura é algo de completo e que nada *pode ser* ignorado, sem grave defeito para a cultura.

Se nada pode ser ignorado é porque o saber é algo de "completo". Seria, então, loucura não o dar todo em nossos famosos cursos de "cultura geral", eufemismo em que escondemos a nossa concepção medieval de cultura como Suma Cultural.

Longe de mim pensar que não exista cultura geral, mesmo em nossos dias. Mas cultura geral não é cultura superficial, e sim exatamente o contrário. Cultura geral seria o último grau de generalização do conhecimento. Todo conhecimento é especial. Quando tomo esse conhecimento especial no seu último grau de

generalização, tenho o conhecimento filosófico, que me daria uma cultura geral. É evidente que me terei de *especializar* nesse conhecimento geral...

Poder-se-ia também considerar cultura geral a cultura comum a todos, mas essa cultura seria uma cultura de uso comum e não, propriamente, uma cultura especializadamente intelectual. Seria uma tradução popular e geral das culturas especializadas, que constituem hoje o mundo sem fim e em eterno crescimento do saber. Salvo pelos livros chamados de popularização da ciência e da cultura, não vejo outro modo de se poder buscar esse tipo de cultura na escola.

Na realidade, ou teremos cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como a praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias.

No primeiro caso, poderemos, com determinados alunos de alta capacidade, treiná-los no uso das idéias, familiarizá-los com o jogo dos conceitos matemáticos, científicos, literários e artísticos, e habilitá-los a ser especialistas nas idéias fundamentais com que a mente humana vem elaborando os seus extensíssimos conhecimentos experimentais, em todos os setores do saber humano. Estes seriam os estudiosos de cultura geral e, na realidade, filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião.

Aos demais alunos, a cultura geral só poderá ser ministrada pelos livros de popularização da cultura. As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e seletivas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo.

Mas são, por força da tradição, escolas que "selecionam", que "classificam" os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras.

5. A ESCOLA como FORMAÇÃO DO «PRIVILEGIADO»

Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de *alguns* indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. como esse ensino não chega a formar o "privilegiado",

aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou êle a contar realmente com esmagadora freqüência popular.

Para isto demonstrar não preciso mais do que apresentar algumas cifras.

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinqüenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos "educados",- então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte.

Bendito seja o nosso crescimento demográfico que anula o nosso pequeno esforço em aumentar as oportunidades de educação primária, sem lhe tirar, por isto mesmo, o caráter de educação seletiva!

Tomemos, porém, apenas a população de menos de 15 anos, isto é, a população em processo de alfabetização e vejamos se a escola vem dando conta da tarefa em relação a esses futuros adultos :

QUADRO 1 *Distribuição, por idade, da população de menos de 15 anos*

Idade	Total	Alfabetizados	Analfabetos e sem declaração
8 anos	1 389 175 1	281 832	1107 243
9 anos	259 533	388 735	870 798 948
10 anos	1436 438	487 541	897 669 496
11 anos	1189 571 1	520 075	767 303 583
12 anos	351 233	583 930	179 580 967
13 anos	1157 404	574 225	5 527 883
14 anos	1173 921	592 954	
TOTAL	8 957 275	3 429 392	

% de alfabetizados s/total — 38,2%

Numa população por alfabetizar de 8.950.000, conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos, para engrossar a grande fileira dos que nos vão ajudar a sermos "privilegiados", 5.500.000 brasileiros. Estamos, com efeito, a aumentar o analfabetismo no Brasil e não a reduzi-lo, a despeito do aparente crescimento vegetativo das escolas. Digo aparente, porque esse próprio crescimento vegetativo, na realidade, não chega a ser crescimento. Em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las, estamos a reduzir o ensino e não a aumentá-lo.

Todos os índices confirmam essa minha severidade. Tomemos, por exemplo, a matrícula efetiva das escolas primárias em relação com as conclusões do curso, em 20 anos, de 1933 a 1953 :

QUADRO 2
Conclusões de curso no ensino primário
(Cursos de 3 e de 4 séries)

	1933	1940	1950	1953
	1 794 335	2 555 191	3 709 887	4 142 318
Conclusões de curso ..	124 208	202 603	283 874	316 986
% s/matricula na 1ª	+ - 7%	± 8%	± 1%	± 7%

Se isso não basta para provar a estagnação do ensino primário, tomemos a percentagem do corpo docente, diplomado por escolas normais : tínhamos, em 1933, 53.000 docentes com 57,8% de diplomados. Há três anos, em 1953, 134.000 eram estes docentes, dos quais apenas 53% diplomados.

Se não bastar o número crescente de analfabetos, se não bastar o aumento da percentagem de professores não diplomados,

tomemos o progresso dos alunos através das séries, em dez anos, entre 1944 e 1953:

QUADRO 3 *Percentagem dos alunos pelas cinco séries*

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
1953	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

como se vê, a situação é dolorosamente estacionária, como estacionária e até decrescente, na última série, também é a taxa de aprovação por série:

QUADRO 4 *Aprovações pelas séries*

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	1 477 192	610 767	379 291	282 439	174 543	30152
1945	1 503 118	628 333	393 528	275 837	175 846	29 574
1946	1 604 481	684 395	407 857	299 751	180 662	31816
1947	1 691 231	730 157	434 969	309 212	193 889	23 004
1948	1 824 034	790 580	471 722	339 783	209 328	12 621
1949	1 903 650	852 077	475 942	347 914	217 124	10 593
1950	2 027 944	913 478	513 382	360 543	225 606	14 935
1951	2 152 375	989 023	526 991	382 540	239 508	14 313
1952	2 258 004	1 039 199	557 680	390 995	253 797	16 333
1953	2 357 207	1 098 017	570 012	412 138	262 844	14196

Diante disto, já não tem a mesma eloquência o crescimento em números absolutos. Não exageramos, pois, quando afirmamos a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, no seu vêzo de preparar alguns

privilegiados para o gôzo das vantagens de classe e nao o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

com efeito, se deixarmos o ensino primário e passarmos a analisar o ensino médio e o superior, já a expansão é perfeitamente acentuada. E em relação ao ensino mais acentuadamente de classe — que é o secundário — essa expansão chega a ser espetacular.

* * *

Antes, porém, de passarmos à análise da situação do ensino secundário, tomemos o quadro abaixo, relativo à matrícula e distribuição por séries dos alunos do curso primário entre 1944 e 1953:

QUADRO 5 *Distribuição por série dos alunos na escola primária*

Anos	Matrícula					Conclusão de curso
	total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1944	2 631 451	1 402 647	577130	391 610	219 674	127 468
1945	2 741 725	1 478 113	597 384	398 180	226 577	127 151
1946	2 887 960	1 583 585	613 349	419 779	228 365	133 591
1947	3 063 775	1 675 887	662 148	440 372	151137	149 725
1948	3 301 084	1 864 987	698 408	462 459	258 534	185 251
1949	3 479 056	1 960 732	736 666	487 585	279 903	193 822
1950	3 709 887	2 087 964	784 546	519 911	299 009	206 380
1951	3 860 593	2 180 131	805 060	545 737	310 615	219 241
1952	3 964 905	2 239 859	833 329	549 096	322 010	236 089
1953	4 142 318	2 352 093	854 480	581 476	336 196	243 652

Dos alunos de 4.^a série, concluem-na com êxito os constantes da última coluna. Por conseguinte, todo o ensino primário brasileiro frutifica, afinal, nos 243 652 doutoresinhos aprovados na 4.^a série. A proporção de alunos que passam em cada ano para a série seguinte pode ser vista no quadro n.º 3. Estão na 1.^a série 57% dos alunos matriculados no ensino primário, na 2.^a série — 20%, na 3.^a — 14% e na 4.^a — apenas 8%. Que sucede a esses 8%? Longe de conservarem a tendência à redução na série seguinte, encontram-se quase todos no ensino médio, pois, com efeito, a matrícula à 1.^a série do ginásial é de 180 000, que somados a 24 000 do comercial e 6 000 do industrial, elevam a freqüência à 1.^a série do ensino médio a 210 000 alunos, sem contar os do curso normal. Enquanto entre a 3.^a série primária e a 4.^a, a queda é brusca de 580 000 para 330 000, ou da 4.^a série primária para a 1.^a série secundária, tomados os aprovados na-

quela série, temos que dos 243 000 chegam ao secundário 210 000 alunos.

Bem sabemos que, não havendo articulação entre o ensino primário e o médio, aqueles 210 000 alunos não são rigorosamente os mesmos que terminam o primário. Isto, porém, torna ainda mais significativo o fato. Na realidade, se atentarmos em que o ensino secundário e médio só existe nas Capitais e em 1/3 dos municípios do interior e apesar disto logra essa matrícula, é que a escola secundária é muito mais desejada do que a escola primária. E por que? Porque "classifica" o aluno e o lança entre os privilegiados e semi-privilegiados da nação.

6. A TRANSIGÊNCIA OU COMPROMISSO DO DUALISMO ESCOLAR

Dir-se-á que, assim, deve realmente ser. As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe havia de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

A realidade, porém, é que a idéia da "*escola comum ou pública*", nascida com a revolução francesa — a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann — importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Na própria França, entretanto, tal escola só se estabeleceu, mediante uma transação. Criou-se, é certo, um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o sistema de educação de classe. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais constituíam o sistema "popular". As classes "préparatoires", o liceu, as "grandes escolas" e a universidade, o sistema de educação de classe, ou para a elite. O dualismo era perfeito, não havendo possibilidade sequer de comunicação. O espírito "primário" dominava o sistema popular, o espírito "secundário" dominava o segundo.

Apesar de haveremos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar a inspiração na França. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas "profissionais" constituíam o nosso sistema popular de educação. O "ginásio" e a "academia", o nosso sistema de educação de classe ou de elite.

Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, à "common school" americana ou à "école unique" francesa — a que também a França recusou a adesão, a despeito das maiores campanhas — impediu sempre, entre nós, o florescimento da "escola pública comum". Esta escola — fosse a primária ou a "média-profissional", em que pese a certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social.

A sociedade brasileira que contava, isto é, a sociedade de "classe", no sentido de classe dominante, dela não precisava. Em alguns casos, freqüentava a "escola primária", mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que se pudesse freqüentá-la: o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse êle participar da elite.

Ora, a idéia de "educação comum", da escola pública americana ou da "école unique" francesa, não era nada disso. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre — pois, a nova sociedade democrática não deveria distinguir — entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os "privilégios", mas de acabar com tais "privilégios", em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente.

Entre nós, porém, apesar de havermos tido o cuidado de criar o sistema de educação "popular", distinto do sistema de educação da elite, a classe dominante, mais dominante do que rica, *ocupou* até muito recentemente a própria "escola primária pública", dando-lhe a ela própria o caráter de escola de classe, no que muito a ajudou, sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vezes, até na superior.

Fora as "escolas profissionais", nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação de "elite", profundamente

arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão.

7. O DUALISMO ESCOLAR ENTRA EM CRISE

Tudo isso funcionou, entretanto, sem maior gravidade, enquanto perdurou na vida brasileira o dualismo pacífico entre os "favorecidos" ou "privilegiados" e os desfavorecidos ou desprivilegiados.

com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar, nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso.

O nosso sistema arcaico de educação, — destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência, e por isto mesmo, fácil de ser exercido — podia ser puramente "decorativo" e, ainda assim, atingir os seus objetivos.

Já agora, porém, não lhe basta isto. É o povo brasileiro que tem êle de educar. Este povo não pode *viver* do "prestígio", que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque "prestígio" se goza *contra* alguém ou à custa de alguém e já não há esse *alguém* contra o qual se possa exercê-lo.

O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de *conquista* dessa educação decorativa, antes destinada à elite. A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. como todos, que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam mais decorativa, mais simulada do que a própria elite.

Já vimos como o ensino primário nos confirma, pela sua perda crescente de prestígio social, a falta de interesse pela educação comum e a preferência pelo ensino seletivo. Mas o ensino médio e o superior, por sua própria natureza seletivos, é que nos revelam o grau de exacerbação a que chega a nossa busca de "prestígio" e não de eficiência pela educação.

A expansão desses dois níveis de ensino é, de algum tempo para cá, absolutamente incoercível. Existem 2 363 escolas de nível médio, sendo que 1887 mantêm o curso secundário, 628, o comercial, 873, o normal, 86, os cursos industriais e 17, o curso agrícola. A matrícula geral é de 780 639, sendo 579 781 no secundário, 114 000 no comercial, 67 000 no normal, 19 000 no

industrial e 1 200 no agrícola. Na primeira série, encontram-se 180 000 no secundário, 24 000 no comercial, 24 000 no normal e 6 200 no industrial, ao todo 234 000, número equivalente aos dos que terminam o curso primário.

todas as cifras são reveladoras da *preferencia* manifesta pelo tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a do comum do brasileiro e sobretudo em que não haja esforço manual. Os cursos industriais lá estão com menos de 3% da matrícula geral, o agrícola com 1,1% e o comercial com pouco mais de 14%. O que todos procuram é o curso secundário acadêmico, preparatório para o ensino superior.

A energia improvisadora posta a serviço dessa expansão do ensino propedêutico ao superior pode ser verificada na constituição do seu magistério. Apenas 16% dos seus professores são licenciados das escolas de filosofia, embora estas tenham já mais de 20 anos de existência. As demais escolas superiores forneceram 24% do corpo docente, com diplomas de escolas médias — metade normalistas — há 41 % dos professores. Os restantes 19% não têm diploma algum. O professorado do ensino médio já atinge a mais de 47 000 docentes, número superior em quase o dobro ao de qualquer outra profissão liberal tomada isoladamente.

Tal expansão — como audácia educacional — só é superada pela do ensino superior, onde estamos hoje com 73 000 alunos e 12 672 professores, quando tínhamos em 1929 apenas 13 239 alunos e 2 116 professores.

O sistema de ensino primário somente existe para abastecer de alunos esses dois sistemas seletivos, em que estamos a formar quadros de nível superior muito acima, — não de nossas necessidades, mas da nossa capacidade de utilizá-los e remunerá-los. Porque, tais quadros só se devem expandir legitimamente, quando a produtividade individual chega a tal ponto que os quadros de serviços se fazem maiores do que os da produção propriamente dita.

Na América do Norte, para um quadro de 13 milhões de operários, há quadros de serviços da ordem de 50 milhões. Mas isto, porque o operário chegou a uma produtividade que se mede pelo salário mínimo de um dólar por hora.

Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem não consegue "educar-se", onde iremos buscar recursos para pagar a todos que, "educados", apenas se poderão dedicar aos "serviços" intermediários da civilização?

Se a isto acrescentarmos que a educação ministrada por essa inflação de escolas não tem qualquer grau de eficiência, veremos

que considerar essa educação como a educação para os *serviços* de uma civilização, é apenas força de expressão. Na realidade, a educação, como se vem fazendo entre nós, dá direitos, graças ao diploma oficial, mas não prepara nem habilita para coisa alguma. O diplomado é um candidato à pensão do Estado ou dos particulares. Alguns se farão, depois, profissionais, por tirocínio e prática, não pela escola, salvo as exceções conhecidas das melhores escolas de medicina, engenharia e direito.

8. NECESSIDADE DE uma NOVA POLITICA EDUCACIONAL

Outra seria a situação, se houvéssimos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à "educação comum". como nos Estados Unidos, onde foi mais vigoroso e correto o desenvolvimento da "common school", veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças à sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho.

As escolas brasileiras estão, com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne. Os *turnos* se multiplicam, os prédios se congestionam, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo — dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível — é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perçermos ao peso do nosso próprio progresso.

A educação primária já se distribui no país por mais de 70 000 unidades, com cerca de 140 000 professores, abrigando cerca de 4-milhões de crianças, custando à nação cifra que não é inferior a três bilhões de cruzeiros. Estes os números que, em si, parecerão significativos.

Mas, por trás dos números esconde-se, como vimos, uma realidade bem pouco animadora. Estes alunos não se conservam na escola, em média, mais que 2 anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10 % deles chegam à quarta série primária. com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço do dia escolar, com a conseqüente redução de programa.

com programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda a escola uma administração centralizada e rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento. Por outro lado, o professor, integrado em quadro único pertencente a todo o Estado, desligou-se da escola, para pertencer às Secretarias de Educação, onde vive numa competição dolorosa por promoções, remoções e comissões, que se fazem os objetivos da profissão.

com esse professorado extremamente móvel senão fluido e as matrículas duplicadas ou triplicadas, a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a se fazer cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade nem seqüência.

com efeito, a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos.

Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria dos seus filhos, para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar à quarta série.

Este desvirtuamento da escola primária concorreu, junto com outras circunstâncias, para exacerbar o anseio pela escola secundária de tipo acadêmico, que entrou a ser improvisada de todos os modos, a fim de continuar a educação preparatória, que a escola primária iniciara nos seus fugidios turnos de ensino.

Tais escolas secundárias, como as primárias funcionando em turnos, como as primárias, improvisadas, como as primárias, de puro ensino verbalístico, e, ainda, como as primárias, puramente preparatórias, prosseguem com os seus alunos num esforço, não de formação, mas de seleção e acabam com apenas dezessete mil alunos na última série de colégio. Sobreviventes de um sistema escolar inadequado e frustrado, não têm estes poucos milhares de alunos outra coisa a fazer senão aspirar à escola superior, para

cujo exame vestibular se precipitam em levas muito superiores ao número de vagas existentes... Aí os espera um concurso altamente seletivo, que se vem tornando suplício semelhante ao dos arcaicos exames chineses. No final de contas, dos quatro milhões de alunos primários, reduzidos a setecentos mil de ensino secundário, emergem os sessenta mil alunos das escolas superiores que, mal ou bem, se vão diplomar para as carreiras de nível mais alto.

Tudo estaria, talvez, bem, se efetivamente não visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão-sòmente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas.

Nenhum país vive, porém, de um tal mandarinato intelectual, ainda que realmente capaz, o que não é o caso brasileiro, mas dos quadros numerosos e eficazes do trabalhador comum, formado na escola primária, dos quadros do trabalhador qualificado, treinado diretamente pela indústria e pelos cursos de continuação, dos quadros do especialista de nível médio preparado nos cursos médios, múltiplos e variados, e dos quadros de especialistas de nível alto, formados pela universidade e pelas escolas superiores.

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades. de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpétuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com êle identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível.

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns.

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros, ou nacionais, como é de certo gosto totalitário afirmar. Todos os brasileiros são tão bons brasileiros quanto os funcionários federais, nada havendo que nos garanta serem tais funcionários mais seguros em definir o que seja nacional do que os servidores estaduais ou municipais.

O país é um só, com uma só língua, uma só religião dominante ou majoritária, uma só cultura, embora com diversas sub-culturas, e em caminho para a unificação social em um só povo, distribuído por classes, mas classes abertas e de livre e fácil acesso. Além disto, ligado já por uma extensa e intensa rede de comunicação, pelo avião e pelo rádio, que permita a livre, ampla e rápida senão simultânea circulação de idéias e notícias. Nenhum motivo já existe para as cautelas centralistas e centralizantes, que se poderiam justificar em outras épocas, embora nem sempre com os mais puros propósitos.

A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e de nosso regime federativo e democrático, é hoje uma solução — além de racional e inteligente — absolutamente segura. Tenhamos, pois, o elementar bom-senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara instituição — a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais.

Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nutridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com os demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir é emular e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as forças comuns que inspiram a instituição.

Presidindo a essa saudável e construtiva rivalidade regional e local, o Estado e a União, equipados de corpos profissionais e técnicos de alta competência e liberados de absorventes ônus administrativos, exercerão os seus deveres de assistência supervisora, não pela imposição, mas pela liderança inteligente, tornando comum para todos, pela informação, a experiência de cada um, facilitando o intercâmbio de valores e de progressos e orientando e coordenando os esforços para o avanço e a unidade, dentro, repetimos, das diversidades regionais e locais.

A assistência dos centros não se exercerá somente pela atuação direta dos seus técnicos, mas, sobretudo, pela formação dos professores, que lhes poderá ficar afeta, uma vez assegurado que Estado ou União respeitarão as características regionais das escolas a que se destinarão os mestres que, assim, irão preparar.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos *a-priori* formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente as-

sistência técnica dos Estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar nos trópicos, uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e uma nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia.

A descentralização educacional que, assim, propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários.

toda unificação imposta e forçada é, nesse sentido, uma fragilidade e trabalha no sentido da ossificação de nossa cultura, dificultando-lhe a diversificação saudável e revitalizante.

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais. Tais sistemas locais, em número equivalente ao dos municípios, constituirão, em cada Estado, o sistema estadual, o qual compreenderá, além das escolas propriamente locais, de administração municipal, as escolas médias e superiores, inclusive as de formação do magistério e pela vigorosa e ampla assistência financeira e técnica aos municípios, exercerá o Estado a ação supervisora, destinada a promover a unidade do ensino sem perda das condições revitalizantes e construtivas do *genius-loci*.

Em esfera ainda mais ampla atuará a União, com a sua rede de escolas médias, profissionais, superiores, de experimentação e demonstração, todas visando a mais alta qualidade e se destinando a agir nos sistemas estaduais e locais como exemplos de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Este sistema federal só por si já operaria como força unificadora, mas terá ainda a União duas grandes forças de estímulo e coordenação: a assistência financeira e técnica às escolas e a atribuição de regulamentar o exercício das profissões. com estes dois instrumentos, o seu poder continuará, dentro do sistema descentralizado e vivo da educação nacional, tão forte e de tamanhas potencialidades, que antes será de recear a sua ação excessivamente uniformizante, suscetível de bloquear iniciativas felizes, locais e estaduais, do que qualquer imaginário perigo da liberdade que se dará ao Estado e ao "Município, muito mais para lhes permitir assumir a responsabi-

lidade do seu ensino e com ela a possibilidade de fazê-lo real e vivo, do que, efetivamente, para organizá-lo à sua discrição.

com efeito, embora as instituições escolares tenham seus objetivos próprios, todas elas se articulam em um sistema contínuo de educação, em que os graus mais altos influem na organização e sentido dos menos altos, determinando isto que o ensino médio condicione o primário e o superior condicione o médio.

É a unidade vital, em oposição à desagregação mineralizada dos sistemas unitários e uniformes. O *Município*, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas no solo físico e cultural do Brasil, brasileiras como as que mais o sejam, o *Estado*, com as suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência das escolas locais e detendo o poder de formar o magistério primário, e a *União*, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas primárias e médias de demonstração, órgãos de pesquisa educacional e o poder de regulamentar as profissões, — atuarão em diferentes ordens, independentes mas articuladas, constituindo a ação tríplice, mas convergente, dos três poderes, algo de dinamicamente sistemático e unificado. De tal modo sistemático e unificado, que somente não será excessivamente rígido, porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria continuamente pela assistência técnica — propulsão pela assistência financeira — graças à qual o poder talvez ainda demasiado grande do Estado e da União se adoçará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influência não se faça somente no sentido descendente, mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade.

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vem produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo mais que todos os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas do competitivismo americano, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vem da doçura essencial do nosso temperamento tropical e mestiço.

Instituídos que sejam os órgãos locais, estaduais e federais de propulsão, financiamento e administração do imenso empreendimento escolar para a formação e o preparo do brasileiro, cujas bases se encontram lançadas em nossa Constituição, com o reconhecimento expresso das três ordens de atribuições — municipal, estadual e federal — e a separação compulsória do mínimo de

dez por cento de toda a tributação para os serviços educacionais, postos todos eles em funcionamento numa ação independente, mas sinérgica e harmônica — que perspectivas não se abrirão para a escola brasileira e que segurança não terá o país de ver, afinal, a sua população servida das oportunidades educativas necessárias para a plena eclosão de sua cultura e de sua civilização?

9. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DESSA NOVA POLÍTICA

Assim como procuramos, numa visão de conjunto, encarar a presente situação educacional brasileira, em suas deficiências, ensaiemos agora prever os novos desenvolvimentos que a descentralização e a liberdade de organização, pelo plano aqui esboçado, poderão trazer aos serviços escolares brasileiros.

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de três mil unidades administrativas escolares em todo o país, que tantos são os municípios, com os seus conselhos de administração escolar, representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais.

Tais conselhos disporão não somente dos recursos locais, equivalentes a vinte por cento dos recursos tributários dos municípios, mas também, dos recursos estaduais e federais que forem atribuídos ao município na proporção de sua população escolarizável. O total das três contribuições será administrado pelo conselho municipal escolar, obedecendo a dispositivos orgânicos, pelos quais se estabelecerá que esse dinheiro pertence às crianças de sua comuna, não abstratamente consideradas, mas a cada uma das crianças, segundo a quota-parte que lhe couber na divisão do monte por todas elas. Este princípio determinará que o sistema de escolas a ser organizado deverá condicionar-se financeiramente ao *limite* dessa quota-parte por aluno, ficando o salário do professor, as despesas de administração, de material didático e geral, e do prédio, contidas dentro desse limite, em proporções fixadas como as mais razoáveis.

As vantagens dessa organização são, sobretudo, as de sua progressividade. O município, com a responsabilidade de manter as escolas para a sua população escolar, terá, de ano para ano, maiores recursos, podendo traçar um plano de progresso orgânico e real. As três quotas que lhe alimentam o sistema serão cada ano maiores e por se distribuírem em percentagens definidas, para o pagamento do magistério, à administração e ao

material e prédio, passarão a oferecer as condições indispensáveis da viabilidade do plano. Confiado esse plano à responsabilidade local e deste modo ao natural entusiasmo da comunidade, a escola, cuja necessidade começa a ser tão vigorosamente sentida pela população brasileira, far-se-á não só a sua instituição mais cuidada e mais querida, como o verdadeiro orgulho da cidade ou do campo. Em outros tempos, quando a educação escolar era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole "colonizadora". Hoje, a escola flui e decorre de nossa própria cultura, dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, toda ela una e brasileira.

Restituídas, assim, as condições necessárias à vitalidade da instituição escolar, teremos estabelecido as condições que faltam ao progresso educacional. Isto, entretanto, não será tudo, pois, além daquelas condições, precisaremos de esforços e direção inteligente. O esforço deverá decorrer do interesse local e a inteligência, da direção, do espírito de estudo, que dominará a assistência técnica a ser dada ao sistema pelo Estado e a União, assistência técnica fortalecida e motivada pela assistência financeira.

Ao sistema estático mecânico de hoje, com escolas desenraizadas, organizadas à distância, com professores vindos do centro e a este centro ligados pelos vencimentos e pelas ordens que recebem, opor-se-á o sistema imperfeito, mas vivo, de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência, mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem os recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnicas para o seu aperfeiçoamento.

Além disto, não esqueçamos de que o Estado, pela formação do magistério — mediante um sistema de bolsas oferecidas a cada município para o suprimento, por elementos locais, do seu corpo docente — terá em cada um dos sistemas locais de ensino as mestras, suas representantes, não como parcelas do seu poder, mas como filhas da escola normal estadual, *alma-mater* de todo o magistério.

Há, portanto, motivos para acreditar que o plano aqui esboçado pode concorrer para a revitalização do movimento de expansão escolar, sem que a revolução de mecanismos administrativos que encerra traga outros resultados senão os de promover as insuspeitadas energias que a autonomia e descentralização irão, por certo, desencadear, para o desenvolvimento dinâmico e harmonioso da escola primária brasileira.

Acima ou à base de uma tal educação fundamental e comum, a mais importante sem dúvida das que irá proporcionar a nação aos seus filhos, se erguerá o sistema de escolas médias, destinadas a continuar nos trabalhos práticos e industriais ou nos trabalhos intelectuais, todos eles equivalentes cultural e socialmente, pois os alunos se distribuirão, segundo os interesses e aptidões, para a constituição dos quadros do trabalho de nível médio, sejam as ocupações de natureza intelectual ou de natureza prática.

O velho debate entre ensino de letras, de ciências ou de técnicas desfaz-se à luz das novas circunstâncias na vida moderna, pois todos eles são necessários, constituindo problema apenas o de saber quais e quantos alunos devem ter formação científica e teórica e quais e quantos alunos devem receber formação técnica e de ciência aplicada. Em cada um desses ramos, o currículo variará para a formação diversificada e variada, até mesmo no currículo clássico, em que se formarão helenistas, latinistas e especialistas de letras modernas, como já acontece nos cursos predominantemente científicos ou técnicos.

todas as escolas médias, que se organizarão com uma alta dose de liberdade, serão consideradas equivalentes e objeto não de "equiparação" a modelos legais, mas de "classificação" pelos órgãos técnicos do Governo, segundo o grau em que atinjam os objetivos a que se propõem.

A validade dos seus resultados será apurada por exames de estado, feitos em determinados períodos do curso, exames de estado que se destinam, do ponto de vista legal, apenas à habilitação ao concurso vestibular para as escolas superiores e universidades.

Suprimido o currículo rígido e uniforme, imposto pela legislação federal, é de esperar que a ansiedade por educação pós-primária, que está a marcar a fase educacional presente, se oriente melhor, buscando os diferentes caminhos de ensino médio e alargando a "escada educacional" com melhor e mais adequada distribuição dos adolescentes, segundo as suas reais aptidões e as maiores necessidades do trabalho nacional.

Chegamos, assim, ao ensino superior, também êle em expansão insofrida, em função mais ou menos do desenvolvimento brasileiro. Sobem hoje a mais de 360 os estabelecimentos do ensino superior, com cerca de 700 cursos diferentes e mais de 70 000 alunos. Não parece fácil deter-lhe a expansão. A legislação deverá antes buscar controlar-lhe os efeitos, substituindo os processos de "equiparação" por processos de "classificação" das escolas, organizando um sistema paralelo de *exames de estado* de nível superior, para aprovação nas séries finais dos seus cursos básicos e profissionais, permitindo e estimulando a variedade de

currículos e de cursos profissionais, com o objetivo de permitir à escola superior o mais amplo uso de seus recursos humanos e materiais, na formação dos quadros variados em nível e em especialização do seu trabalho de teor mais alto.

uma lei feliz de regulamentação do exercício profissional, entregando, talvez, a licença definitiva para o exercício da profissão, aos sindicatos e associações de classe, viria, possivelmente, permitir a liberdade do ensino superior sem os perigos de uma inadequada inflação de diplomados. Os sindicatos e associações de classe, altamente conscientes dos interesses econômicos dos grupos profissionais e espontaneamente prevenidos contra a quebra de padrões de ensino e formação, atuariam como freios contra a improvisação de escolas superiores e a má distribuição de profissionais pelas diferentes especialidades.

O governo manteria os serviços de "classificação" das escolas superiores e os de levantamento e estatística em relação aos profissionais de nível superior, seu mercado de trabalho, sua distribuição pelo país, faltas e excessos, e necessidades novas criadas pelo desenvolvimento nacional.

O espírito geral da legislação de ensino superior seria o mesmo que inspiraria a legislação geral da educação : fixação de objetivos e condições exteriores, pela lei, e determinação dos processos, currículos e condições internas do ensino, pela consciência profissional dos professores e especialistas de educação.

com a divisão de atribuições proposta entre as três ordens de poderes públicos, teremos criado as condições, por meio das quais a nação irá manter um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros, sistema que, no seu jogo de forças e controles múltiplos e indiretos, poderá indefinidamente desenvolver-se.

Será um verdadeiro reajustamento institucional da escola, abrindo oportunidade para um período de ampla experimentação social, em que o país se descobrirá e se construirá para os seus destinos soberanos e próprios.

A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta, a educação para a ilustração, para o ornamento e, no melhor dos casos, para o lazer.

Além disto, a educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade a esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação.

10. SUMARIO

Procuramos analisar a situação educacional brasileira à luz dos conceitos de "educação seletiva", para a formação de elites, e "educação comum", para a formação do cidadão comum da democracia.

Mostramos como essa "educação comum" não é só um postulado democrático, mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou sejam de saber e de fazer, que se distinguem como divisões, equivalentes, do mesmo esforço sempre inteligente e especializado ou técnico.

Salientamos, entretanto, que, entre nós, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente. toda nossa educação se conservou seletiva e de elite.

A expansão educacional brasileira participa desse vício quase diria congênito. Indicamos, entretanto, o que nos parece deveria ser a nova política educacional para o Brasil e, a fim de promovê-la, bosquejamos um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes — federal, estadual e municipal — do país.

A PESQUISA EDUCACIONAL NA INGLATERRA E NO PAÍS DE GALES

BEN S. MORRIS

I. INTRODUÇÃO

Depois da segunda guerra mundial, a tarefa de apurar o progresso da pesquisa educacional, na Inglaterra e no País de Gales, tornou-se senão fácil, muito menos difícil do que outrora. Pela primeira vez acham-se à mão, prontos, os fatos primários, necessários para esse levantamento. Graças aos esforços pioneiros de Blackwell (1), compilando listas das pesquisas realizadas nos campos da educação e da psicologia educacional, de 1918 até os nossos dias; aos de Schonell (2), fazendo o levantamento das tendências da psicologia educacional; e graças, ainda, à recente criação, na Fundação Nacional, de um Registro das pesquisas educacionais em andamento, já não é preciso fazer uma exaustiva busca em revistas ou periódicos, ou fazer numerosos inquéritos isolados nos departamentos das Universidades, a fim de descobrir em que direção se processa a pesquisa. Permanecem, contudo, dificuldades de monta. Ainda não existe, na Inglaterra, um serviço adequado de resenhas dos objetivos do trabalho em curso, ou dos resultados já disponíveis de estudos terminados, sendo poucos os levantamentos gerais divulgados, em determinados ramos. O próprio volume do trabalho em curso e sua diversidade agravam essas dificuldades práticas, na realização de um levantamento adequado, tornando ainda mais óbvia a dificuldades fundamental — a falta de conceitos orientadores geralmente aceitos, que possibilitem a tarefa de interpretação. Na verdade, essa tarefa mal começou (*). Trata-se, em essência, de elaborar um mapa do conhecimento educacional, com base em um sistema de classificação fundado em poucas categorias mentais, básicas, mas ainda assim conceitualmente adequadas e flexíveis. Na falta

(*) Sem dúvida, muitas foram as tentativas feitas no sentido de criar sistemas de classificação suscetíveis de obter aceitação geral. Existe, por exemplo, o sistema decimal de Dewey, empregado por Blackwell (loc. cit.) e o engenhoso mas complexo esquema sugerido por Meredith (3).

N. da R. O presente trabalho foi transcrito do n.º 1, vol. I, 1955 da *International Review of Education*, editada em Hamburgo, em tradução de Celia Neves Lazzarotto.

desse mapa, o presente trabalho só poderá apontar os acidentes óbvios, que todos divisam numa paisagem borbulhante de vida e em processo de contínua transformação.

Mesmo esse objetivo modesto exige a apresentação expressa de alguns antecedentes, quanto a idéias gerais. O que, exatamente, se abriga sob o termo "pesquisa"? Onde se fixam as linhas de demarcação entre trabalho prático pioneiro, pensamento sistemático, e investigação e inquérito experimental? No sentido mais lato, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência; a pesquisa educacional é mais considerada como a aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação.

Se não se admitir essa conceituação da pesquisa educacional, é muito fácil cair numa aceitação acritica da noção de que o termo "pesquisa" deve restringir-se aos estudos empíricos ou experimentais, de preferência àqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa (*). Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo amplo, que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas, as quais, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam freqüentemente à reinterpretação de fatos já bem conhecidos. A necessidade dessa definição ampla, que reconhece o caráter essencialmente interpretativo e crítico da pesquisa, ficará aparente para quem quer que aceite o argumento de Whitehead, de que "não existe uma só sentença que expresse adequadamente o seu próprio significado" (4). O chamado fato cru é coisa que não existe.

A compreensão da pesquisa educacional em curso exige uma apreciação de seu contexto imediato — intelectual, social e profissional. Alguns dos progressos recentemente registrados na Inglaterra e no País de Gales são em grande parte o produto de idéias educacionais que atingiram a maturidade durante a primeira metade deste século, mas que só agora se tornaram praticamente efetivas, através de modificações legislativas e reformas

(*) Na verdade essa atitude não é inusitada, na Inglaterra, contemporânea, sendo geralmente uma expressão de um ato implícito de avaliação, pelo qual se confere posição inferior aos outros ângulos de que se pode estudar a educação. Além disso, não são poucos aqueles para quem o termo pesquisa educacional se apresenta quase como sinônimo de psicologia, educacional, e psicologia educacional quase como sinônimo de métodos estatísticos. Até muito recentemente o único periódico cultural científico inglês, que tratava dos resultados de pesquisas na educação, limitava-se a estudos psicológicos, em grande parte de natureza estatística.

institucionais ocorridas durante a guerra. O verbo das décadas de 1920 e 1930 se fez carne, na década de 1950.

O contexto intelectual consiste, sem dúvida, na permeabilização dos modos de pensar científicos que afetam todos os domínios do saber humano. Na educação, esse fato encontra exemplo não só no notável êxito da psicologia educacional experimental, mas também na disciplina da sociologia educacional, que se desenvolve rapidamente, e na aplicação de uma atitude mental científica, na solução de problemas pelos métodos divulgados por Sir Michael Sadler, através de seu trabalho no Gabinete de Inquéritos Especiais (*Office of Special Enquiries*) e Relatórios na Junta de Educação (*Board of Education*), no início deste século. Contudo, o próprio êxito do tratamento científico e o fascínio exercido pelas técnicas quantitativas resultaram, nos últimos tempos, em estreitamento de visão, na pesquisa, e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica. Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de orientação que só o pensamento crítico pode oferecer, tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia (*). É verdade que o trabalho especulativo prossegue, mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo factual e experimental ao corpo geral da teoria educativa, e vice-versa. Nos últimos tempos, todavia, registraram-se exceções notáveis, nas críticas sistemáticas do falecido Karl Mannheim (6) e no trabalho do falecido Sir Fred Clarke (7). Este último, além de filósofo esclarecido, foi um verdadeiro paladino da pesquisa científica, a quem a pesquisa educacional da Inglaterra muito deve.

O contexto social é a revolução educacional do século XX, a qual, na Inglaterra e no País de Gales culminou legislativamente na Lei de 1944. A essência desta Lei consiste em impor às autoridades educacionais o dever de promover, para cada criança, a educação que convenha a sua idade, capacidade e aptidão. A execução da Lei criou para os professores e administradores uma série de problemas graves, no tocante à diferenciação das capacidades, por um lado, e da correspondente oferta de adequada escolha de cursos secundários, de outro. Tais questões já apresentam problemas técnicos bem árduos, em si mesmos, mas a situação exacerbou-se com a feroz competição por vagas nas *grammar schools*, cujo prestígio social até agora nenhum outro substituto conseguiu pôr em xeque. A tentativa de oferecer educação

(*) Este fato encontra paralelo na filosofia, que procurou escapar de suas responsabilidades de crítica construtiva, permitindo, assim, que fosse identificada com a técnica específica — a da análise lógica.

adequada, para todos, evidenciou a existência de um grupo bastante considerável de crianças cuja educação na escola primária não as preparara para atingir os padrões de habilitações básicas — ler, escrever e contar — tradicionalmente julgadas necessárias para admissão aos cursos secundários. Este fato, por sua vez, conduziu ao reexame do trabalho das escolas primárias, sobretudo no tocante à leitura. A seleção para o ensino secundário e o aproveitamento em leitura são objeto de controvérsias públicas, sendo de notar-se uma tendência crescente para recorrer à pesquisa, no afã de encontrar soluções. Uma das provas práticas dessa afirmativa são os poderes atribuídos pela Lei de Educação de 1944 às Autoridades Locais de Educação, para que elas concedam dotações às pesquisas educacionais.

O contexto profissional é primariamente o criado pela execução de uma série de recomendações mais importantes do Relatório McNair, sobre a educação e o treinamento de professores (8). Como consequência direta desse Relatório, cada centro universitário do país teve de rever suas responsabilidades na matéria. Na maioria dos casos, as universidades assentiram em patrocinar "organizações de treinamento regional", conhecidas como Institutos Universitários de Educação, de cujos conselhos participam as autoridades regionais de educação e, em alguns casos, professores. As várias atribuições desses novos Institutos foram bem descritas por Marshall (9). Basta, aqui, citar, entre suas funções, a contínua educação dos professores militantes, e pesquisas. Em muitas universidades existem agora Departamentos e Institutos de Educação, ambos com função de pesquisa, conquanto, em geral, de tipo diferente. Outra medida também recomendada no Relatório McNair, foi a criação da Fundação Nacional para a Pesquisa Educacional na Inglaterra e no País de Gales, graças à ativa cooperação de autoridades locais de educação, universidades, organizações de professores e outras entidades. A origem, as atribuições e o programa da Fundação já foram recentemente descritos pelo Autor (10).

As influências significativas que afetam o desenvolvimento da pesquisa educacional, na Inglaterra e no País de Gales, no presente, são, pois: esmagadora influência do pensamento científico, crescente ênfase na pesquisa prática orientada para os problemas que mais preocupam tanto o público como as entidades profissionais, e efetiva colaboração entre autoridades locais de educação, universidades e professores, na organização e condução de pesquisas. Verifica-se, também, maior procura de serviços de informações sobre pesquisas e melhores instalações e facilidades para a cooperação e o planejamento, entre os que se entregam à pesquisa ou por ela são responsáveis.

II. ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS TENDÊNCIAS I.

ORGANIZAÇÃO

a) *Documentação* — Já nos referimos às fontes básicas de informação que existem no momento. Cada uma delas, porém, difere da outra, em seus objetivos. A lista Blackwell consiste apenas de títulos de pesquisas apresentadas para obtenção de diplomas de grau superior, nas Universidades do Reino Unido, Irlanda do Norte e República da Irlanda (*). O levantamento de pesquisas educacionais do *British Journal of Educational Psychology* é um comentário erudito sobre o andamento e os resultados de investigações empíricas e experimentais, na maioria psicológicas. O Registro da Fundação Nacional é bem diverso dos dois citados. Consiste em um fichário das pesquisas em andamento, instituído por desejo expresso dos Departamentos e Institutos das Universidades. Seu rigor e amplitude dependem inteiramente das pessoas encarregadas, em cada Universidade ou instituição, de fornecer o material para a elaboração das fichas.

Entre as outras fontes primárias de informação, o "Registro de Pesquisas em Ciências Sociais" (11) e o "Índice de Tese aceitas para Diplomas de Grau Superior" (12) talvez tenham sua utilidade, embora não sejam tão gerais como as listas Blackwell. Apareceram ultimamente vários levantamentos idôneos, em campos específicos, sobretudo psicologia educacional, feitos por Burt (13) e Peel (14), e um simpósio de psicólogos britânicos, editado por Mace e Vernon (15), bem como sumários mais reduzidos das tendências de estudos históricos, teóricos e comparativos, publicados no *British Journal of Educational Studies* (16). Além das grandes revistas técnicas, cresce cada vez mais o número de revistas e periódicos dos vários institutos das universidades, que publicam relatos de pesquisas; e o *Bulletin of the National Foundation* (17) publica listas de pesquisas com breves anotações sobre o conteúdo. Chamamos a atenção dos estudiosos estrangeiros para o precioso guia da literatura de educação contemporânea, na Inglaterra, compilado por Baron (18).

b) *Universidades e Escolas de Treinamento* — No momento, a esmagadora maioria do volume de pesquisas, na Inglaterra e no País de Gales, cabe, como era de se esperar, às Universidades (**). Do total de entradas (532) feitas no Registro até agora, 353 referem-se a Universidades ou Colégios Universitários.

(*) Parte dessa informação apareceu primeiro sob a forma de listas de pesquisas de psicologia educacional publicadas pelo *British Journal of Educational Psychology*.

(**) Nenhuma tentativa se fez para distinguir entre Departamentos de Educação e Institutos de Educação, i. e., cada universidade foi tratada

esse número corresponde a exatamente dois terços do total. Tendo em conta o número de pesquisas em curso no momento, a contribuição dos diferentes centros universitários é, em grande parte, reflexo direto de seu total. Londres responde por um terço e outros cinco centros — Birmingham, Durham, Manchester, Nottingham e Sheffield — representam englobadamente quase metade. A esses seis centros, contando com Londres, cabem, assim, de um total de 21 centros universitários existentes na Inglaterra e no País de Gales, 28% do total do volume de pesquisas universitárias. Todos esses centros têm, sem dúvida, grandes Departamentos de Educação ou de Psicologia Educacional, alis-tando-se, além disso, entre os primeiros que organizaram Institutos de Educação. Não se deve, de modo algum, inferir que os restantes 20% das pesquisas apresentam menor interesse ou qualidade inferior. com efeito, alguns dos mais recentes progressos registraram-se em centros menores.

A enorme maioria desse trabalho universitário, é evidente, está a cargo de alunos que estudem sob supervisão, tendo em vista a obtenção de diplomas de educação. Naturalmente a qualidade do trabalho varia sobremodo, não nos parecendo injusto supor que uma boa porção do trabalho tenha maior valor para a educação do indivíduo que realiza o inquérito do que para o avanço geral do conhecimento, embora muitas das investigações em curso sejam de alta qualidade e de interesse mais que efêmero.

Infelizmente os membros dos corpos docentes dos Departamentos e Institutos das Universidades suportam pesada carga de ensino e administração, o que forçosamente limita suas contribuições pessoais para a pesquisa. As forças que atuavam no sentido de manter as pesquisas em mãos de "aprendizes" foram de certo modo compensadas pela recente criação de uma série de Bolsas de Pesquisa, nos Institutos de Educação das Universidades.

c) *Autoridades, Professores e outras Entidades Locais* — As autoridades locais de educação, as Associações Nacionais de Professores e outras entidades educacionais contribuem para a pesquisa educacional, seja mantendo o Instituto de Educação da Universidade de sua própria área, seja participando, como membros, do trabalho da Fundação Nacional. Existe também número bem apreciável de autoridades e grupos de professores fazendo contribuições diretas, sob a forma de investigações e estudos.

como uma unidade. Parte do trabalho em curso nas Escolas de Treinamento faz parte do programa dos Institutos de Educação das universidades, mas outra parte é completamente autônoma. Nos algarismos acima não estão incluídas as pesquisas autônomas a cargo das Escolas de Treinamento.

Essa forma de pesquisas às vezes é organizada pelas autoridades locais, como trabalho independente de grupos de professores; outras vezes faz parte do programa do Instituto Universitário. Em geral tais estudos têm uma intenção prática; por exemplo, um terço do total de pesquisas das autoridades locais refere-se à seleção de crianças para o ensino secundário. Existe também trabalho realizado por grupos especiais, interessados em certos aspectos da educação ou em pontos de vista específicos (*).

d) *A Fundação Nacional* — Podem-se conhecer as diretrizes, as atribuições e o programa da Fundação Nacional através de um estudo de sua Declaração de Diretrizes, Relatórios e Boletins Anuais; algumas de suas investigações foram mencionadas em outra parte deste artigo. Sua diretriz expressa consiste em assistir o desenvolvimento da verdadeira orientação educacional, em seu sentido lato. Na prática, este objetivo supremo concretiza-se em um programa constante de três propósitos básicos : realizar pesquisas independentes, em escala nacional ou sobre questões de grande interesse nacional; fornecer uma bateria de testes padronizados para fins de pesquisa ou orientação prática; e facilitar o intercâmbio de informações e a cooperação, na pesquisa. Esta última função só recentemente começou a desenvolver-se. O Registro de pesquisas em andamento subordina-se a esse item e a Fundação também procura promover a discussão acurada de problemas de pesquisa, entre pesquisadores de diferentes áreas do país, por meio de certos tipos de conferências sobre pesquisas.

B. TENDÊNCIAS PRINCIPAIS

a) *Equilíbrio e Preponderância* — Qualquer tentativa para indicar tendências gerais está fadada a provocar certa confusão. Não só não existe uma classificação de pesquisas, geralmente aceita, como não é possível fixar categorias puras pois a superposição de categorias é feição intrínseca da própria matéria. Por exemplo: poder-se-ia julgar que a classificação adotada nas listas Blackwell forma uma base para a estimativa da frequência relativa dos estudos de educação e psicologia educacional, respectivamente. Enquanto os estudos agrupados sob o título "psicologia

(*) Um exemplo é a Bolsa de Educação Nova, que no conjunto mais se liga ao desenvolvimento pioneiro do que à pesquisa exaustiva. Na Inglaterra, porém, acha-se associada a certas atividades que se situam nas fronteiras da pesquisa, ligadas ao aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal de professores. com isso está contribuindo para estimular o estudo dos efeitos das discussões em grupos e outras atividades grupais, na atitude dos professores militantes.

educacional", nessas listas, são indubitavelmente psicológicos, muitos outros estudos classificados sob o título "educação" são preponderantemente psicológicos. uma análise das pesquisas incluídas nas listas Blackwell, feita estritamente na base da classificação apresentada, sugeriria razoável equilíbrio entre os estudos psicológicos e os outros, de 1918 até agora. Na prática, porém, preponderam os estudos de conteúdo largamente psicológico. Outro critério possível consistiria em distinguir entre estudos filosóficos, históricos, administrativos e comparativos, de um lado, e todos os demais inquiridos, do outro. Aplicado este critério às pesquisas em curso, constantes do Registro da Fundação, revela-se interessante fato: pouco mais de um quinto de toda a investigação educacional trata dos estudos citados — com grande predomínio dos históricos. Dessa distinção, no entanto, não se deduz o número dos estudos intrinsecamente científicos e dos que não o são, pois a aplicação de critérios científicos aos problemas históricos torna-se cada vez mais comum. Só um exame mais minucioso das investigações históricas seria capaz de revelar até que ponto eles denotam consciência de quaisquer outros ângulos, para atacar o estudo da história, ou os aceitam abertamente.

Talvez baste, aqui, dizer que a atitude mental adotada na investigação educacional, na Inglaterra, é hoje predominantemente científica, no sentido lato do termo ; notar o vigoroso interesse pelos estudos históricos; e chamar a atenção para os temas dominantes nas fichas do Registro. Existe apenas um grupo de estudos tão bem representado no Registro quanto o de história da educação. como era de esperar, tais estudos visam explicitamente à elaboração de medidas, de uma forma ou de outra. Abrangem outro quinto do total, mas é quase certo que um exame minucioso de vários outros grupos identificaria, entre eles, os mesmos métodos estatísticos. Assim, provavelmente não é injusto dizer que, para muitos estudiosos da educação, a pesquisa afigura-se, em grande parte, como objeto de projetos experimentais, problemas da teoria de amostragem, a construção e o emprego de instrumentos de mensuração e a análise estatística de resultados. como todos esses temas são questões técnicas formidáveis, não especificamente ligados ao estudo da educação, em si mesma, justifica-se a crítica agora bem comum, de que a experiência da pesquisa, no domínio da educação, não visa particularmente a aprofundar, no estudioso, a compreensão dos problemas educacionais.

Surge agora um movimento para "humanizar" a pesquisa educacional, do qual é interessante exemplo (20) a diretriz adotada pelo Instituto de Educação da Universidade de Bristol, para as pesquisas gerais. Seria, no entanto, erro capital supor que o humanismo consiste em evitar os rigores da disciplina científica.

Humanismo não é, em absoluto, questão de matérias ou técnicas, mas de atitude mental. A ciência concebida como uma das atividades características do homem inclui-se entre as maiores humanidades.

Qualquer matéria é possível de estudo iliberal; e as fontes do mal — um de cujos sintomas é a rígida separação dos estudos especulativos, históricos e experimentais, na educação — tem raízes profundas em nossa própria cultura. Urge fazer alguma coisa para remediar o mal, encarando corretamente a história da educação, nas Universidades e nas Escolas de Treinamento, tal como ressaltou Armytage (21) ; mas o remédio final consistirá em tratar a própria pesquisa como um aspecto do pensamento crítico.

b) *Temas Dominantes e Lacunas Significativas* — O maior volume das pesquisas gerais em curso, a cargo dos centros maiores, é um fato óbvio, senão evidente; mais significativo é o fato de que há muito poucos monopólios, se é que os há. A maioria dos tópicos principais figura com destaque nos programas de vários centros de pesquisa e uma variedade bem ampla de tópicos aparece em cada centro. Cumpre acentuar que, neste breve resumo, é impossível fazer justiça à diversidade das pesquisas em curso (*). Por exemplo, os valiosos estudos realizados em Bristol, sobre certos problemas do serviço da juventude, em particular os relativos à seleção e educação de dirigentes juvenis, ficam obscurecidos no esquema adotado pois os estudos sobre adolescência não figuram em classe própria. Tivemos de adotar um critério quantitativo um tanto parcial e nas notas que seguem decidimos fazer menção especial ao grupo de tópicos, desde que contenha cerca de 5%, ou mais, de inclusão no Registro.

1 — *Estudos Filosóficos, Históricos e Comparativos.*

Conquanto seja reduzido o número de inscrições no Registro, especificamente ligadas à teoria e à filosofia da educação, razoável proporção dos estudos capitulados como históricos de fato se referem à história e interpretação de idéias educacionais. (Neste ponto pode-se observar que é extremamente pequeno o número de estudos sobre os aspectos religiosos da educação). Grande proporção dos estudos históricos, porém, trata da história de determinadas instituições e de vários aspectos da história social, no que afetou a educação. Os maiores centros de estudos históricos localizam-se em Durham, no *King's College* de Londres, em

(*) Os leitores da Inglaterra notarão omissões óbvias de indivíduos e instituições. Todos aqueles que se julguem negligenciados compreenderão — assim o esperamos — que a omissão decorre da natureza altamente seletiva deste artigo, que trata apenas de temas muito gerais.

Leeds, Liverpool, Nottingham e Sheffield, ao passo que os estudos de educação comparada destacam-se no Instituto de Educação da Universidade de Londres e em Reading.

2 — *Aptidões; Testes e Apuração; Processos de Seleção.*

Das muitas investigações que se apresentam como explicitamente psicométricas, formam maioria as referentes à pesquisa dos problemas de seleção educacional. Os principais centros localizam-se em Birmingham, Londres e Manchester. Nesses e em outros centros, processaram-se e ainda se processam trabalhos sobre o estudo de aptidões, os princípios da elaboração e aplicação de testes, a mensuração do aproveitamento e a previsão do êxito escolar. Cumpre anotar, aqui, as relevantes contribuições nos últimos anos apresentadas neste campo pelo Colégio Universitário de Londres, sob a direção de Burt (23) e o recente levantamento geral feito por Vernon (24), que acrescentou lúcido comentário sobre as pesquisas no ramo. intimamente ligado ao trabalho desse gênero, citam-se as atividades relativas ao emprego de boletins arquivados, dos alunos, para fins de orientação educacional. Walker acaba de realizar para a Fundação Nacional (25) um levantamento desses boletins e do seu emprego.

3 — *Aproveitamento e Ensino de Matérias Escolares.*

Parece que a atenção não se distribui equitativamente entre o ensino primário e o secundário, com a ressalva de que os numerosos estudos sobre leitura fazem com que o volume de pesquisas sobre matérias do ensino primário se afigure desproporcionadamente grande (*). A incidência de matérias, porém, é muito desigual. Um fato notável é o diminuto número de estudos sobre aritmética e escrita. Também é surpreendente o pouco trabalho sobre a educação técnica, além do aspecto de seleção. Frequentes são as investigações sobre aproveitamento, inclusive estudos sobre crianças retardadas. Ainda aqui é de justiça ressaltar o trabalho de Schonell realizado em Birmingham, antes da guerra (26). Essa tradição vem sendo mantida e a preocupação com os problemas de crianças retardadas e educação emendativa continua a ser feição especial do trabalho do Departamento de Educação de Birmingham.

Encontram-se, na maioria dos centros, investigações sobre métodos de ensino e o interesse parece bem distribuído entre as matérias constantes do *curriculum* escolar. Um tema que unifica alguns desses estudos é o uso de aparelhagem visual. com

(*) Esses tópicos também formam o cerne do programa da Fundação Nacional.

feito, registrou-se recentemente vigorosa procura de pesquisas sobre os efeitos da televisão no desenvolvimento e comportamento da criança. Iniciaram-se alguns estudos preliminares, mas são imensas as dificuldades de controle e avaliação. Cabe observar, ainda, a relevância, para a educação, de estudos contemporâneos sobre a natureza das comunicações, entre os quais se citam o de Lewis (27) e o de Banks e Burt (15).

4 — *Desenvolvimento Infantil: Inteligência, Caráter e Personalidade.*

Os estudos que versam especialmente sobre os infantes e crianças menores predominam no Instituto de Educação da Universidade de Londres e em Nottingham. Excetuando-se as investigações puramente psicométricas, existe no momento pouco trabalho sobre a natureza e o desenvolvimento dos processos mentais na infância. Sobretudo a falta de estudos sobre a formação de conceitos, e seus efeitos sobre o trabalho escolar, ressalta como prova de uma negligência mais geral do estudo da inteligência, como distinto da classificação e mensuração de aptidões. Meredith, em Leeds (28) e Hearnshaw, em Liverpool (29) estão fazendo vigorosos esforços para suprir essa lacuna.

Quanto a estudos mais amplos do desenvolvimento do caráter e da personalidade, a distribuição é relativamente igual, mas pouco freqüente. Devota-se atenção especial aos fatores ambientais e ao papel da organização escolar, cumprindo mencionar em particular os estudos sociométricos realizados sob a orientação de Fleming, no Instituto de Educação da Universidade de Londres (30). Parece que os conceitos de caracteres ainda dominam o pensamento sobre a estrutura da personalidade; e os estudos de motivação, sobretudo em seus aspectos inconscientes, são poucos e dispersos.

Sem dúvida, a necessidade, neste particular, consiste em estudar o comportamento humano de um ponto de vista integrado no contexto educacional. Parece improvável, porém, que esse ponto de vista se imponha, até que tanto os psicólogos acadêmicos como os dinâmicos estejam preparados para fazer, em sua atitude, os ajustamentos necessários, capazes de conduzi-los a uma verdadeira compreensão de suas necessidades recíprocas. A insuficiência do ponto de vista de que atualmente se estuda o comportamento e o desenvolvimento também é responsável pela geral falta de progresso no estudo do papel da educação, particularmente da escola, na formação do caráter e das atitudes. As inferências do trabalho dos psicólogos dinâmicos e dos antropólogos sociais ainda não foram de modo algum assimiladas pela maioria dos pesquisadores de educação, na Inglaterra. Um tra-

balho corajoso e de vanguarda como o de Spinley (31), apesar de suas deficiências, merecia melhor acolhida do que a que lhe foi dispensada, até agora.

Parece oportuno ressaltar os pouquíssimos estudos científicos sobre os fatores relacionados com a saúde mental e a doença mental, entre os escolares, e sobre o problema geral da orientação infantil — fenômeno esse já discutido por Banks (32). Conquanto Cummings (33) já tenha mencionado um estudo descritivo dos sintomas emocionais entre os escolares, e Burt e Howard (34) tenham realizado uma investigação em grande escala dos fatores de desajustamentos, é provável que os progressos fundamentais na pesquisa clínica aguardem uma adequada apreciação, por parte de psicólogos médicos e não médicos, de certos conceitos e técnicas derivadas da psicanálise, no estilo traçado por Sutherland (15).

5 — *Crianças inválidas.*

Este grupo de estudos é bem vasto, o que indica a grande atenção que se devota, na Inglaterra, aos problemas da criança subnormal. Birmingham e Manchester realizam trabalhos de mensuração da inteligência de crianças cegas, concentrando-se em Manchester a pesquisa sobre os problemas educativos dos surdos. Num campo ainda mais especializado destaca-se o trabalho pioneiro de Dunsdon para a Fundação Nacional, sobre os problemas educativos de crianças atacadas de paralisia cerebral (35).

6 — *Recrutamento, Treinamento e Educação de professores.*

A questão do recrutamento, treinamento e educação de professores desperta interesse generalizado, existindo em andamento uma série de inquéritos muito diversos. Por um lado, temos as investigações sobre os problemas da seleção de alunos para treinamento como professores, em Birmingham, Cardiff, Londres e Manchester, e estudos mais amplos, de atitudes dos professores e do papel das instituições de treinamento, na assistência ao desenvolvimento pessoal de alunos, em Exeter, Leeds, Leicester e Manchester.

7 — *Estudos Sociológicos.*

Para os fins presente artigo, convém agrupar os estudos que são explicitamente sociológicos, no sentido científico, observando-se, porém, que há muitos outros estudos dotados de componente sociológico e que alguns trabalhos aqui incluídos poderiam enquadrar-se em outros grupos, como por exemplo o in-

quérito sobre a composição social do magistério, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. O programa mais desenvolvido, desses estudos, é o da Escola de Economia de Londres, tendo aparecido recentemente um relatório de uma série de estudos importantes ali realizados, num volume intitulado "Mobilidade Social na Grã-Bretanha" (36). Seria de esperar-se que do avanço do trabalho sociológico resultassem investigações sobre os problemas educativos das comunidades rurais, e de fato alguns estudos nesse ramo acham-se em andamento, em Exeter.

c) *Pesquisas no País de Gales* — Assim como o País de Gales participa da cultura geral comum ao Reino Unido, muitos dos problemas que desafiam os educadores do País de Gales são semelhantes aos encontrados na Inglaterra. Todavia, o persistente vigor da língua galesa concorre para manter viva, no País de Gales, uma vida própria, uma cultura peculiar. Assim, ocorrem ali problemas de pesquisa muito importantes, em torno das conseqüências educativas do bilinguismo. A partir da guerra, verificou-se no País de Gales um renascimento do interesse e da pesquisa sobre problemas bilinguais e correlatos. Idwal Jones (37) fez breve resenha de alguns desses problemas e a Faculdade de Educação do Colégio Universitário do País de Gales, de Aberystwyth, publicou uma resenha geral dos problemas nesse domínio (38). Também W. R. Jones, do Colégio Universitário de Gales do Norte, de Bangor, realiza importante trabalho experimental sobre a capacidade de leitura em inglês, de grupos de crianças de língua inglesa e bilíngües, tendo aparecido recentemente um relatório sobre esses trabalhos (39).

III. TÓPICOS DE INTERESSE NACIONAL

Dos tópicos de pesquisa de maior freqüência, qual deles se relaciona mais de perto às questões do dia, na política e na prática da educação? O Registro revela que 20% de todas as inclusões são dedicadas, e quase igualmente dedicadas, a inquéritos sobre seleção para o ensino secundário e a estudos da capacidade de leitura e do ensino da leitura. Outros tópicos não satisfazem o duplo critério de freqüência e relevância prática imediata. esse, com efeito, o resultado que se poderia esperar do contexto social das pesquisas em curso, embora fosse de desejar que outras questões de grande significação nacional — como as causas e a prevenção da delinqüência juvenil — recebessem dos pesquisadores maior atenção.

1. *Seleção para o Ensino Secundário.*

O Registro contém, no momento, 58 referências sob este título. Os problemas técnicos e alguns dos resultados das pesquisas realizadas nesse campo foram recentemente objeto de um levantamento feito por Peel (14) e MacMahon (15), o qual sucedeu a vários outros constantes de um simpósio sobre o assunto, publicado no *British Journal of Educational Psychology* (40). A maioria dos estudos versa sobre a validade de determinados testes, entrando no exame dos processos empregados pelas autoridades locais de educação, ou dos métodos de obtenção e aplicação de julgamentos de professores. A maioria deles requer o acompanhamento das crianças durante toda a sua carreira na escola secundária, a fim de testar a exatidão das previsões feitas na época da transferência da escola primária para a secundária.

Em estudos muito recentes, testes grupais de inteligência foram objeto de exame rigoroso, realizando-se uma série de experiências importantes sobre os efeitos da atuação de "instrutores" e preparadores especiais nos resultados de tais testes. Watts, Pidgeon e Yates, numa publicação da Fundação Nacional (41) analisaram criticamente os resultados dessas experiências, e o *British Journal of Educational Psychology* publicou um simpósio com uma súmula geral por Vernon (42).

Sem dúvida o interesse maior concentra-se no problema da seleção de alunos para os cursos das *grammar schools*, porquanto na maioria das regiões o ensino destas ainda é o único caminho seguro para as profissões liberais. Cresce, porém, o interesse pelos cursos técnicos adiantados, não sendo pequeno o volume de pesquisas orientadas para os métodos de predizer o êxito em estudos técnicos, através de testes de habilidade prática ou espacial (Peel, 40) e de apuração de interesses (Fitzpatrick e Wiseman (43).

De modo geral, reconhece-se que, no momento, são dois os problemas básicos neste campo. Referem-se, primeiro, à natureza, idoneidade e validade das várias espécies de provas exigidas para se prever, com acerto, o êxito na educação secundária. Na prática existem duas grandes modalidades de provas: os resultados de testes e exames oficiais, de um lado, e o julgamento dos professores, de outro. Este último levanta a questão da base em que repousam as opiniões dos professores e a forma que melhor possa expressá-las. O segundo problema consiste nos métodos de graduar as várias espécies de provas, avaliando-as e proferindo decisões. Há problemas para os quais professores e administradores ansiosamente aguardam respostas. Para a própria pesquisa, temos ainda o problema fundamental do critério a ser empregado na tentativa de avaliar o êxito na educação se-

cundária. Watts (14) já discutiu exaustivamente as questões essenciais desse problema, todas elas insuscetíveis de solução fácil.

Quais os progressos que se podem esperar na exatidão dos métodos de seleção? Vernon (45) chegou a dizer que "sabemos agora as respostas para todos os principais problemas técnicos" (da seleção para as *grammar schools*). A afirmativa, a nosso ver, não é inteiramente verdadeira, salvo se significar que os problemas foram resolvidos em princípio, o que nos parece igualmente duvidoso. Existem os problemas de pesquisa — como apurar com segurança as qualidades de temperamento e caráter e os componentes do ambiente social do aluno — além da controvertida questão de política, que envolve matérias de princípio fundamental — saber se de fato se deve ou não levar em conta os fatores de caráter e circunstâncias que, na prática, todos reconhecem relacionar-se com o bom êxito no trabalho escolar. A interpretação do princípio de igualdade de oportunidade é aqui posta em xeque. É verdade que nos aproximamos dos limites práticos da previsão, aos onze anos, mas também é verdade que a aplicação acurada dos princípios consagrados de seleção esbarra contra muitos óbices práticos, ocultos, sendo necessário ainda muito estudo, para que se chegue a aplicá-los numa escala de massa.

É para os magnos problemas deste campo de estudos aplicados que a Fundação Nacional vem dirigindo sua atenção. Além disso, tornou-se cada dia mais claro que os problemas principais só em parte são problemas técnicos de pesquisa, muito embora a pesquisa seja relevante para todas as questões em causa. A grande necessidade consiste em oferecer oportunidades efetivas de educação, mais diversas, dentro de todos os tipos de ensino secundário agora existentes. A hipótese de três tipos de crianças adaptadas respectivamente às *grammar schools*, ensino técnico e ensino moderno é sem dúvida um caso de super simplificação grosseira, que a tradição e a conveniência administrativa tendem a impingir no pensamento educacional. Não obstante, a solução prática para o progresso provavelmente consiste em proporcionar uma escolha mais ampla dos cursos atualmente oferecidos a alunos dos diferentes tipos de escola. Sem dúvida muitas autoridades locais esforçam-se, no momento, por instituir cursos de estudos modernos e técnicos, independentes das escolas elementares (*grammar schools*), destinados a gozarem de igual prestígio e a prepararem alunos para os mesmos ramos de ocupação que os cursos das escolas elementares (*grammar schools*). Esperemos que, com o correr do tempo, a transferência de alunos da escola primária para a secundária se torne

mais uma questão de orientação que de seleção. Qualquer que seja, porém, a futura estrutura do ensino secundário, na Inglaterra e no País de Gales, a pesquisa científica já realizada sobre a seleção terá dado resultados de enorme sentido prático para os interessados no ajustamento de alunos a cursos, nas escolas secundárias.

" 2. *Padrões de Aproveitamento e Métodos de Ensino de Matérias Básicas.*

A descoberta da ocorrência de analfabetos (*non-readers*) entre os recrutas do Exército (Wall, 46) e a crença geral de que a própria perturbação da guerra tinha rebaixado os padrões de aproveitamento nas matérias básicas do *curriculum* da escola primária, geraram uma série de inquéritos sobre os níveis de aproveitamento atingidos nas escolas inglesas, no presente, sobretudo no campo da leitura, tendo também conduzido a um reexame dos métodos correntemente adotados para o ensino da leitura. A preocupação com o atraso e o analfabetismo não é, com efeito, acidente novo no cenário educativo inglês, como demonstrou a obra pioneira de Burt (47) a Schonell (26), sendo que as atividades recentes podem ser consideradas mais como aplicação extensiva de princípios por eles formulados no início do século. O mais ambicioso inquérito de aproveitamento de leitura até agora feito é o de Watts e Vernon, cujos resultados foram publicados como Apêndice ao panfleto do Ministério da Educação sobre capacidade de leitura (48). Esses autores dizem que "as proporções de leitores atrasados, nas escolas primárias e secundárias modernas da Inglaterra e do País de Gales, são maiores do que antes da guerra, mas o número de alunos que abandonam a escola ou de jovens adultos que são completamente ou quase analfabetos — isto é, 5% — é menor do que se afirma freqüentemente. Mas o fato de que a proporção varia consideravelmente, tanto com o tipo de teste empregado como com os padrões adotados, sugere que a questão do índice de analfabetismo é um tanto artificial, não podendo, ainda, obter resposta definitiva. O maior valor dessa investigação é a fixação de padrões, com base num teste novo, inédito, para várias amostras de adultos e crianças, em confronto com o qual serão medidos os progressos ou regressos subsequentes.

Releva observar que, apesar de sua importância, esse levantamento apresentou uma deficiência grave: não tentou controlar os efeitos das variações de inteligência, as quais sabidamente têm profundo efeito sobre a capacidade de leitura. Embora seja importante saber qual o volume atual de atraso, parece-nos ainda mais importante saber qual a parcela que não pode ser atribuída à inteligência baixa, devendo, portanto, ser levada à conta de

fatores mais diretamente passíveis de esforços emendativos. Estudos posteriores ocupam-se desse fator. Em particular, algumas autoridades locais de educação realizaram levantamentos cuidadosos em suas áreas respectivas. Os resultados, em conjunto, afiguram-se-nos alentadores, se nos ativermos ao critério das normas de idade vigorantes, quanto à prática da leitura. Admite-se, porém, que até agora são muito poucas as áreas do país devidamente estudadas.

O problema oferece, sem dúvida, uma outra face. A capacidade de leitura, em termos de média de pontos na leitura de uma sentença, em um teste de compreensão, é relativamente pouco informativa, salvo para os técnicos. O que a comunidade deseja saber é que espécie de material de leitura as crianças de várias idades são capazes de entender e se o resultado, qualquer que seja, é tão bom quanto possível. Sem dúvida é perigoso tomar os padrões vigorantes como ideais ; porém o primeiro passo para descobrir se eles podem ser aperfeiçoados é descobrir o que são, exatamente. Deveria ser possível relacionar os pontos nos testes de leitura com as várias espécies de material da vida cotidiana; deveria ser possível, também, saber até que ponto os padrões alcançados em determinados níveis de inteligência são tão bons quanto razoavelmente possível, nas condições atuais da vida de família e escolar, e dentro dos níveis atuais da capacidade de ensinar. Também deveria ser possível descobrir a influência relativa desses fatores nos níveis de aproveitamento alcançados.

Responder a essas questões é o objetivo de uma investigação complexa que a Fundação Nacional está realizando, acerca da capacidade de leitura. Também a aritmética será incluída, tal como a leitura. esse estudo faz parte de um inquérito mais amplo, sobre os padrões nas matérias básicas, que se realiza por meio de uma série de levantamentos nacionais, combinados com estudos intensivos em áreas locais. Dos levantamentos nacionais planejados, um deles já está terminado. Neste, a Fundação propôs-se estudar as capacidades e o progresso escolar de um grupo de crianças nascidas em 1946 e que durante a primeira infância foram objeto de intenso estudo médico e social, pela Comissão de Investigação Demográfica Douglas (49). Pretende-se acompanhar essas crianças, que agora contam 9 anos de idade, durante toda a sua carreira escolar. Os outros levantamentos planejados tentarão estimar os níveis de aproveitamento prevaletentes em todo o território nacional, em leitura e aritmética (com inteligência controlada), nas idades 7+, 11+ e 14+. Levantamentos de finalidades quase idênticas, mas relativos às áreas urbanas respectivas, acham-se em andamento em vários outros centros, sobretudo Londres e Manchester.

intimamente ligadas à apuração dos padrões de aproveitamento, temos as experiências sobre métodos de ensino e estudo dos fatores que influenciam a aprendizagem. A investigação dos diferentes métodos de ensinar a leitura tem, de certo, sido objeto de estudos vários, na Inglaterra, de vez em quando ; mas, tal como outros estudos comparativos de métodos de ensino, seus resultados não foram claramente conclusivos. A maior dificuldade reside em "controlar a variável professor". É evidente, pelo menos para muitas pessoas, que o professor é mais importante que o método, mais também nem todos os métodos obtêm igual êxito, com todas as crianças. Yates elaborou recentemente um sumário útil, não técnico, dos resultados de pesquisas sobre leitura, para uso dos professores ingleses.

Talvez a pesquisa sobre leitura tente agora isolar os componentes essenciais que devem estar presentes em qualquer método bom, procurando, ainda, determinar a ênfase ótima que se deve dar aos métodos global e analítico, mais apropriados para crianças diferentes e estágios diferentes.

No tocante ao *curriculum* básico, como um todo, os resultados das pesquisas foram bem resumidos para professores na Inglaterra, por Fleming (51), tendo Wall (15) resumido as tendências recentes na Grã-Bretanha. Referindo-se a certas experiências em aritmética, observa Wall : "O professor prático tende, com certa justiça, para julgar acadêmicas as experiências a que fizemos menção, interessadas sobretudo em processos mais ou menos isoláveis. Para êle, o *gestalt* professor, método e aluno e os aspectos emocionais do ângulo adotado para o estudo, apresentam maior importância do que as considerações de técnica, puramente intelectualísticas. Desventuradamente os estudos que levam em consideração tanto as variáveis ou sensitivas como as cognitivas, de maneira exata, são difíceis de fazer". Na verdade, as pretensões dos métodos da escola ativa, por exemplo, com sua ênfase em aprendizagem com um fim deliberado, ainda não foram suficientemente investigados, conquanto Gardner (52) tenha feito um bom trabalho pioneiro com infantes, na Inglaterra,

IV. NECESSIDADES DO FUTURO

Do relato das atividades atuais, ressaltam óbvias as necessidades do futuro, pelo menos em um aspecto. O ponto de vista de que foram encaradas as pesquisas educacionais, tal como incorporado nos estudos atuais, revela um padrão definido de atividade, mesmo com a classificação atual, grosseira, aqui utilizada. Dentro deste padrão aceito, observam-se desde logo lacunas e deficiências — os pontos em que os programas das pesquisas em

curso ficam longe dos ideais ou objetivos da pesquisa educacional como um todo, objetivos esses que se expressam por si mesmos. Já chamamos a atenção para alguns deles, mas há outros tipos de objetivo para a pesquisa educacional que mal repontam de um estudo do trabalho em curso. Além disso, porque indicam valores, os objetivos revelam o caráter essencial de um empreendimento mais completamente do que qualquer outra coisa. Embora seja fácil dizer que, de modo geral, a pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales é considerada, no momento, sobretudo como a aplicação de modos correntes do pensamento científico aos problemas educacionais, outra questão é saber se este é o caráter preponderante que a pesquisa *deveria* apresentar, na educação. Eis a *questão* para o futuro.

1. *Mapa do Conhecimento.*

A necessidade prática, básica, no futuro, é um mapa moderno do conhecimento do território denominado educação. Essa questão já foi aberta por Reid (53). Para isso o requisito prático imediato é o estabelecimento de melhores serviços de informações, através de bibliografias, resenhas, levantamentos e discussões. Um requisito mais fundamental é a reorientação da educação dos futuros pesquisadores (isso, de fato, significa reforma radical na educação profissional dos professores), de modo a que fiquem melhor habilitados para ajudar na elaboração e no emprego de tal mapa.

2. *Poder e Limitações da Ciência.*

Para nossa época, o maior serviço que a própria elaboração de tal mapa poderia prestar seria tornar possível uma avaliação crítica cabal, da natureza e das limitações do pensamento científico. Na educação, talvez mais do que em qualquer outro domínio, cumpre que nos tornemos agudamente cômicos de que nenhum aspecto da experiência humana pode eximir-se ao estudo científico. As limitações da ciência não se referem ao objeto, mas ao fato de que ela só pode pretender a ser apenas uma das interpretações da experiência, sendo, portanto, uma forma parcial de pensamento ; e, sendo parcial, está eivada de erros de que não pode redimir-se, por seus próprios esforços, desajudada. A ciência pode oferecer, para uma parcela de experiência, qualquer que ela seja, o tipo de descrição denominado explanação, mas tal descrição nunca será um relato exaustivo de qualquer experiência. Este, contudo, o lado positivo desta verdade que os educacionistas encontram maior dificuldade em aceitar. Nada, absolutamente nada, é sagrado para a ciência. Isso significa que de-

vemos esperar, como possível, e até mesmo como altamente provável, que a ciência, com o tempo, nos fornecerá um conhecimento cabal dos modos por que as condições de nossa criação contribuem para sermos o que somos, como personalidade, e para nossa civilização ser o que é, como forma de sociedade. Tal conhecimento nos conferirá poder tremendamente maior, sobre os outros — e potencialmente sobre nós mesmos. A essa probabilidade referiu-se Adrian em seu discurso como presidente da Associação Britânica. Nós, na Inglaterra, já recebemos uma advertência, e por uma das maiores autoridades da ciência biológica. Assim, o avanço das ciências biológicas e sociais está fadado a defrontar o homem de maneira aguda, com seu problema supremo — o de nossa própria natureza e da responsabilidade decorrente de sermos humanos.

esse o problema que os pedagogos e sobretudo os interessados na pesquisa educacional terão de enfrentar. Essencialmente, a ciência deve tratar o homem como simples parte da natureza, e a ser manipulada como qualquer outro objeto natural. Se a educação fôr encarada puramente através do conhecimento científico, ela se torna nada mais que uma tecnologia — um ramo da engenharia humana. As únicas salvaguardas extremas, contra o uso da ciência para desumanizar a humanidade, por meio de manipulação incompetente, está em nossa percepção direta de nossa mutualidade, em nossa reverência pelos valores e obrigações que a mutualidade implica, e na força de nossa convicção de que a liberdade consiste exatamente na ativa compreensão de tais valores. Além disso, é esta liberdade essencial que torna possível a busca da ciência. O espírito científico, no que apresenta de distinto da busca tecnológica, é tanto um produto como uma condição da liberdade.

3. *Pesquisa como uma Forma do Pensamento Crítico.*

Se nos convenceremos de que essas questões magnas se insinuam em nosso ataque a qualquer problema educacional, a presente discussão não parecerá inteiramente deslocada num levantamento da pesquisa na Inglaterra e no País de Gales. Até agora parece ter havido pouco reconhecimento dessas questões, entre os chamados círculos de pesquisa; no momento, porém, cresce a consciência da necessidade de encarar a educação como um estudo único, que exige um ponto de vista verdadeiramente universal e exame crítico das questões capitais, tal como se revelam à luz da investigação, quer experimental, quer de qualquer outro tipo. A recente criação da Conferência Permanente de Estudos de Educação é prova da necessidade que já se sente no país, de discussão mais ampla, mais franca e mais completa. É dentro dessa estru-

tura mais larga da discussão educacional que a pesquisa deve realizar sua própria natureza, conio forma de pensamento critico. Se não o fizer, tenderá para degenerar em tecnologia, podendo tornar-se, com facilidade, uma das principais armas para a destruição da liberdade do homem. As discussões sobre a natureza da pesquisa são, na realidade, debates encobertos acerca da natureza do homem. Conquanto ainda não seja possível, durante algum tempo, travar-se a derradeira batalha pela liberdade na mente do homem, a situação contemporânea, na pesquisa educacional da Inglaterra e do País de Gales, revela muitos conflitos que podem ser considerados como as escaramuças e guerrilhas que precedem o embate maior.

BIBLIOGRAFIA

1. BLACKWELL, A. M., Lists of Researches in Education and Educational Psychology, 1918-53. National Foundation for Education Research in England and Wales. London.
2. SCHONELL, F. J., *British Journal of Educational Psychology*. London, 1947-50.
3. MEREDITH, G. P., *Bulletin of Education*. London, Feb. 1951.
4. WHITEHEAD, A. N., *Essays in Science and Philosophy*, London, 1948.
5. Special Reports on Educational Subjects, 11 vols. H.M.S. London.
6. MANNHEIM, K., See especially *Man and Society*, London, 1940, *Essays in the Sociology of Knowledge*; and for an appreciation of his work: STEWART, W.A.C. *British Journal of Educational Studies*. London, May 1953.
7. CLARKE, F., *Education and Social Change*, London, 1940, and *Freedom in the Educative Society*, London, 1948.
8. *Teachers and Youth Leaders*, H.M.S.O. London, 1944.
9. MARSHALL, E.F., *Year Book of Education 1953*. London.
10. MORRIS, B.S. *Brit. Jn. of Ed. Studies.*, Nov. 1952.
11. Register of Research in the Social Sciences, (Annually) Cambridge.
12. Index to Theses Accepted for Higher Degrees, 1951 et seq. Aslib. London.
13. BURT C, *Revue Internationale de Psycho-pédagogie*, Mettet, Belgium, 1954.
14. PEEL, E.A., *Revue Internationale de Psycho-pédagogie*, 1954.
15. MACE, C.A., and VERNON, P.E. (Edit.) *Current Trends in British Psychology*, London, 1953.
16. Articles By KNOX, H.M., HANS N., MALLNSON, V., and JARMAN, T. L. *Brit. Jn. of Ed. Studies*. Nov. 1952.
17. *Bulletin of the Nat. Found. for Ed. Res. in Eng. and Wales*, Nov. 1953, and March 1954.
18. BAON, G. A *Bibliographical Guide to the English Educational System*. London, 1951.
19. COLLINGWOOD, R. G, *Speculum Mentis*, Oxford, 1924, and *the Idea of History*, Oxford, 1946.

20. FLETCHER, E. A., *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1953.
21. ARMYTAGE, W. H. G., *Brit. Jn. of Ed. Studies*, May 1953.
22. MORRIS., B. S., *Bulletin of Education*, Feb. 1951.
23. BURT, C, *The Factors of the Mind*, London, 1940.
24. VERNON, P. E., *The Structure of Human Abilities*, London, 1950.
25. WALKER, A. S., *Pupils' School Records*. Nat. Found, for Ed. Res. (in the press).
26. SCHONELL, F. J., *Backwardness in the Basic Subjects*, Edinburgh, 1942.
27. LEWIS, M. M. *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1952.
28. MEREDITH, G. P., *Epistemics. A Study of the Structure and Transmission of Knowledge* (unpublished). Dept. of Psych., Univ. of Leeds, and *British Journal of Psychology*, Nov. 1951.
29. HEARNHAW, L. S., *Brit. Jn. of Psych.*, London, Feb. 1954.
30. FLEMING, C. M. (Edit.). *Studies in the Social Psychology of Adolescence*, London, 1951.
31. SPINLEY, B. M. *The Deprived and the Privileged*, London. 1953. ,
32. BANKS., C, *Brit. Jn. of Ed. Psych.* Feb. 1953.
33. CUWMINGS, J. D., *Brit. Jn. of Ed. Psych.* Nov. 1944.
34. BURT, C, and HOWARD, M., *Brit. Jn. of Statistical Psych.* March 1952.
35. DUNSDON, M. I., *The Educability of Cerebral Palsied Children* Nat. Found, for Ed. Res. London, 1952.
36. GLASS, D. V. (Edit.), *Social Mobility in Great Britain*, London, 1954.
37. JONES, I., *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1953.
38. University College of Wales, Aberystwyth. Faculty of Ed. Pamphlet N. 1.
39. JONES, W. R., *Brit. Jn. of Ed. Psych.* June 1953.
40. *Brit. Jn. of Ed. Psych.* 1947-50.
41. WATTS, A. F., PIDGEON, D. A., and YATES, A., *Secondary School Entrance Examinations* Nat. Found, for Ed. Res. London, 1952.
42. VERNON, P. E. and others, *Brit. Jn. Ed. Psych.* 1953-4.
43. FITZPATRICK and WISEMAN, *Brit. Jn. of Ed. Psych.* June 1954.
44. WATTS, A. F., and SLATER P., *First Interim Report on Allocation of Primary School Leavers to Courses of Secondary Education* Nat. Found, for Ed. Res. 1950.
45. VERNON, P. E., *Modern Educational Psychology as a Science*, *Studies in Education* 1, University of London Institute of Educations, London.
46. WALL, W. D., *Reading Backwardness among Men in the Army. Bit. Jn. of Ed. Psych.* Feb. 1945.
47. BURT. C, *The Backward Child*, London, 1937
48. *Reading Ability*, H.M.S.O. London, 1952.
49. DOUGLAS, J. W. B., *Bull, of Found, for Ed. Res. in Eng. and Wales*, Nov. 1953, and *Maternity in Great Britain*, Oxford, 1948.
50. YATES, A. *Child Education*, London, 1954.
81. FLEMING. C. M., *Research in the Basic Curriculum*, London, 1946.
82. GARDNER, D.E.M., *Testing Results in the Infant School (1942) and Long Term Results of Infant School Methods (1950)*, London.
83. REID, L. A., *Brit. Jn of Ed. Studies*, Nov. 1952.
84. ADRIAN, E. D., *Presidential Address to the British Association for the Advancement of Science*, Oxford, 1954, *Nature*, Sept. 4, 1954.

PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

CARLOS CHAGAS FILHO

Da Universidade do Brasil

É para mim motivo de grande desvanecimento o de estar aqui em Ouro Preto e pronunciar a conferência de abertura da 8.^a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Farei o melhor dos meus esforços para corresponder a esta confiança.

Admirador que sou daqueles que a organizaram e que têm se empenhado para o seu constante progresso, nunca lhes neguei a minha obscura colaboração, mas nem por isso sinto-me com credenciais para a alta posição que ora ocupo, e, por isso mesmo, quero trazer a esta exposição todo o calor que lhe possa imprimir, a sinceridade mais profunda do meu próprio pensamento, e a longa experiência que venho acumulando na direção de um grupo de pesquisadores científicos.

Só mesmo nesta última característica, poder-se-á explicar minha presença aqui, e, assim, tirei do acaso fortuito que me colocou desde cedo à frente de um laboratório e capitão de um abnegado grupo de jovens brasileiros, todos desejosos de fazer progredir a Ciência no Brasil, e o Brasil pela Ciência, todo o estímulo e a inspiração para o que possa vir a vos contar.

Na verdade, o jovem estudioso que há 20 anos atingiu a cátedra e trouxe para ela o exemplo da dedicação à causa pública que aprendera em sua própria casa, assim como a experiência e a metodologia de trabalho que lhe foram ensinadas na grande casa de Oswaldo Cruz e que, na metade deste longo período, viu-se cingido à direção de um Instituto Universitário exclusivamente dedicado à pesquisa científica, na verdade, digo, na evolução de sua vida destes 20 anos, muito aprendeu êle, e muito e muito presenciou.

Se o ensinamento que obteve mais lhe serviu e lhe servirá do que a qualquer outro, a observação adquirida poderá trazer comentários justos que servirão também a outros que na mesma estrada agora se iniciam.

É bem verdade que, a mim, a tarefa me foi facilitada, porque de um lado herdei amizades que muito me serviram, e, num país de pouco desenvolvimento como o nosso, o simples fato de trazer um nome que é um dos orgulhos de nosso país, abriu-me muitas portas e facilitou-me a maior parte da tarefa.

De outro lado, um conjunto de felizes circunstâncias que não se pode interpretar de todo, porque para mim mesmo não tem explicação, deu-me a felicidade de agrupar jovens de excepcional merecimento, que, pelo calor de seu entusiasmo, pela energia de seu empenho nas tarefas que lhes foram atribuídas, tornariam fácil a tarefa a qualquer um.

Assim, minha experiência não pode deixar de soar para muitos — se o acaso fosse desfolhá-la — como uma lição de otimismo ou como um quadro de risonhas perspectivas. Assim o é em parte, e não devo negá-lo, porque em menos de 10 anos o conjunto de investigadores com quem trabalho e de condições que pouco a pouco puderam ser criadas, embora não sendo as que almejávamos e estando ainda muito longe das condições ideais do trabalho científico, coloca-se em posição singular no quadro das instituições científicas do mundo latino-americano, e as facilidades que conseguimos obter são muitas vezes citadas como argumento de que há condições de trabalho científico em nosso ambiente.

Se analisarmos algumas de nossas realizações, seja nossa produção científica, que em 10 anos sobe a quase 250 memórias, ou nossa contribuição ao país através de nove professores catedráticos, oriundos de nosso quadro, que ensinam em várias escolas superiores — talvez essa sensação de otimismo se justifique.

Deve ela ser contrabalançada por sentimento diverso, se encarmos o problema de outro ângulo e compreendermos — como eu posso fazê-lo — o esforço cotidiano, continuado e persistente, que foi necessário dispender para vencer cada polegada deste opressivo bastião da burocracia que envolve nossa atividade, para estabelecer condições menos angustiantes de trabalho científico, para trazer, enfim, ao nosso modesto âmbito um pouco do clima que é indispensável ao progresso da investigação.

Assim, abordando em testemunho que quero tornar imparcial a atividade que tivemos, o esforço que dispendemos e o mau rendimento de nossa atividade, não quero crer devamos descansar em otimismo inconsciente e pueril que nos faria ensarilhar as armas numa batalha que apenas principia.

Por isso mesmo, gostaria de me entreter convosco sobre aspectos vários do panorama científico brasileiro, talvez discutir algumas das vantagens já alcançadas, analisar as perspectivas do futuro e, enfim, dizer-vos sem pretensão, apenas com a sinceridade que deve ser o característico mais próprio do cientista,

que desejo ser, quais as medidas que penso poderiam melhorar a situação científica do nosso país.

Não seria o caso de um balancete, pois as condições científicas não se prestam à análise desta ordem e, em países novos como o nosso, a despesa de energia será sempre muito maior que o rendimento dos resultados obtidos. Só mais tarde, quando atingirmos o equilíbrio da saturação, é que poderemos julgar, de maneira mais objetiva, os nossos rumos e as nossas realizações.

Quero aqui apenas tecer considerações em torno do tema que me parece de interesse fundamental para a própria evolução de nosso país, e dar-vos minha modesta experiência pessoal e, assim, a opinião alcançada em várias etapas de minha obscura vida profissional.

Para tanto, será necessário dar-vos minha impressão geral da atual situação do desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil para, depois, fazer a análise dos meios que julgo mais satisfatórios para um rápido acréscimo desse mesmo desenvolvimento.

Nada melhor para uma idéia de nosso desenvolvimento científico, do que a observação das reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, cujos fundadores quero de novo homenagear, pois sem dúvida aqui no entrosamento de todos os nossos campos de atividade, melhor nos conhecemos, mais podemos aquilatar o que nos falta vencer e traçar novas perspectivas. O rápido progresso da Sociedade, que se pode julgar pelo incremento constante de seus associados e, mais ainda, pelo sucesso crescente de suas reuniões anuais, seria sem dúvida outro motivo de entusiasmo e de ufania, não fosse o conhecimento que temos das dificuldades com que se defrontam para a publicação de sua revista e a realização destas mesmas reuniões.

Só o esforço abnegado de sua diretoria é que permite levar a cabo, com o êxito que tem, estes eventos que começam a marcar a vida científica brasileira.

Na verdade, a evolução científica do Brasil tem sido feita pelo esforço desamparado dos pioneiros que se dedicaram intensamente à implantação de regime de Ciência em nosso meio e foi graças a eles que conseguimos atingir o ponto a que chegamos.

Faltou-lhes sempre o amparo continuado da sociedade e do Governo, e não fosse o peso do prestígio pessoal que aureolou suas personalidades, nada teria sido feito. Infelizmente, esta situação ainda persiste.

É bem verdade que em épocas passadas não se poderia exigir de nossa sociedade, e dos elementos de Governo que a representam, maior entendimento ou melhor compreensão do verdadeiro significado da pesquisa científica na evolução social de nossos povos.

Hoje, tal fato não pode mais ser desconhecido, pois o mundo nasce para uma era científica, entretanto, malgrado a boa vontade que encontramos em muita parte, não há ainda noção exata do que precisa ser feito, e as condições científicas no Brasil estão quase que a depender exclusivamente do esforço individual de nós todos.

Ao observarmos nossa evolução científica, devemos, sem dúvida, salientar certos fatos, que marcam de maneira indelével a sua trajetória, porque são eles o melhor motivo de esperança no qual possamos nos apoiar.

O primeiro deles, não há como duvidar e nem se poderá in-culpar-me de suspeito por ter sofrido diretamente a sua influência, é a formação do Instituto de Manguinhos por Oswaldo Cruz. Tantas vezes já me referi a ela, em discursos, ensaios ou conferências, que não quero me deter por mais tempo em alguma coisa que é de todos sabida e admirada. Foi ali que pela primeira vez a pesquisa no Brasil estabeleceu-se com continuidade, e foi ali, poucos anos depois de sua formação, ainda na curva ascendente de seu crescimento, que Carlos Chagas realizou a sua descoberta que ainda é hoje o melhor patrimônio científico de nosso país.

A obra de Oswaldo impõe-se à nossa admiração como a que melhor contribuiu pela libertação sanitária de nosso povo, para o próprio estabelecimento de nossa nacionalidade.

Quero depois assinalar o reflexo que teve para a nossa vida científica o descortino aprimorado, a magnífica visão de homem de Estado de Armando de Salles Oliveira, que criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de S. Paulo, contribuindo assim, diria — em paralelo que bem se justifica — do mesmo modo que o Visconde do Rio Branco para o início da libertação de uma parte de nossa população e para a independência de nossa civilização.

Se a criação da Faculdade de Ciências é a "lei do ventre livre" de nossa Ciência, seu 13 de maio é dado pela criação do Conselho Nacional de Pesquisas, órgão de todos nós esperado, que, graças à impulsão do grande brasileiro, Almt. Álvaro Alberto, deu novo incremento à pesquisa científica no país, oferecendo novas condições de trabalho e procurando, realmente, colocar o Brasil em situação análoga à das grandes nações européias e norte-americanas.

Desenvolveu o Conselho, nestes cinco anos de existência, atividade ímpar, sobre a qual certamente nos apoiaremos para imaginar que no futuro a Ciência pode se assenhorear de casa própria no conjunto das atividades nacionais.

Não será sem dúvida aqui o momento de se estabelecer o crédito dos feitos do Conselho Nacional de Pesquisas, nem eu poderia computá-los em justa consciência, porque durante três anos participei intimamente de sua vida administrativa.

Será, entretanto, oportuno rebater em alguns pontos a crítica tantas vezes escutada, atinente quase sempre ao que o Conselho deixou de realizar.

Criticar, todos o sabemos, é fácil. Quem viveu, como vivemos, as horas difíceis da incompreensão inicial, quem suportou, como suportamos todos, a pressão política que queria transformar nosso organismo em instituição de largo alcance eleitoral, e todos resistimos a esse desejo, sabe que o que foi feito esteve muito acima das possibilidades brasileiras.

Houve, por certo, dificuldades pessoais muitas vezes irremovíveis, e até mesmo conflitos humanos, mas eles existem em todas as relações humanas e infelizmente sempre perturbaram o ambiente científico brasileiro, porém creio poder dizer que foram um mínimo no conjunto das atividades do Conselho.

Nestes anos que passaram, com a sistematização que aos poucos foi sendo adquirida, prestou o Conselho Nacional de Pesquisas serviço singular, porque permitiu praticamente a todos os pesquisadores brasileiros já em atividade, que as respectivas condições de trabalho fossem melhoradas, e que pudessem eles contar com elementos de trabalho que antes eram impossíveis.

Não só as viagens ao estrangeiro se multiplicaram, pelo número de bolsas concedidas no país ou no exterior, como também numerosos foram os nossos laboratórios que puderam contar com a visita e o estágio, tão necessários, de especialistas de outras nações.

As realizações do Conselho aí estão, mas ainda que possam elas nos estimular e fazer admitir que as condições de trabalho podem realmente ser melhoradas ou transformadas, às vezes, de um momento para o outro, como foi por exemplo o caso do Museu Nacional, fortemente subvencionado e apoiado pela administração do Conselho Nacional de Pesquisas, nem por isso poderemos aqui crer de novo, como há pouco assinalei, que a batalha esteja ganha.

Sabemos todos da instabilidade de nossas instituições e particularmente daquelas que podem sofrer o vai-e-vem das marés políticas e, por isso mesmo, temos que nos manter atentos, e assinalar as deficiências quando apregoamos as vantagens e, ainda, tomar posição nos bons momentos que existam, para poder suprir, em definitivo, as falhas do seu funcionamento.

No caso do Conselho, se houve falhas e dificuldades, foram independentes da vontade de seus administradores e do seu conselho deliberativo, insanáveis as mais das vezes, originárias do

próprio conjunto orgânico da atividade brasileira, não só do caso particular da cortina de papel que inibe todas as nossas atividades — para usar uma expressão que ganha vulto dia a dia — como também de deficiências inerentes a outras instituições fundamentais ao país, e sobre as quais o Conselho não tem, e não poderá ter, intervenção direta. Sua eficiência não foi máxima porque fatores externos a ela se opuseram.

Quero com isso dizer que, se no domínio dos pesquisadores já em atividade, ou no dos jovens com decidida vocação científica, a atividade do Conselho foi espetaculosa, resolvendo problemas que antes nem seriam cogitados, tais as dificuldades que os envolviam, isto é, se em relação ao pesquisador em trabalho nossa atividade pôde ser profícua — em relação à formação de pesquisadores foi ela diminuta, porque esta formação está, e tem que estar, na dependência de nossos sistemas universitários, que ainda são na sua grande maioria extremamente ausentes e, direi mesmo, contrários à investigação científica.

Há ainda a referir o problema do clima geral no país, de completa incompreensão do que seja o modo exato da realização da investigação científica, que dificilmente pôde ser combatida pela obra do Conselho.

De outro lado, tem mantido o Conselho dupla atividade, que pouco a pouco saturará seu âmbito, o que certamente será modificado e em breves dias. Refiro-me ao fato da lei orgânica que o criou ter-lhe dado também atribuições de Comissão de Energia Atômica, o que certamente tão logo as duas atividades se desenvolveram trouxe interferências perturbadoras de uma e de outra, e ao projeto de lei que visa separar esta última daquela.

Mas, se de um lado temos a obra do Conselho discutida em pequenos círculos, aceita na sua grande maioria, mas objetivamente útil e inofensável na sua ação de conjunto, ao voltarmos nossos olhos para o modo pelo qual a administração brasileira encara a atividade científica, muito há para nos decepcionarmos.

Não é verdade que nas palavras que se seguem haja qualquer queixa de ordem pessoal, que não as tenho, ou que pretenda eu criar para o cientista condições pessoalmente diferentes das do funcionário de um modo geral.

Quero que se criem condições diferentes para o trabalho científico, e sobre isso muito tem-se que dizer.

As condições extremamente favoráveis pessoais para o pesquisador científico, como parecem ser as que existem na União das Repúblicas Soviéticas, não serão favoráveis integralmente ao desenvolvimento da pesquisa científica, porque poderão levar aos quadros da Ciência indivíduos que ali vão pelas facilidades materiais que a sua profissão pode lhes proporcionar, e não só pelo interesse da pesquisa, ou por vocação espiritual, que ainda é a

melhor marca de um pesquisador verdadeiro. As nossas, bem sei que devem ser melhoradas, mas não me deterei aqui nesse aspecto de nossa vida. O que desejo acentuar, e dizê-lo bem alto, é que, se não modificarmos as condições de trabalho científico no Brasil, não estaremos na marcha dos acontecimentos contemporâneos, e que dentro dos quadros administrativos que observo, nada se poderá fazer.

A situação da pesquisa brasileira que depende de maneira extrema de condições do intercâmbio com outros países, e que é por sua própria essência uma atividade dispendiosa — não nos façamos ilusões sobre isso — sofreu como talvez nenhuma outra a mais rude adversidade, com a queda do nosso padrão monetário, já que nossa atividade não tem rendimento comercial que possa ser sobreposto à desvalorização do cruzeiro, e está a sofrer diàriamente da inflação que assola o nosso sistema econômico.

Os instrumentos de que precisamos tornam-se atualmente inacessíveis pelo baixo valor de nossa moeda. O preço comercial na praça do Rio de um aparelho vendido aproximadamente por 1.000 dólares nos Estados Unidos, é de 200 a 300 mil cruzeiros.

Direi, entre parênteses, que, nas condições atuais, me seria totalmente impossível reequipar o Instituto de Biofísica, que dirijo, do modo pelo qual êle está equipado.

Em sinergismo com estas dificuldades que poderiam possivelmente ser sanadas com o aumento equitativo das dotações, encontramos a barreira terrível, esgotante, capciosa, de infatigável rigidez do sistema de importações, que trata as instituições científicas brasileiras, tanto federais como estaduais, com a mesma dureza com que tratará aqueles que, burlando o sentido econômico nacional das leis estabelecidas, procuram fraudá-las com a introdução ilegal de produtos proibidos.

Para usar uma linguagem franca e decidida, adotemos a de um dos mais importantes diários do Rio de Janeiro, que disse ser o tratamento dado a um diretor do Instituto Científico que deseja importar instrumentos para o seu trabalho de grande utilidade, o mesmo que o dado ao fraudador que deseja introduzir ilegalmente Cadilaques no país. esse é um exemplo.

Outros a pedir conserto, pelo conteúdo deselegante que encerra, é o de exigir-se licença de importação a material doado, como o que é ofertado pela Fundação Rockefeller. Não nos esqueçamos que a Fundação Rockefeller teve que pagar de armazenagem em New York, à espera da respectiva licença de importação, quantia equivalente à dispendida na aquisição de camionete que doara à Universidade de S. Paulo, destinada ao estudo da epidemiologia da moléstia de Chagas.

Os que opinam que esta seja apenas uma formalidade legal deveriam tomar em consideração o tempo perdido no preenchi-

mento de formulários, e a espera de longas semanas para a obtenção de uma licença, que deveria, teoricamente, ser automática. Funcionário graduado de minha instituição pass» toda a sua atividade diária no Banco do Brasil ou na Alfândega, e cada pequena peça do equipamento leva meses para ser liberada, embora contemos com a boa vontade dos funcionários, de mãos atadas para corresponderem aos nossos pedidos, face ao império do texto legal. Outros exemplos, e numerosos, vir-me-iam à memória, se acaso quisesse me deter nesse aspecto do tratamento que nos é dado.

O sistema de contabilidade do país, baseado na desconfiança permanente de todos quantos utilizam os cofres públicos, é um entrave às vezes impossível de transpor. Que contraste percebo nas viagens ao estrangeiro, quando verifico a facilidade com que podem utilizar as verbas ou as dotações que lhes são concedidas os nossos colegas estrangeiros!

A longa aquisição, através de toda uma tramitação considerada racionalista, que encontramos em nossas universidades, ou nos institutos federais de pesquisas, faz com que um microscópio necessário de imediato, cujas qualidades não são julgadas primárias pelas autoridades administrativas, só possa ser adquirido com dois, três ou seis meses de interregno, ou que uma experiência seja interrompida pela impossibilidade de pronta aquisição de uma droga ou de simples instrumento de custo muitas vezes baixo.

Esses são fatos que nos humilham e nos desesperam.

Dir-se-ão os administradores, e tem-mo já dito, que os sistemas de adiantamento, ou as fórmulas mais rápidas, permitem vencer estes obstáculos.

Assim não é porque somente uma fração mínima das dotações concedidas pode ser utilizada desta forma. É devido a isso que as dotações privadas, que às vezes conseguimos obter após porfiada procura ou às custas de empenho pessoal, embora muito meros vultosas do que as concedidas pelo governo, têm utilização e eficiência incomparavelmente maiores do que aquelas que conseguimos pelas leis orçamentárias.

Isso, para não falar do trabalho que qualquer instituição tem que gastar na preparação dos comprovantes, ou na execução das ordens cambiais, ou no mister cotidiano de se colocar dentro das normas administrativas, que não distinguem a atividade científica, que em grande parte depende da improvisação ou do inesperado, daquelas que podem ser cumpridas de maneira rotineira e previsível.

Bem sei que sofre o Brasil, como nenhum país do mundo, de uma crise de hipertrofia da administração de 3.º ou 4.º escalão, que é a que no fundo define a nossa política administrativa. A

autonomia universitária, por exemplo, até agora ainda não atingiu suas verdadeiras finalidades, porque até hoje foram os interesses universitários que se submeteram às normas administrativas, e não estas àquelas. Mas, se não criarmos condições de trabalho científico diferentes das outras atividades do Estado, não poderemos realizar nada no domínio da investigação científica. Prova de que assim é nos é dada pelo baixo rendimento de nossas instalações e pelo mau aproveitamento daquelas mesmas dotações que nos são concedidas.

O que passo a dizer tem que ser proclamado, para que não sejamos mais diminuídos e para que não soframos mais intensamente ainda, em nossa atividade. Numerosas são as instalações científicas de rica aparelhagem, que se encontram sem utilização no país. Para dar somente um exemplo, estatística recente da Cia. Philips mostra que existem no país 25 aparelhos de difração de raios-X, dos quais, 13 em condições de uso, e apenas três em uso contínuo.

Bem sabemos que há de parte de nossos administradores, até mesmo de muitos cientistas, fenômeno que não é apenas nacional, e sim encontrável em todo o mundo, censurável *fetichismo* da aparelhagem, traduzido na necessidade de mobiliar os laboratórios com as mais recentes instalações, muitas vezes às custas do próprio objetivo inicial da instituição, esquecendo muitos que na investigação científica a aparelhagem as mais das vezes é o de menor importância.

Aos que, incrédulos, me julgam menos sincero por estar à frente de instituição bem aparelhada, indicarei apenas os progressos admiráveis da farmacologia moderna e da genética, ou ainda de física estudada nas placas nucleares, e tudo que nos trouxe a cromatografia, praticamente sem aparelhagem.

Aquelas instalações a que me referi, que não estão em uso, não estão abandonadas, e posso dar testemunho neste caso, como em outros, por culpa dos pesquisadores que as adquiriram com finalidade determinada, mas por culpa dos administradores que não deram e não dão aos nossos trabalhadores condições necessárias de trabalho. Faltam auxiliares, falta material de consumo. Quantas vezes o filme adquirido através da centralização burocrática vem meses depois do momento em que a experiência deveria ter sido realizada! Faltam reveladores, faltam drogas químicas. Faltam as condições mínimas de trabalho, o que torna no momento atual nosso rendimento científico sinceramente crítico.

Não preciso multiplicar os exemplos, mas todos hoje temos tal convicção de que estamos paralisados por estes pequenos fatos sanáveis da administração pública, que a aquisição de uma nova instalação — portanto as mais das vezes indispensável ao pró-

prio progresso de uma instituição — é encarada com o maior temor por parte de todos nós, pois receamos que o seu destino sei a o de muitas outras, que ficam inutilizadas, sem andamento, formando esta vasta série de museus científicos encontrada em muitos dos nossos centros universitários e de nossas instituições de pesquisa. Muitos dos nossos melhores pesquisadores estacionam no meio da jornada pelo temor de enfrentar a barreira burocrática.

A culpa principal desse rendimento diminuto de nossas instalações está no próprio sistema administrativo dentro do qual vive a investigação científica. Cumpre modificá-lo.

É nosso dever realizar todo nosso esforço sentido, porque, se no conjunto de nossas atividades a nossa eficiência não se impuser com maior vulto, acontecerá por certo que os altos administradores aí encontrarão a melhor justificativa para realizar o dirigismo científico, que, se é prejudicial em qualquer circunstância à investigação fundamental e ao desenvolvimento da ciência de base, torna-se muito mais ainda nos países menos desenvolvidos, onde temos que aproveitar os poucos homens existentes naquelas atividades, para os quais espontaneamente e livremente os encaminhou sua própria vocação.

Só o estado de emergência justifica a retirada dos grandes valores do seu campo para a realização da investigação aplicada ou da solução de problemas concretos. Isso porque vale repetir que o desenvolvimento científico de um país está na pujança da sua ciência fundamental, e nunca poderá ser feito à custa da importação de ciência aplicada.

Assim, se não houver modificação das normas administrativas regentes dos institutos científicos e de nossas universidades, o futuro não existirá para a pesquisa no Brasil.

Essa modificação terá que ser feita no sentido de uma mais ampla liberação do sistema contábil, de uma melhor utilização das verbas dentro da responsabilidade pessoal do investigador, que, recebendo pessoalmente a dotação anual, poderá movê-la à sua discriminação, e saberá como orientar seu trabalho de maneira mais eficiente.

Mas é bem claro que a adequação das normas administrativas à investigação científica, e não como se tem feito até hoje — a adaptação da investigação científica às normas administrativas, que foram criadas no segredo das discussões de gabinete, sem a participação dos cientistas, sem que a sua voz fosse ouvida em qualquer momento, quando não se podia expressar livremente a opinião — não é a única solução que nos tirará desta situação angustiante.

Bem conheço a sinceridade e o amor à causa pública de muitos dos integrantes da comissão que reformou os serviços públicos do país, a quem rendo minha homenagem.

O que constato é uma situação de fato para a qual nada contribuíram senão pela falsa noção, tão atraente, da racionalização integral do conjunto de todas as atividades humanas.

A adequação das normas administrativas ao trabalho terá que ser feita ainda de outra maneira, que é a da integração do trabalhador à investigação científica.

Sinto-me constrangido para dizer que o modo único pelo qual se pode realizar uma carreira científica é regime de tempo integral, pois me parece que essa verdade não deveria nem mesmo ser apresentada, de tal modo a sua evidência se impõe.

Na situação atual brasileira, dois fatores se opõem a esse regime. O primeiro refere-se à inflação em que estamos, que torna muitas vezes difícil a aceitação de regime de tempo integral, pela intranquilidade que o mesmo poderá trazer no futuro, se as condições de remuneração não forem revistas periodicamente, cláusula que não é fácil de ser admitida quando o empregador é o Governo, direta ou indiretamente.

Surge, em segundo lugar, o problema das acumulações, de novo previstas na nova Constituição, as quais, sem dúvida alguma, trazem grave desajuste ao regime de tempo integral.

Dois vezes a reforma constitucional foi prejudicial à investigação científica. Em 1937, quando, pecando por excesso, despovoou nossos laboratórios, tirando-lhes grande parte de nossos homens e, em 1946, quando readmitiu a acumulação, em ocasião em que já nos habituáramos a sistema de cargo exclusivo e ansiávamos todos pela adoção do regime de tempo integral.

Enfrentando de maneira objetiva e real a situação brasileira, o Conselho Nacional de Pesquisas decidiu criar o sistema de dedicação exclusiva, que penso ser a solução mais satisfatória ainda por muito tempo em nosso meio, e que permite, pelo sistema de complementação, utilizar os nossos técnicos em uma ou duas funções intimamente correlatas no seu objetivo científico, dando-lhes condições de perfeita integração.

O regime de dedicação exclusiva tem a vantagem, em meio de poucos homens como é o nosso, de permitir que, sem fugir ao princípio fundamental da investigação, que é de "polarizar" — na expressão de Ramon y Cajal — "o homem sobre seus problemas de investigação", possa ele fazer com que a sua experiência se transmita ainda a outros, no caso em que sua função se associa ao aprendizado científico e ao ensino.

Estes aspectos referentes à melhor eficiência de nossa atividade e a uma mais perfeita adequação do trabalhador cientí-

fico ao seu trabalho, serão medidas para serem tomadas pouco a pouco, mas que não terão nenhum resultado se não forem acompanhadas de modificação profunda do sistema universitário nacional, a qual permita melhor formação de nossos investigadores e mais amplo aproveitamento das vocações científicas que surgem cada ano entre nossos estudantes.

Nesta modificação, a primeira medida a ser tomada é a criação de Faculdades de Ciências independentes dentro das nossas Universidades.

Há anos venho me batendo para tal medida, mas muitas vezes tenho sido contraditado, mesmo por aqueles a quem mais de perto toca a solução, pois julgam que o pequeno número de cátedras fará com que pesem menos no conjunto das Universidades as Faculdades a que pertencem.

Não creio que tal objeção seria justificada, porque o nosso sistema universitário tem pelo menos uma vantagem, que é a da representação igualitária de todas as unidades, dentro dos Conselhos Superiores que as regem.

As vantagens, entretanto, desta medida, que trará a possibilidade da criação de novos laboratórios e de novas cátedras, e o aproveitamento mais direto dos estudantes de melhor vocação científica, e, ainda, a possibilidade de aumento considerável de estudantes, são evidentes. Impõe-se a medida às novas reformas projetadas, e é, a meu ver, fator liminar do progresso científico.

Recentemente, proposição apresentada ao Conselho Nacional de Pesquisas, no sentido de que fossem encaminhadas às comissões nomeadas pelo Sr. Ministro da Educação para a reforma de ensino, as razões do desejo da criação das Faculdades de Ciências, foi unanimemente aprovada, mostrando o acordo em que todos estamos em torno da idéia. Tal medida permitirá ampliar e modificar os currículos de nossas faculdades, criando disciplinas que se tornaram indispensáveis.

Peço vênias para só citar uma, a Bioquímica.

Às disciplinas existentes, daremos a autonomia que devem **ter**, medida necessária para que tenhamos o elemento humano necessário para povoar nossos laboratórios.

É preciso que o Brasil se convença que a ciência de base não se faz com médicos, engenheiros, ou homens oriundos de escolas profissionais, mas tem que se fazer essencialmente pelos licenciados ou doutorados de suas Faculdades de Ciências.

como admitir que poderemos progredir na senda do desenvolvimento científico, quando não existem em nossas universidades condições adequadas para a formação de pesquisadores, e quando estas condições devem ter início pela criação das Faculdades responsáveis de formação dos que desde logo se mostram

decididamente dispostos a caminhar para a carreira de pesquisador?

É claro que outras medidas devem modificar o panorama das universidades e faculdades para que a criação dessas escolas se torne realmente eficiente.

Todos nós nos queixamos das deficiências do ensino secundário, o que é em parte verdadeiro. A mim me parece que a má preparação de boa parte dos alunos que chegam às nossas universidades independe do ensino secundário que receberam, e está ligada às próprias condições da vida brasileira presente.

Mas, a maior parte é devida às condições pedagógicas do referido ensino secundário, que tomou por base uma divisão que é fictícia, e que criou um pseudo-ensino científico, sem base material de laboratórios, os quais seriam indispensáveis para a sua boa execução. Por isso mesmo, penso que a criação de um colégio universitário, que realizasse a adaptação dos alunos secundários ao regime universitário, seria uma medida que facilitaria enormemente as normas do sistema universitário, por cuja organização há anos me bato na Universidade do Brasil.

Porém, há a impedir o desenvolvimento científico de nossas universidades muitos outros fatores. Assim, por exemplo, o supremo poder que é conferido aos catedráticos, principalmente no sistema federal, e a ausência completa de um real sistema departamental — que seria indispensável para o entrosamento das disciplinas científicas, principalmente na era atual em que persiste a especialização técnica, mas nos quais a especialização de interesse, considerada outrora como fator decisivo do progresso científico vai sendo substituído pela necessidade de uma inter-penetração de disciplinas, que só poderá existir no sistema de colaboração e de interdifusão de idéias que é o de um departamento universitário.

Os sistemas rígidos pessoais de nossas universidades, e assim o czarismo catedrático, têm que ser substituídos.

No momento, somos nós, professores catedráticos, inamovíveis e vitalícios, o que em linguagem objetiva significa que, alcançada a cátedra pelo obsoleto sistema de concurso, praticamente nada mais se exige de um catedrático, senão que êle cumpra o aspecto formal da sua atividade. E isso leva aos excessos de represália justificáveis para muitos que temos opinado, e o ímpeto com que vemos administradores se dirigirem contra o corpo docente de muitas de nossas universidades.

De outro lado, a inexistência de renovação constante faz com que as cátedras se tornem vítimas de envelhecimento sistemático, maciço, de seus componentes, sem a renovação indispensável característica do próprio progresso científico.

O sistema departamental, com a rotação do pessoal e sua formação pela unificação de várias disciplinas, modificará, sem dúvida, essa situação.

Outro elemento que deve ser introduzido com a maior rapidez possível no nosso sistema universitário é a carreira de pesquisador.

Na Universidade do Brasil há atualmente em curso projeto que a cria definitivamente, sendo para ela proposto aproximadamente o mesmo esquema que o Conselho Nacional de Pesquisas adotou há dois anos para o seu sistema de bolsas para pesquisadores.

Ao lado da criação da carreira de pesquisador, prevê o referido processo tramitando em nosso Conselho, a necessidade de ser criado fundo especial de pesquisas, e Comissão Universitária destinada a dar maior incremento às atividades de investigação científica em minha universidade.

A criação do regime de investigação científica em nossas universidades não me parece fácil de ser realizada com a rapidez desejada. Tive a honra de abrir as discussões sobre o tema da "Formação de pesquisadores pela Universidade", na 2.^a Conferência Geral das Universidades, realizada no ano passado em Istambul, e verifiquei no decorrer das discussões que o problema não é exclusivamente brasileiro, ou mesmo sul-americano, mas se estende às universidades de muitos países, mesmo daqueles situados na zona de mais avançado progresso científico.

A adoção de um sistema intenso de investigação depende muito da compreensão de parte dos organismos diretores da Universidade, da importância da investigação científica e até mesmo do modo de realizá-la.

sobre isso haveria muito que falar, porque uma das maiores dificuldades que encontra a evolução da pesquisa em nosso país é a incompreensão total, não só das finalidades deste ramo do desenvolvimento do espírito humano, como de suas características de trabalho.

Durante muito tempo, teve a nossa investigação caráter amadorista, que felizmente tende a desaparecer, mas não é difícil encontrar-se ainda o mesmo espírito que admite poder a pesquisa se realizar nas horas vagas, intercorrente a atividades profissionais, sem a constância, assiduidade e perseverança, que constituem a essência do nosso trabalho.

Reina em nossas universidades a idéia de que a atividade didática deve se sobrepor à atividade de pesquisa, esquecendo-se os que assim pensam que é a Universidade essencialmente centro de investigações "*que ensina porque investiga*" e distribui diplomas por se integrar à sociedade, mas que, se não fosse a função essencial de coordenar os meios de progresso e de inquirir sobre

a maneira de fazer avançar o conhecimento humano, não haveria necessidade de universidade, e poderíamos manter nosso ensino no simples nível de escolas profissionais, ou de academias, com o qual foram criadas as nossas escolas superiores, na ocasião do Vice-Reinado brasileiro.

Assim, na escolha de um professor, mais valem os títulos de sua atividade didática, as mais das vezes alcançados por favores pessoais, ou por contingências momentâneas, e a prova disso se encontra no acúmulo de títulos relativos à atividade didática, os quais se avolumam nas listas de títulos e trabalhos apresentados por todos os candidatos a concurso, as mais das vezes obtidos nos períodos justo-antiores à realização das provas, ou na ocasião iminente de uma vacância. Levam vantagens esses títulos adquiridos por contingências personalíssimas sobre longas folhas de atividade científica, elemento de prova cuja valia permanece indefinidamente para o julgamento de todos, que os pesquisadores apresentam.

Provavelmente, como todos os pesquisadores aqui presentes, sou também contra o sistema anacrônico e desvirtuador que é o do concurso de provas para a escolha de professores, anacronismo que me faz corar quando sou obrigado a confessá-lo nos meios universitários estrangeiros, ou aos nossos visitantes ilustres, mas quero crer que a indispensável modificação do sistema não trará a melhor escolha porque as nossas congregações ainda não se compenetraram do sentido de renovação que é o da investigação, e desconhecemos os caminhos verdadeiros pelos quais deve ela se processar.

Nesse sentido, aliás, costumo dizer que vive um pouco a universidade brasileira sistema de dualidade de cátedras. Em algumas, cujo número vai se tornando maioria, felizmente, começa-se a desenvolver a investigação científica, ao passo que as outras ficam no marca-passo do didatismo livresco.

Assim, ao observador não avisado, as nossas escolas apresentarão muitas vezes o paradoxo da existência de grande desenvolvimento unilateral de alguns laboratórios que lhes parece inexplicável no Brasil, ao lado da quase estagnação de outros, e com isso nasce idéia de que deveríamos mais nos preocupar com o melhoramento das condições de ensino do que com a investigação nas instituições onde floresce.

Esquecem os observadores que assim pensam *que não pode haver ensino onde não haja investigadores*, e que pelo menos, na minha opinião, não se poderá desenvolver melhor o ensino, quando não estejam as cátedras, pelo menos nos seus elementos assis-tenciais, caracterizados pela dedicação à investigação científica.

Outro aspecto a encarar com certa reserva em nosso sistema universitário é a lentidão com que vamos modificando os nossos

métodos de ensino e vamos nos adaptando às condições científicas de nossos dias. Bem sei, e assim o proclamei na referida conferência de Istambul, que os sistemas universitários de todo mundo, com a dupla função de fazerem progredir o conhecimento e de transmitirem a tradição do conhecimento já adquirido, tem que se debater entre certo conservadorismo e o ímpeto de progresso. Mas essa dupla finalidade não justifica, por certo, as deficiências que encontramos em nossas escolas superiores, relativas à inexistência de certas disciplinas que se tornaram fundamentais, à conservação de outras, cuja utilidade vai pouco a pouco se tornando menos aparente, ou ainda, em relação ao próprio sistema pedagógico.

O professor catedrático é obrigado a 18 horas de ensino, o que é um contra-senso, e ousou proclamá-lo porque nesse ponto sou fiel cumpridor da lei, e o sou porque sei que meus alunos preferem uma aula mal dada por mim, porque sou o catedrático, do que uma excelentemente ministrada por um dos meus colaboradores, muito mais a par deste ou daquele outro capítulo.

Tal sistema se estende de ano a ano, e no entanto nas Universidades onde a pesquisa se desenvolve, nas que progredem e são respeitadas, vemos que a tarefa didática dos professores se resume a algumas semanas de atividade anual, para que o seu tempo possa ser dedicado à investigação científica, à organização do laboratório e ao ensino indireto, pela criação de assistentes, colaboradores e discípulos. Longe estamos de poder contar com esta interpretação do que é a atividade catedrática e somos obrigados a nos manter no velho hábito.

De todos com que tenho discutido esse assunto e que se opõem a idéia renovadora, ouço o mesmo argumento: "Não podemos modificá-lo, por causa dos abusos que daí advirão". Assim, nunca progredimos, mantendo-nos na velha tradição da aula eloqüente, do ensino excâtedra e da falta de receptividade ao fator de progresso que é a investigação científica.

Ainda ouço de muitos amigos, companheiros de Universidade ou não, que a pesquisa e o ensino são atividades antagônicas, e que devemos preferir para o ensino os didatas, para a pesquisa, os pesquisadores. A denominação didata corresponde às mais das vezes a quem sabe falar com facilidade e reproduzir o que foi criado, discutido ou desenvolvido por outrem, mas que é incapaz de dar originalidade à sua leitura, ao seu pensamento, de transformar as concepções de outros e, portanto, incapaz de analisá-las, de criticá-las e colocá-las em seu justo valor.

Daí a inércia das concepções de ensino, das teorias, e o fato de que geralmente nos encontramos no ensino dessas matérias longe da realidade que já avançou pela pesquisa científica.

A inadaptação curricular ao progresso é evidente. Cátedras existem que há 100 anos se ensina da mesma maneira ou então são possibilidades que nunca serão abertas.

No currículo médico a morfologia predomina ainda com todo o seu anacronismo sobre as vantagens que traria aos alunos mais ampla formação fisiológica ou a utilização sistemática de farmacologia associada à bioquímica como introdução à biologia médica de nossos tempos.

Se em relação às universidades muito teria que ser modificado, mas muito está sendo feito e terá que se fazer pelo sopro de boa vontade e entusiasmo que a todos anima, e dizendo-o é com singular entusiasmo que revejo vários esforços tentados nas Universidades mais novas, e as realizações já admiráveis da Universidade de São Paulo, há, entretanto, que considerar ainda que a simples formação de pesquisadores pela universidade mesmo suplementada por medida de ordem administrativa não se completará sem uma ação fora dos seus âmbitos. Esta medida consta na criação de carreira de pesquisador nos quadros do funcionalismo.

Na verdade, o único empregador científico do Brasil é até agora o Governo federal ou estadual, porque a nossa indústria, a não ser raras exceções, não tem ainda podido se apresentar como competidor importante dos sistemas de Institutos e das Faculdades. Teoricamente, numa evolução normal de um país, a universidade forma os seus pesquisadores, conserva quando pode os melhores, e os seus doutorados vão ser utilizados pelo país nas mais variadas situações. Aqui isto ainda não se dá.

Na incapacidade que tem tido o Brasil até hoje de aproveitar os seus cientistas, encontra-se o maior argumento contra um desenvolvimento pronunciado das nossas Faculdades de Ciências e esta objeção tem sido repetida várias vezes pois a ninguém parece possível que se formarmos cientistas poderão eles ser empregados.

Entretanto, em várias situações, encontramos-nos em deficiência absoluta de elementos técnicos que poderiam ser tirados das nossas Universidades.

Citando um só exemplo, está aí o mapeamento geológico do país, indispensável à sua evolução econômica e que se arrasta lentamente, pois várias vezes de maneira exata e precisa, tem sido apontado pelos geólogos mais importantes do país a dificuldade com que se podem desenvolver os nossos serviços, pela impossibilidade de encontrar geólogos em número suficiente.

Os engenheiros da Escola de Minas, os licenciados de São Paulo e de outras escolas profissionais não são em número adequado para as nossas necessidades.

Um outro exemplo é o da existência em numerosas instituições com laboratórios vazios, por falta de técnicos que possam neles trabalhar. Não quero citar exemplos que poderiam ferir suscetibilidades, mas na verdade impressiona-me o número de solicitações que anualmente recebo para a obtenção de técnicos para instituições de Biologia, de Física Biológica, de Bioquímica, etc

Há alguns anos passados, visitando uma grande instituição médica, realizada com todo o conforto com que se constróem as grandes instituições no país, tive reflexão que pareceu indicar má-vontade a quem foi feita. Pensei alto que, "se um conjunto feliz de circunstâncias unisse o Governo através do Conselho o organismo ao qual pertencia a referida instituição, a Fundação Rockefeller e mais alguns industriais importantes, que concedessem recursos suficientemente amplos para o aproveitamento de cientistas nos laboratórios que se estavam construindo, não seria possível encontrá-los". É por isso que vemos alguns dos nossos melhores cientistas realizando atividade de investigação em dois ou três centros, porque não há como substituí-los, já não direi à altura, o que é bem compreensível em se tratando de especialistas de renomado valor, mas simplesmente porque não há quem possa exercer as referidas funções.

Entretanto, a minha experiência na Faculdade Nacional de Medicina, e dela não tenho a menor dúvida, revelou-me que há um grande número de jovens capazes de realizar investigação científica, os quais anualmente se aproximam dos laboratórios, neles penetram e permanecem algum tempo, mas depois, verificando as condições materiais dos nossos quadros, reconhecem a impossibilidade de permanecer naquela via, para a qual os conduzira a sua própria vocação, pela impossibilidade de obtenção de condições suficientes para viver. Isso porque, se houve multiplicação de instituições de pesquisas em nosso país, o que é sem dúvida alguma a meu ver uma medida louvável, porque criará no futuro as possibilidades desejadas, não foi esta medida acompanhada das normas administrativas que seriam convenientes.

É dado aos Institutos federais de pesquisa o mesmo tratamento que a todas as outras instituições do Governo. Ora, um pesquisador não pode ser escolhido como um oficial administrativo ou um diplomata, sem qualquer desprestígio para uns e para outros. São diferentes as atividades de uns e de outros, e assim o são as condições que devem cercar o ingresso na carreira de pesquisador, bem como as condições de segurança que devem servir ao pesquisador, como à instituição que o emprega. São de tal modo, que tornam a nossa carreira especialmente difícil de ser

considerada como uma carreira pública e está a exigir que se lhe seja dado estatuto especial. Nada disso foi previsto. como poderá um jovem de valor se enveredar pela carreira da investigação científica, quando nada há a lhe oferecer senão um mínimo de aproveitamento nas contingências administrativas atuais?

De outro lado, não creio que o incremento da formação científica nas universidades possa trazer qualquer prejuízo para a nação. Muito ao contrário, atividades que até hoje não têm sido desenvolvidas, passarão a sê-lo.

com isso se justifica o empenho em dar uma feição mais científica ao conjunto de atividades de nossa Universidade, e para resumir este ponto da minha preleção, quero apenas acentuar que três medidas se impõem, quais sejam:

1. A criação das Faculdades de Ciências;
2. A criação nas Universidades de um quadro de pesquisadores, com características semelhantes e as mesmas vantagens e as garantias da carreira do magistério;
3. E, por fim, um sistema de doutorado científico com bolsas de estudo mais abundantes, que facilite o aprendizado científico, e já que na relação íntima entre o pesquisador científico e o aprendiz de Ciência é que se encontra a verdadeira metodologia da investigação científica.

Essas medidas vão pouco a pouco se desenvolver, mas a questão, que de certo modo nos torna angustiados, é que temos que acelerar o nosso progresso científico e delas mesmas muito depende este mesmo progresso. Há entretanto medidas auxiliares que poderiam ser tomadas desde já e que me parecem da maior importância. Assim, um melhor entrosamento entre as nossas várias universidades é indispensável, o que deve começar pelo próprio conhecimento do que estamos fazendo.

Sem dúvida, as reuniões da S.B.P.C, são um elemento de intercâmbio que é muito importante e assim o é a atividade de que vem sendo exercida pela C.A.P.E.S., magistral organização, dirigida por quem é sem dúvida um dos nossos mais eminentes patrícios, Anísio Teixeira, o qual vem colocando em contato direto elementos das várias universidades e ao mesmo tempo criando o que me parece indispensável, isto é, o sistema de melhor utilização das facilidades já existentes no país.

O sistema de bôdsas no país introduzido pela C.A.P.E.S, será seguramente um dos fatores de progresso do nosso sistema científico, embora naturalmente mais dirigido pelo prisma de aperfeiçoamento do ensino.

Tais realizações deverão a meu ver se ainda mais ampliadas, e será do maior interesse o dia em que pudermos criar um sistema de entrosamento perfeito entre os vários centros de investigação do país, que é doloroso dizer, as mais das vezes se desconhecem.

Seria aqui o momento talvez de acentuarmos a importância que tem esta preparação prévia a ser adquirida no país pelos jovens pesquisadores antes de seu envio ao estrangeiro. É sistema que vem sendo adotado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e que nas condições de economia em que temos que dirigir os nossos esforços traz resultados excelentes.

Na verdade, de maneira geral, quanto mais estudantes pudermos enviar ao estrangeiro, mais rapidamente será feita nossa independência científica mas é óbvio que o sistema de bolsas ao estrangeiro para ser perfeito tem que ser realizado dentro das normas que permitam boa eficiência. A idéia da concessão de estágio no estrangeiro somente aos que já tenham adquirido no país conhecimentos avançados de sua especialidade, parece-me muito útil, mas evidentemente não deve ser, como tudo que diz respeito à metodização de nossa atividade, medida rígida, a ser considerada sem exceção.

O grande elemento que tem que ser encarado de frente no tocante ao sistema de bolsas para o exterior é a inadaptação do bolsista, quando volta ao laboratório de origem, o que ocorre freqüentemente. A situação já foi tantas vezes repetida, que não será aqui a ocasião de trazer exemplos, porque muitos deles estão em nossa mente, mas há que estudar os meios de evitar esta dificuldade, e para tanto, o que tem que ser feito é a previsão de condições de trabalho na sua volta, de modo que se assemelhem elas o mais possível às condições obtidas no estrangeiro. Isso nem sempre é fácil, particularmente quando os bolsistas freqüentam fora do país centros de condições excepcionalmente satisfatórias. Vale ser acentuado, fato que não corresponde à faceta de equipamento tantas vezes aventada. É que muitas vezes nossos estudantes vão ao estrangeiro para servir como peças de uma engrenagem, participando de trabalho de equipe e, nestas condições, o que lhes falta na volta e traz condições de inadaptação é a ausência do conjunto do qual estiveram fazendo parte. Penso que o melhor meio de se evitar a inadequação é o de serem os bolsistas enviados somente para determinadas Instituições, em que as condições de trabalho lhes dêem orientação individual ou, então, que ao em vez de dar ênfase a que o bolsista no seu retorno apresente a realização de trabalho experimental, procure-se o mais possível que êle se assenhoreie de determinadas técnicas, para poder desenvolvê-las no seu centro de origem, dentro da equipe na qual deve trabalhar.

Quanto à vinda de técnicos estrangeiros, que é, sem dúvida, um dos elementos sobre os quais se deve apoiar o nosso desenvolvimento científico, tem ela que ser realizada na apreciação individual das vantagens de cada caso.

O princípio adotado por muitas instituições, de que os estágios de pesquisadores estrangeiros em nosso país só têm validade quando se prolongarem por períodos superiores a seis meses ou um ano não pode ser considerado como uma norma rígida de valor unívoco. Isso porque o que mais falta em nossa atividade científica é a convivência com os grandes centros, distantes de dezenas de milhas dos países de maior progresso científico, e da evolução que sofrem de ano para ano as idéias principais da investigação. Muitas vezes programas que foram desenvolvidos durante vários meses e até anos em nossos laboratórios perderam súbitamente seu valor ou sentido, porque uma interpretação em unhas diferentes foi dada por outro cientista, resultado que nos chega depois de muito tempo, porque, como todos sabemos, as publicações científicas são hoje extremamente demoradas.

A visita de cientista estrangeiro a curto prazo, embora dispendiosa, tem grande importância, pois permitirá que tomemos conhecimento de certo número de idéias, que às vezes podem decidir do futuro de nossas investigações. De dois anos para cá, no Instituto de Biofísica, temos procurado realizar cursos intensivos, para os quais contamos com a colaboração de técnico estrangeiro e a assistência de especialistas brasileiros vindos de vários centros. A experiência tida com o curso do Prof. Porter, do Instituto Rockefeller, e com o curso do Prof. Gusmán Barrón, levou-nos a experimentar a realização de mais dois outros cursos este ano, e creio que terão eles o mesmo sucesso. A organização com antecedência suficiente desse tipo de curso permitirá, com despesa reduzida, a obtenção de resultados que me parecem extremamente interessantes, e contato direto com os centros de maior intensidade e maior atividade.

Não podem estas visitas, do ponto de vista do aprendizado técnico, ser comparadas com os estágios de longa duração, mas é preciso admitir que o cientista brasileiro sai de suas universidades, mesmo nas condições atuais que merecem as críticas que ousei fazer, com uma base de erudição quase sempre apreciável, e que muitas vezes o simples contato com um investigador de grande vulto completa a sua formação e o orienta na sua pesquisa.

Algumas palavras desejaria ainda dizer sobre a impressão que tenho do desenvolvimento de alguns dos nossos grandes institutos de pesquisa. A eles, devemos todo nosso respeito e admiração, porque é sem dúvida deles que surgem os elementos que

temos de real esperança que a pesquisa melhor se desenvolva em nosso país. Pareceu-me, entretanto, indispensável acentuar a importância que têm as universidades do ponto de vista da investigação, porque é delas que saem os elementos capazes da renovação de nossos quadros, ao mesmo tempo que o contato com o ensino e a juventude é o melhor estímulo para a perfeita evolução de uma carreira científica.

É assim meu pensamento que todos esses centros deveriam mais se aproximar das nossas universidades e estas deles, e quando isso, por condições todas peculiares, não fosse possível, transformarem-se eles mesmos em escolas de pós-graduação, com cursos de aperfeiçoamento técnico e com a função que poderia ser associada à das nossas Universidades, a de distribuir diplomas aos doutorados em Ciência.

uma das grandes funções exercidas pelo Instituto Oswaldo Cruz foi feita através do seu curso de especialização. É o que o Instituto Pasteur de Paris ainda realiza até hoje, embora na minha opinião devesse fazê-lo em outros setores que não só o da Microbiologia. O melhor exemplo desta adaptação de uma grande instituição às condições de formação de novos pesquisadores encontra-se na orientação dada ao Instituto Rockefeller de Nova Iorque, por D. Bronk, que o transformou na verdade em escola de altos estudos biológicos, onde de 15 a 20 estudantes, nos dois primeiros anos, realizaram o curso de doutoramento.

Fui um dos responsáveis da integração fracassada do Instituto Oswaldo Cruz à Universidade do Brasil na ocasião de nossa autonomia, e não creio que a evolução destes 10 anos fosse para modificar minha orientação de então.

A instituição de pesquisa associada ao ensino é a melhor fonte de formação de pesquisadores, porque dá ao aluno o contato vivo e animador com o próprio curso experimental. Se os grandes institutos não se aproximarem ou não se integrarem no sistema de ensino, correrão o risco da especialização, porque a tendência do Estado será a criação de Institutos de Ciência Aplicada, destinada à solução dos grandes problemas nacionais, e não será de duvidar o dia em que a Ciência pura se concentrar nas universidades, nelas estabelecendo o campo da Ciência Livre, ao passo que a Ciência Aplicada, isto é, a Ciência dirigida se acantone nos Institutos especializados.

O que é importante, de qualquer modo, e para fazê-lo muito concorrem as dificuldades econômicas que acompanham a pesquisa nos países menos desenvolvidos, é que não se esqueça a importância do entrosamento perfeito entre o ensino de base e a ciência aplicada, para que não ocorra uma diversidade muito grande entre os dois ramos, e para que não se mantenham por

demais isolados os cultores da Ciência pura, e por demais restritos os dois domínios aplicados.

Se as palavras que tenho pronunciado podem suscitar comentários de desânimo, e a crítica de que terei muitas vezes torneado assunto ou assombreado as perspectivas do futuro, devo dizer que não me sinto nem um pouco desencorajado pelo que vejo, e a fé intencional com que procurei introduzir a pesquisa em minha cátedra, e amplificá-la na Universidade do Brasil, só tem encontrado motivos para se fortalecer, convencido que estou de que, em dado momento, as barreiras existentes em nosso caminho se desvanecerão subitamente, como muralhas de Jerico.

Creio, por exemplo, que o apelo que se faz no momento para o desenvolvimento da energia atômica no Brasil será instrumento de melhor e mais ampla criação de um espírito científico, porque do mesmo modo como a sociedade brasileira verificou os benefícios da ciência através da obra saneadora de Oswaldo Cruz, também verificarão os Governos, quando houver que instalar os reatores atômicos, e então sentirem a minguada em que vivemos de homens e de aparelhagem, que muito há que fazer e que novas condições de trabalho terão que ser admitidas.

Ao lado do fator econômico que representa a utilização pacífica da energia atômica, ela no Brasil contribuirá ainda pelo ímpeto que trará ao nosso espírito, pela compreensão com que alargará o conhecimento de nossas gentes, para que os dias de amanhã sejam mais fáceis do que os de hoje. Há muito tem-se dito, e assim eu o penso, que não podemos esperar que a ciência resolva nossos problemas morais, até mesmo materiais, e que não será através de progressos científicos, senão de sua boa utilização, que poderemos acabar com as distâncias sociais e trazer à humanidade, e no nosso caso, ao povo brasileiro, situação de progresso material e de bem-estar, que condiga com a nossa liberalidade e com os nossos anseios para o futuro.

Mas, se outras atitudes de espírito são, sem dúvida alguma, indispensáveis para o desenvolvimento unânime e harmonioso de nossa população, mais do que qualquer outra atividade, trará a Ciência os elementos indispensáveis ao nosso progresso e à nossa civilização.

Foi com Oswaldo Cruz que os portos brasileiros realmente se abriram, e que uma população minguada pela agressão constante dos fatores endêmicos e epidêmicos pôde se desenvolver e atingir, em rápida avançada, os 60 milhões de hoje. Será pela ciência esclarecida que amanhã nossos campos serão mais férteis, e que as nossas sementes melhor se adaptarão às condições ecológicas, e não mais veremos pequenas cidades sombrias e abandonadas, ao lado da pujança de nossas cachoeiras e de nosso solo

inexplorado. Então não mais veremos nossos problemas industriais serem abandonados pela falta do elemento essencial que é a energia elétrica. Será através dela que novos rumos virão para a nossa Nação.

Quando contarmos com o desenvolvimento técnico que só a Ciência pode trazer, nossos campos realmente serão mais floridos e a nossa terra mais fértil.

- Só então o esforço de todos os que lutam pela extinção das diferenças sociais e econômicas que nos afligem poderá ser encarado e sumamente realizado.

Nós aqui reunidos bem compreendemos este problema, e ao agradecer a atenção com que fui ouvido, direi que minhas palavras foram certamente vãs, pois todos palmilhamos passo a passo a árdua estrada da investigação científica, todos nos defrontamos com os mesmos problemas, embora de aparência diferente, e temos todos as mesmas convicções. Direi, ainda, que saberemos realizar nossos anseios se nos fôr dada alguma parcela de autoridade ou se pudermos nos fazer ouvidos com mais atenção nos meios governamentais.

A nossa ação, entretanto, de contínua persuasão, terá que ser atendida, para que possamos trazer ao Brasil a posição que lhe compete[^] pela sua população e pela sua área.

Cumpre nos unirmos todos nesse ideal, certos de que do nosso trabalho contínuo e fecundo nascerão as condições que trarão ao Brasil a prosperidade desejada.

Faço votos para o sucesso desta reunião — em que na representação verdadeira do que deve ser o Brasil encontramos associados cientistas das mais variadas especialidades, homens vindos de todos os cantos de nossa terra, servidos pelo mesmo ideal — e para que nela, onde minha voz talvez possa soar como um grito de alerta, adquiramos raízes mais fortes para lutarmos em nossa avançada.

A NATUREZA E AS FUNÇÕES DA PESQUISA EDUCACIONAL (*)

ERICH HYLLA

Na Alemanha, ou mais precisamente, na República Federal Alemã, há provavelmente menor unidade de pontos de vista sobre a natureza e as funções da pesquisa educacional que em outros países, como por exemplo os Estados Unidos. O presente estudo deve ser portanto encarado primordialmente como uma opinião pessoal. O conceito que faço da pesquisa educacional desenvolveu-se sob a influência de Otto Bobertag, que aproximadamente em 1910 preparou a versão alemã do teste de inteligência de Binet-Simon; de Wilhelm Stern, cujos trabalhos sobre psicologia da criança e psicologia diferencial parecem ter constituído importante contribuição à educação (a psicologia educacional, então como agora, não constitui na Alemanha ramo aceito da psicologia nem disciplina universitária autônoma) ; de Ernst Meumann e sua *Experimentelle Paedagogik*; da psicologia educacional de E. L. Thorndike; do experimentalismo de John Dewey; e, "last but not least," foi êle influenciado pelos especialistas enviados à Alemanha pelos Estados Unidos depois da segunda guerra mundial para nos auxiliar a desenvolver e reorientar a pesquisa educacional : homens como E. F. Lindquist, Arthur Traxler, Robert L. Ebel e Victor H. Noll. Assim, muitos de meus colegas consideram minha atitude como "americanizada" e mostram certa reserva em relação a ela, sobretudo quanto aos campos e tipos de pesquisas cujo desenvolvimento considero mais necessário na Alemanha de hoje.

Desejo iniciar esta exposição por uma definição preliminar de pesquisa como "um processo contínuo no desenvolvimento da ciência". O conceito de ciência, pelo menos no mundo ocidental, sofreu uma alteração fundamental desde o fim da Idade Média. Até então, a ciência era considerada um corpo de conhecimentos

(*) O presente trabalho foi apresentado pelo autor, que é diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional em Frankfurt am Main, Alemanha, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em Atlantic City, Estados Unidos, em fevereiro do corrente ano, e traduzido pelo Técnico de Educação Otávio Martins.

acessíveis à humanidade e contido em livros, que se transferia de uma geração à seguinte, talvez explicado e interpretado, porém não substancialmente modificado nessa operação. Era, poderíamos dizer, um "sistema fechado", cujas partes e respectivas relações eram fixas e poderiam ser estudadas com o propósito de conhecê-las e compreendê-las, talvez melhor do que o tinham sido antes, porém às quais nada de essencialmente novo poderia ser acrescentado, seja pela experiência, seja pelo raciocínio. A ciência era considerada como tendo sido criada — ou desenvolvida — no passado. Sua garantia era a autoridade. Seu desenvolvimento ou reestruturação, e portanto a pesquisa como acima definida, não seriam considerados necessários nem possíveis.

Em fins do século XII, os homens começaram lentamente a voltar o olhar não somente para os livros, mas também e cada vez mais para a realidade, e vendo, ouvindo e raciocinando foram rompidos os limites desse "sistema fechado". Hoje êle se transformou inteiramente num "sistema aberto"; na realidade, essa ausência de limites fixos tornou-se um aspecto essencial da ciência em geral e de qualquer de suas partes. Todos concordam hoje em dia que sem a busca de novos fatos e de novas relações entre eles — novas estrelas em astronomia, novos elementos em química, formas ou processos de vida ainda desconhecidos em biologia, causas desconhecidas de doenças em medicina, novas fórmulas em matemática, documentos desconhecidos em história, textos desconhecidos em filologia, fatos desconhecidos na vida social, fatores de influência ainda não identificados ou ainda não corretamente avaliados no desenvolvimento e na educação "as crianças — nenhuma dessas disciplinas poderia ser classificada como ciência. Todos concordam também que à luz dos fatos antigos e dos recém-descobertos, as teorias e as leis devem ser continuamente reexaminadas e que esse processo de busca e re-exame nunca deve cessar. A pesquisa tornou-se assim não só uma necessidade prática, mas uma componente lógica da noção de ciência.

A palavra "ciência" (*science*) em inglês é às vezes usada em sentido que engloba todos os campos de conhecimento sistematizado. Neste sentido corresponde muito exatamente ao termo germânico "Wissenschaft". Frequentemente, entretanto, ciência é usada em sentido mais estreito, compreendendo apenas as chamadas ciências naturais, deixando de fora campos de conhecimento como a teologia, filosofia, história, filologia, etc, para os quais, tanto quanto sei, não há designação genérica em inglês geralmente aceita. Em alemão chamamos o primeiro grupo "Naturwissenschaften", ciências da natureza, e o segundo grupo "Geisteswissenschaften", que literalmente significa ciências do

espírito. Essa distinção é importante porque não só o conteúdo dos dois grupos como também seus métodos de pesquisa são diferentes. O método mais típico de pesquisa nas ciências naturais são as experiências controladas, com resultados sujeitos à contagem e à medida, e um tipo de observações sujeitas à medida, como em astronomia. "Empírico", indutivo ou exato são termos algo mais gerais que caracterizam o tipo de busca de fatos ou de raciocínios comumente empregados nas ciências naturais. As ciências do espírito empregam habitualmente métodos de descrição, explicação, interpretação, compreensão, simpática ou intuitiva, métodos estes que são primordialmente de caráter especulativo e dedutivo e quase nunca apresentam resultados sujeitos à medida e a processos matemáticos. (De certo modo, a ciência matemática situa-se entre estes dois grupos. Logicamente ela não parte da natureza, mas de axiomas, postulados básicos, dos quais os teoremas decorrem por dedução; porém seus resultados são ainda mais exatos do que os das ciências naturais ou empíricas; sua correção pode ser provada de modo isento de dúvida, desde que aceitos os postulados fundamentais).

Para chegar-se a uma idéia clara sobre a natureza da pesquisa em educação é importante fixar claramente a posição da educação (1) na escala das demais ciências. Penso que sua colocação devida é muito perto da ciência da medicina, com a qual tem muito em comum, do mesmo modo que a ação do médico em preservar e restabelecer a saúde tem muito em comum com a do educador.

Que têm de comum as ciências da medicina e da educação?

Ambas são "ciências aplicadas". Não existem para o fim do conhecimento em si mesmo, ou certamente não essencialmente para esse fim. Não nasceram do desejo humano de conhecer, sem outra razão que a de satisfazer a curiosidade, como por exemplo a numismática ou a história da arte, mas porque se desejava fazer alguma coisa melhor do que era feita antes. Pode-se pôr em dúvida, na verdade, que alguma ciência tenha nascido ou seja cultivada pelo único desejo de conhecer; mas é indubitável que em certos domínios do conhecimento as aplicações práticas dos resultados são de importância muito menor que em outros. A educação, como a medicina, estão claramente entre estes últimos. Nós desenvolvemos, ensinamos e estudamos a ciência da educação para aprender como educar melhor, do mesmo modo que desenvolvemos, ensinamos e estudamos medicina para encontrar meios

(1) É claro que não falamos aqui da educação no sentido da palavra alemã "Erziehung", que significa a ação ou processo de educar ou de ser educado, mas no sentido de "Erziehungswissenschaft", que significa o conhecimento sistematizado desta ação ou processo.

de manter as pessoas com saúde ou de curá-las. Isto é de importância para o tipo de pesquisa em ambas as disciplinas. A função primordial da pesquisa em educação — como em medicina — é encontrar meios de aperfeiçoar a educação ou a medicina, consideradas ambas aqui como campos de ação humana e não como campos de conhecimento.

Aqui se apresenta uma questão referente a ambas as ciências", muito evidente e muito discutida quanto à educação, não tão evidente quanto à medicina: Que se deve entender por "melhor" educação, "melhores" condições sanitárias ou atividades médicas? É apenas necessário dar alguns exemplos para lembrar as grandes divergências de opinião sobre o que seja uma educação melhor. Tiro esses exemplos de meu país; também se aplicarão a outras nações. Em relação ao indivíduo: Será melhor dar-lhe aquilo que deseja, ou de que pensa ter necessidade, quando está no período adolescente ou pré-adolescente, ou será melhor utilizar esse período de sua vida para prepará-lo para a vida de adulto? Em relação à sociedade: Será preferível educar a todos para a cooperação, ou alguns para a liderança e outros para a obediência? Será melhor formar bons católicos e bons protestantes — ou bons cidadãos para um estado cada vez mais secularizado — ou homens e mulheres com um espírito cosmopolita? Deve-se dizer que há menos divergências de opinião quanto ao sentido de "melhor" em medicina; mas há também discordâncias. É preferível ou não tornar a gravidez e o parto isento de sofrimento para as mães? Existem — ou existiam — divergências mesmo sobre questões tão fundamentais como a esterilização ou a destruição de vidas humanas consideradas indignas de viver.

A decisão sobre o que é melhor ou pior só pode ser tomada à luz de ideais, de finalidades últimas da educação (ou da medicina). Quem tem autoridade para fixar as finalidades últimas? A própria ciência da educação (ou da medicina) ? Houve época em que a "autonomia da educação era enfaticamente proclamada. Presentemente, a resposta geral, e minha decidida opinião, é no sentido negativo. O alvo final da educação (e, creio, também da medicina) é fixado pela sociedade como um de seus valores finais. Essa decisão não é fundamentalmente um ato intelectual, embora operações intelectuais possam para ela contribuir, como discussões sobre a hierarquia de valores de elementos ou de grupos dentro de uma sociedade ; mas a decisão final é de caráter não intelectual e tomada em função de motivos não-intelectuais. É dada pela religião — ou pela filosofia moral. A formulação verbal de qualquer desses alvos finais, ou sua apresentação como uma visão da "sociedade ideal" ou da "vida perfeita",

podem ser elaborados por processo filosófico ou especulativo ; mas não classificaria essa operação como pesquisa, e certamente não como pesquisa em educação (ou em medicina).

Para evidenciar ainda mais este ponto de vista : Referi-me acima ao alvo final e último da educação. Porém há um largo campo de trabalho entre esse alvo e o ato cotidiano de educar, a estruturação de um sistema de educação ou de escolas, a construção de um edifício escolar, a organização de um currículo, o emprego de prêmios ou castigos na educação, a fixação dos salários dos professores, ou o ensino da leitura ou da tábua de multiplicação. todas essas atividades menores ou mais compreensivas devem ser encaradas à luz do alvo final da educação. Devem ser escolhidas e conduzidas com o propósito de realizar ou atingir o alvo final, ou pelo menos de não contradizê-lo ou não caminhar em sentido diverso.

Este extenso campo pode ser preenchido de muitas maneiras. uma delas é obter por meio de raciocínio dedutivo uma hierarquia de alvos subordinados ou intermediários a partir dos alvos finais. esse caminho parece fácil de seguir; porém é difícil provar que são certos os resultados a que conduz. Trabalhos dessa natureza são o que na Alemanha chamamos "Philosophie der Erziehung", filosofia da educação (não filosofia em geral). Suas operações — essencialmente raciocínios — são legitimamente classificados como pesquisas (filosóficas) em educação). Pesquisas educacionais dessa natureza, feitas com cuidado e espírito crítico, são muito importantes, digo melhor, absolutamente necessárias para que os educadores não sejam como cegos guiados por cegos, embora elas por si sós não sejam suficientes para evitar essa sorte. Os raciocínios especulativos e especialmente os dedutivos são muito facilmente sujeitos a desvios sob a influência de crenças, desejos ou convicções caras porém irracionais. Podem tornar-se meras especulações ou degenerar em palavreado sem substância.

Próximas deste tipo de pesquisas são as referentes à história da educação. A história das práticas e doutrinas educacionais pode levar a uma melhor compreensão das relações entre os alvos finais (ou últimos) da educação e os de nível subordinado. Pode evidenciar como as diferentes práticas educacionais — como certos métodos de ensino, a maneira de formar as classes, a limitação ou a extensão da escolaridade, os diferentes currículos e programas, o uso de certos livros didáticos ou cartilhas, certos processos de financiar a educação, a centralização ou descentralização da autoridade educacional, — tal como prevaleceram em diferentes épocas, concorreram para os alvos visados nos respectivos períodos.

Entretanto, é muitas vezes perigoso tirar dos resultados de pesquisas históricas em educação conclusões aplicáveis às circunstâncias atuais, pois muito raramente conhecemos suficientemente bem todos os fatores de uma situação histórica para apreciar corretamente seus efeitos. Como na filosofia da educação, há muito de interpretação subjetiva nas pesquisas históricas, e em geral pouca é a concordância alcançada sobre o que seus resultados significam em relação à situação presente. Alguns dos mais claros espíritos no campo da história têm dito que a única coisa que se aprende com a história é que o homem nada aprende com ela; há nisto alguma coisa de verdade também em relação à história da educação.

Estou longe de dizer que a pesquisa sobre história da educação seja destituída de valor; muito pode auxiliar em esclarecer certos tópicos, em formular problemas, em inspirar o educador. Mas é difícil obter-se concordância de pontos de vista sobre as conseqüências práticas que delas se podem tirar para aplicação à prática educacional corrente.

Enquanto que a pesquisa histórica estuda as diferenças quanto a finalidades, doutrinas e práticas em diferentes épocas, a educação comparada as estuda em diferentes grupos étnicos ou sociais, em diferentes países. Na pesquisa em educação comparada, pelo menos em alguns de seus aspectos, é mais fácil que na pesquisa histórica obter-se concordância de pontos de vista sobre os fatos, porque podem ser atingidos mais diretamente do que apenas através de documentos, livros, gravuras ou relíquias históricas. Por outro lado, há a dificuldade da língua. É evidente que uma outra língua não é apenas a soma total de palavras estrangeiras, mas uma estrutura mental desenvolvida a partir de diferente realidade física e mental, de modo diferente e segundo diferente evolução histórica. Os fatos têm que ser olhados e interpretados à luz dessa mentalidade diferente, e os fatos educacionais? ainda mais que os outros, porque as doutrinas e práticas educacionais não se podem separar nitidamente das demais atividades humanas e da maneira de viver e de pensar de uma nação. Todo o problema da mútua compreensão entre povos e nações se apresenta na pesquisa em educação comparada e, com êle, a necessidade de muitas interpretações, a possibilidade de falsas interpretações, de raciocínios errôneos e subjetivos, cujos resultados não são acessíveis à verificação.

No que tange a esses três setores — filosofia da educação, história da educação e educação comparada — a ciência da educação pertence essencialmente ao que chamaríamos "Geisteswissenschaften", ciências do espírito. As pesquisas nestes três setores é em grande parte, embora não exclusivamente, do tipo mais interpretativo, racional e dedutivo.

Outro meio de se tentar preencher o intervalo entre os estudos sobre os mais altos valores educacionais e os valores subordinados é partir, por assim dizer, de baixo para cima, e, pela investigação dos chamados fatos concretos, supondo aceitos os alvos elementares (como os de obter-se o domínio do alfabeto pelas crianças de oito anos, a organização de escolas maiores pela reunião de diversas escolas rurais ou paroquiais de uma só sala, o melhor preparo de professores pela maior extensão do período de formação, etc), pesquisar se ou até que ponto eles são coerentes entre si e como se situam em face de finalidades mais elevadas, e o que representam em função do fim último. No nível inferior partimos com pesquisas estritamente empíricas, como, por exemplo, o grau de correção ortográfica atingido pelas crianças de certa idade ou de certa série escolar; a seguir procuramos verificar por meio de experiências controladas se a correção ortográfica pode ser ensinada mais eficientemente por meio de leitura, ou pela solicitação oral, ou pela cópia, ou por uma combinação de exercícios desse gênero ; se a direção de uma classe ou de qualquer grupo de crianças de modo autoritário conduz a resultados mais desejáveis do que uma atmosfera democrática na sala de aula; se o estudo de latim concorre para melhorar os resultados em matemática. Quando não podemos fazer experiências, procuramos casos em que a educação seja conduzida sob diferentes condições, quando a realidade, por assim dizer, realize por nós a experiência ; por exemplo : em igualdade de condições, a centralização da administração escolar produz melhores resultados que a autonomia local? É a coeducação preferível a escolas de sexos separados sob o ponto de vista de alguns ou de todos os resultados desejáveis em educação? Há permanência de certos conhecimentos quando a educação formal cessa, digamos, aos quatorze anos de idade? Em todos esses casos devemos definir tão precisamente quanto possível todos os conceitos com que lidamos (como "centralização", "coeducação", "resultados desejáveis", "educação formal" etc). Sempre que possível, estas definições devem ser dadas em termos de números e de medidas. Em todo esse extenso domínio, a ciência da educação se aproxima muito mais das ciências naturais ou exatas, devendo ser aplicados métodos de pesquisa semelhantes aos usados nestas ciências: experiências, raciocínios indutivos, verificação por meio de novas experiências dos resultados obtidos em cada fase do trabalho, medidas, métodos estatísticos e observações tão exatamente objetivas quanto possível. O conjunto sistematizado desse tipo de pesquisas educacionais é o que eu chamaria o aspecto "exato" da ciência da educação.

Não há dúvida de que há muitas coisas na prática educacional, ou que a ela interessa, que são acessíveis a este tipo de pesquisa. Como exemplo, o desenvolvimento infantil, ou pelo menos muitos de seus aspectos. Hoje há quase completa concordância a este respeito. Eu, disse quase porque há menos de dez anos um ministro da educação de um dos estados germânicos, êle próprio um educador profissional, expôs com firme convicção que o único meio seguro de desenvolver a psicologia da criança era a dedução — não disse a partir de que. Os métodos de ensino podem ser estudados e sua utilidade pode ser avaliada pela comparação dos resultados, como se tem feito fora da Alemanha. A dificuldade das experiências e a validade de seus resultados dependem em grande parte da maneira de definir os conceitos de "métodos de ensino" e "resultados" para os propósitos específicos de projeto de pesquisa. São necessárias definições muito cuidadosas uma vez que estamos longe da unidade de pontos de vista sobre sua significação, como, na realidade, sobre a de quase todos os termos empregados em pesquisa educacional.

Quando se trata de avaliar, pela comparação de seus "resultados", os métodos de ensino de um certo número de palavras de uma língua estrangeira, pela sua leitura em voz alta, isoladas ou com sua tradução inglesa, ou pela repetição de frases bem compreendidas, é relativamente fácil de definir com suficiente exatidão o "método", bem como o "resultado" (desejados e obtidos). Isto também pode ser feito quando o "método" constitui um conceito muito mais completo e compreensivo, como no caso de "métodos das escolas secundárias progressivas versus métodos tradicionais", e quando o "resultado" significa "sucesso no curso superior". O Eight Years Study é uma prova disso. Penso ser êle tão bem conhecido que não preciso de dizer grande coisa a seu respeito, a não ser que as descrições dos métodos a avaliar, as medidas tomadas para obter-se "a igualdade das demais condições", os métodos de avaliação dos resultados a esses próprios resultados enchem quatro livros de bom tamanho. Esta investigação me parece um excelente paradigma de pesquisa empírica em educação; demonstra quanta cautela, quanto julgamento crítico, quanto espírito inventivo e quanto esforço são necessários para que os resultados sejam suficientemente conclusivos. Existem evidentemente outras e importantes dificuldades para o uso do método exato e indutivo de educação. Qualquer que seja a experiência que imaginamos em educação, ela é em última análise uma experiência com crianças, seres humanos que não devem por motivos éticos ser sujeitos a condições que lhes possam ser nocivas. Isso não quer dizer que seja absolutamente justificado o "slogan" popular "não fazer experiências com crianças". Mas

existem limites de caráter moral para a experimentação que não devem ser ultrapassados, qualquer que seja o propósito. É impossível defini-los, em termo gerais, mas ninguém de bom senso os ignoraria no planejamento de um projeto de pesquisa. Aqui também a pesquisa em educação está em posição semelhante à da pesquisa em medicina.

Outra dificuldade de caráter mais real, especialmente na pesquisa indutiva, consiste na obtenção de controles exatos. Empreguei anteriormente a frase "em igualdade das demais condições". como a mesma experiência praticamente nunca pode ser repetida com as mesmas pessoas, deve em geral ser feita com um grupo experimental e um grupo de controle. Esses grupos devem ser evidentemente tão idênticos quanto possível em todos os aspectos que podem influir no resultado da experiência, e a diferença existente entre eles ou entre o modo de tratá-los deve se limitar a um único fator, precisamente definido, cuja influência esteja sendo estudada. As grandes dificuldades práticas de obter-se pelo menos dois grupos aproximadamente idênticos e a multiplicidade de pontos a considerar para chegar-se a este resultado estão muito claramente evidenciados no *Eight Years Study* anteriormente mencionado.

Pelo menos em princípio, existe mais ainda uma dificuldade : decorre do fato de que as experiências educacionais — digamos, a aplicação de um certo método de ensino — são realizadas com seres humanos e afetam processos mentais e atitudes. A psicologia Gestaltista e as pesquisas com elas relacionadas mostram que cada influência exercida com o propósito de modificar um tipo específico de processo mental, por melhor e mais exata que seja a sua definição, irá alterar muitos outros processos ou atitudes e em princípio modificará o "campo total" da mentalidade, muitas vezes em aspectos ou sob formas que escapam ao controle do pesquisador. É baseado nisso que alguns duvidam de que a condição da "igualdade das demais condições" possa ser, nas pesquisas educacionais de caráter experimental ou exato, preenchida exatamente ou mesmo dentro de limites razoáveis.

Não me proponho a entrar em detalhes sobre as dificuldades relacionadas com o uso de números, estatísticas, e com o que é chamado "medida" em pesquisa educacional. Tenho plena consciência de sua existência. Sempre que há diferenças entre pessoas e que temos de fazer generalizações nos pronunciamentos sobre os grupos de pessoas com que tenhamos de lidar, os números são necessários para dar uma idéia do ponto até o qual as generalizações são justificadas. Sempre que usamos conceitos como nunca, raramente, algumas vezes, freqüentemente, muitas vezes, sempre, para descrever vários graus de freqüência, não vejo

porque não se deva usar o número 4 em vez de "muitas vezes" e o número 5 em vez de "freqüentemente"; temos assim pelo menos a segurança de que o leitor ou o ouvinte apreende mais claramente o que queremos dizer. Não posso evitar a impressão de que a relutância no uso de números é muito freqüentemente uma evasiva quanto à expressão exata do pensamento, e que a recusa a aceitá-los nasce de um despreço geral à matemática e especialmente às suas aplicações à natureza humana e à conduta que interessa à educação. Por outro lado, reconheço que algumas vezes os números e as fórmulas são usadas para conferir a certos pronunciamentos uma aparência de caráter científico que não merecem. Não me lembro se foi William A. McCall ou E. L. Thorndike que disse: "Tudo que existe, existe em alguma quantidade". Não pretendo discutir aqui até que ponto julgo correto este conceito. Parece-me, entretanto, que muitas das objeções procedentes contra elas decorrem de uma falsa consequência deduzida desta asserção, isto é, que por atribuir-se uma quantidade a uma coisa prova-se que ela existe como uma entidade suficientemente caracterizada. Que a medida em psicologia e em educação não é exatamente o mesmo que em física ou mesmo em biologia, todos devem saber. Mas, se todos reconhecem hoje que mesmo as leis físicas expressas em números e fórmulas são apenas aproximações com alto grau de probabilidade, a diferença entre uma formulação matemática em física e uma em biologia e psicologia ou educação pode não ser, afinal de contas, uma diferença essencial, mas apenas uma diferença em grau. Se fôr aceita a afirmação de John Dewey em seu livro *"Logic: The Theory of Inquiry"* de que o método em cada campo de pesquisa deve ser adaptado ao caráter específico do assunto, não vejo porque a adaptação dos métodos matemáticos à pesquisa em psicologia e educação não deva ser tentada, desde que feita com a necessária cautela.

É desnecessário dizer que a simples identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos, mesmo numéricos, não constitui só por si uma pesquisa educacional. Isto pode ser, e em muitos casos certamente o é, uma preliminar ou um passo inicial muito necessário à pesquisa. Coligir fatos só tem sentido se os fatos a serem coligidos são definidos em face de um problema para cuja solução forma-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses "fatos". Se acontecer que a hipótese não seja verificada pelos fatos, pode ser formulada uma outra em relação à qual esses mesmos fatos podem ser ou não relevantes. Se acontecer que eles não sejam relevantes, sua coleta foi inteiramente inútil para a pesquisa. (O processo da coleta pode ter sido de algum valor para o investigador — ele pode ter aprendido alguma coisa,

talvez mesmo o suficiente para escrever uma tese — porém isto é um subproduto que não está aqui em discussão). Se, porém, a hipótese fôr verificada, transforma-se num fragmento de teoria digno de ser comparado ou posto em relação com outros fragmentos de teoria, alguns ou muitos dos quais podem ser unidos para formar teorias mais vastas, e assim por diante. Assim, partindo da base dos fatos através de hipóteses e teorias, a região compreendida entre os "fatos" e a filosofia da educação poderá ser preenchida por uma teoria geral da educação, alcançando as deduções e especulações que partem em sentido contrário dos valores últimos e dos valores subordinados da educação, unindo assim o domínio da pesquisa filosófica ao da pesquisa empírica numa ciência unificada da educação, que em parte permanece "Geisteswissenschaft", ciência do espírito, e em parte empírica e indutiva como as "ciências naturais".

Por outras palavras : não as encaro como espécies diferentes da ciência da educação, mas como duas partes da mesma ciência (usada aqui no sentido largo da palavra) complementando-se mutuamente.

Parece que no início de sua evolução histórica, a ciência da educação começou como um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual quase todas as decisões sobre questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da «educação que fossem aceitos pela sociedade. As experiências empregadas nesse processo ou com êle relacionadas eram as mais das vezes muito limitadas, apoiadas em bases muito frágeis, sob condições não claramente indicadas e muitas vezes consciente ou inconscientemente interpretadas de modo a provar o que já se tinha em mente. Minha impressão é que na Alemanha a ciência educacional ainda está em grande parte nesse estágio de desenvolvimento. Talvez seja esta uma das razões porque o termo "Forschung", pesquisa, é usado de modo relativamente raro em relação à educação. Não a encontramos como palavra-chave em nossas enciclopédias ou dicionários de educação. Não temos nem periódicos nem revistas de pesquisas educacionais nem enciclopédias sobre o assunto ; nossas universidades compreendem institutos de educação, mas nenhum deles é explicitamente denominado instituto de pesquisas educacionais. Quando em 1951 uma Hochschule fuer Internationale Paedagogische Forschung foi criada com auxílio americano, chamamo-la de escola para pesquisa porque estávamos conscientes de que por vários anos sua principal finalidade seria o treinamento para a pesquisa, embora evidentemente soubéssemos que tal treinamento não deveria e não poderia ser feito por meio de uma teorização da pesquisa, mas

pela realização pelos próprios estudantes de pequenos projetos de pesquisa sob a orientação e o auxílio que nos fosse possível lhes dar.

O chamado "movimento científico" em educação, falando figuradamente, desenvolveu-se de baixo para cima a partir da realidade educacional, elevando-se passo a passo até o domínio do raciocínio filosófico, que lentamente e muitas vezes relutantemente lhe cedeu terreno. Nesse processo, também os valores começaram ou começam a ter assunto de pesquisas de tipo empírico, pelo menos quanto à possibilidade de serem tais valores atingidos, ou quanto aos métodos pelos quais podem ser atingidos.

Na Alemanha, o movimento científico no sentido em que foi empregada a expressão ainda não conquistou grande terreno em educação; ainda dominam fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica e a meramente racional e livresca. É signficante o fato de que a maioria dos professores de educação em nossas universidades são professores de filosofia e educação, alguns outros de educação e psicologia; só durante o último ano os trabalhos de campo em educação começaram a ganhar terreno e o Deutshe Ausschuss fuer Erziehung und Bildung (comissão alemão de educação), um órgão consultivo na esfera federal, limitou o seu trabalho até aqui a resolver os problemas educacionais por meio de deliberações. Temos dois grandes institutos de pesquisas na República Federal Alemã, um deles é a Max Planck, sucessor do Kaiser Wilhelm-Gesellschaft, com cerca de 40 institutos de pesquisa em muitos domínios das ciências naturais e em vários problemas técnicos altamente especializados, mas nenhum deles em educação. O outro é o Deutsche Forschungsge-meinschaft, Associação Alemã de Pesquisa; em 1952-53 gastou onze milhões de marcos, dos quais duzentos mil, isto é, menos de 2%, em filosofia sistemática, fisiologia e educação. Quantos desses duzentos mil marcos se destinaram à educação, quanto dessa fração foi empregada em pesquisas empíricas em educação, é o que não se pode averiguar pelo relatório anual. Nestas circunstâncias, parece-me essencial chamar a atenção para o assunto, sobretudo porque temos muitos problemas práticos que não podem ser resolvidos apenas por meio de raciocínios e deliberações, mas para cuja solução muito poderiam contribuir as pesquisas empíricas. O de que necessitamos mais do que tudo são testes bem padronizados de conhecimentos, de inteligência e de aptidão, de precisão e validade conhecidas, bom número de experiências bem controladas nas escolas e de pessoas suficientemente treinadas em pesquisas empíricas.

Quando, em 1938, o American Council on Education designou uma comissão (ou subcomissão) para pesquisas educacionais, esta encontrou a pesquisa educacional "tão generalizada e tão desarticulada (sprawling) e incoseqüente em muitas de suas atividades que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica. "Henry M. Holmes, presidente da comissão, declarou no capítulo introdutório de seu relatório : "A lógica da pesquisa educacional deve ser atingida, principalmente, pelo estudo das próprias pesquisas educacionais, e não ser-lhes acrescentada como elemento externo". Na Alemanha as pesquisas educacionais ainda não estão generalizadas nem desarticuladas; parece portanto prematuro iniciar hoje um trabalho neste gênero em meu país, como teria sido prematuro fazê-lo nos Estados Unidos em 1900 ou mesmo em 1920. Por ainda algum tempo, queiramos ou não, teremos que nos contentar com ver crescer o joio ao lado do trigo. Precisamos de todas as pesquisas empíricas que puderem ser estimuladas pelos problemas práticos, e não poderemos esperar grandes desenvolvimentos futuros se não dermos liberdade de ação às inclinações e preferências pessoais dos poucos que por ela se interessam, mesmo que disto resulte por algum tempo um desenvolvimento um tanto assistemático. Na Hochschule a que me referi acima, iniciamos o trabalho em três setores : medidas educacionais; legislação, administração e finanças escolares; currículo e métodos de ensino; e temos a satisfação de contar com dois pesquisadores de tempo integral em cada setor, alguns recursos de biblioteca e estatística, e cerca de vinte aprendizes de pesquisa, como se poderia chamar, cada um pelo período de um ano. como disse anteriormente, temos tido auxílios generosos do estrangeiro, especialmente dos Estados Unidos, e necessitaríamos de muito mais, de que poderíamos fazer bom uso. Alguns dos institutos universitários de educação começam a acentuar um pouco menos o aspecto filosófico e histórico das pesquisas ; algumas das teses doutorais começam a ter por base pesquisas empíricas sobre problemas práticos de educação. Talvez daqui a dez anos estejamos em condições de separar o joio do trigo; então poderemos pensar em analisar os trabalhos realizados, à procura de uma idéia diretriz, de um esquema básico para sua estrutura teórica — o que a comissão acima referida confessa ainda não ter alcançado. Afinal de contas, a pesquisa nas ciências naturais precisou de séculos para atingir esse estágio — se é que o tenha atingido.

PESQUISA E CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO (*)

FRANCIS G. CORNELL

Julgo apropriado que uma Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais examine, preliminarmente, as características da matéria de suas discussões. Isto é necessário não só por causa da grande variação dos sistemas educacionais dos países do mundo e das diversas nações aqui representadas, mas também por causa de certas ambigüidades na definição da pesquisa educacional. Conferiram-se a tarefa de explorar algumas das várias interpretações do termo "pesquisa educacional", como base das discussões desta conferência. O trabalho que apresento visa a estabelecer, em termos um tanto específicos, as áreas de interesse para as demais sessões da conferência. Empreguei o termo *ciência* no título porque usarei este conceito como meio de fixar uma das principais distinções que se podem fazer entre a substância que deve e a que não deve ser incluída nas discussões desta conferência.

uma DEFINIÇÃO LITERAL DE PESQUISA

Suspeito que o significado literal de "pesquisa", na maioria das línguas e na maioria das culturas, abrange muito mais do que aquilo com que desejamos ocupar-nos, nesta conferência. (Desejo que minha análise, aqui, não encontre barreiras semânticas decorrentes das diferenças de línguas.)

uma definição geral de pesquisa seria pelo menos a que se refere à atividade de coligir informações (ou de observar a realidade), de maneira ordenada e sistemática. A qualidade dessa atividade varia, presumivelmente, com a fidedignidade da informação coligida, quer se trate da contagem de um número de itens de testes numa prova ministrada a n grupos de alunos, quer se trate das descrições da organização de k classes e graus, em diferentes escolas. Não precisamos, aqui, aprofundar-nos muito sô-

(*) O presente trabalho foi apresentado pelo autor, que é Presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em Atlantic City, Estados Unidos, em fevereiro do corrente ano, e traduzido por Célia Neves Lazzarotto.

bre a qualidade — boa ou má — da pesquisa. Sem dúvida, a melhor pesquisa é a pesquisa fidedigna, verificável e exaustiva, que forneça informações capazes de inspirar confiança. O ponto principal, aqui, é que a pesquisa é uma modalidade de comportamento humano, literalmente falando uma *atividade* a que as pessoas se dedicam. Segundo esta definição, todo comportamento humano inteligente envolve alguma pesquisa. Posso empenhar-me em pesquisa, se colho informações sobre o preço de certa bala apreitada pelos vendedores das calçadas de Atlantic City, de modo que possa decidir, a contento, qual a compra mais econômica. Todos nós nos empenhamos em pesquisa quando examinamos os horários das ferrovias ou linhas de navegação aérea ou marítima, ao tomar decisões sobre o modo de viajar para um destino qualquer.

Na educação, professores, administradores, homens de pensamento e outros empenham-se em pesquisa *educacional*, quando reúnem sistematicamente informações sobre escolas, escolares, a matriz social em que se insere a escola ou o sistema escolar, a característica do estudante ou a interação entre a escola e o aluno. Isso cobre imenso território. Embora eu imagine que a ênfase varie de país para país, julgo interessante enumerar as áreas que consideramos importantes, em meu país, como tópicos passíveis de inclusão na *Revista de Pesquisa Educacional*. Eis alguns deles : psicologia da adolescência, métodos especiais de ensinar a aritmética, educação artística ; o papel das atitudes na determinação do pensamento, da memória e dos processos de aprendizagem; pesquisas sobre educação superior, educação compulsória, educação geral, o ensino da leitura, testes e mensurações na educação, o transporte de alunos, educação vocacional, educação secundária; organização do distrito escolar, aspectos econômicos da educação, métodos de ensinar, a articulação das unidades administrativas nos sistemas educacionais, inteligência e testes de inteligência, administração dos sistemas escolares municipais, reconhecimento de escolas e colégios, educação internacional, diferenças individuais na educação, a *junior high school*, o ensino das artes da linguagem, a educação da mulher, manuais escolares, educação e segurança, educação de adultos, estudos sociais, a filosofia da educação, educação do consumidor, crescimento físico, educação sanitária, educação de crianças excepcionais, educação do caráter, seleção e registro de professores, avaliação na educação, educação física, o *junior college*, educação pelo rádio, diferenças sexuais, motivação e aprendizagem, orientação e o trabalho pessoal do estudante, contabilidade para crianças; desenvolvimento infantil, orientação infantil, educação primária, a psicologia da aprendizagem, psicologia educacional, atividades extracurriculares, en-

sino elementar, recreação na educação, educação pré-escolar, o tamanho das classes para fins de instrução, desenvolvimento do curriculum, educação musical, as relações da escola com a comunidade, educação no jardim da infância, higiene mental na escola, relações entre pais e professores, desenvolvimento da personalidade, transferência de treinamento, a preparação de exames, a igreja na educação, métodos de análise fatorial na educação, construção de prédios escolares, métodos de diagnóstico no ensino, métodos estatísticos na educação, inquéritos escolares, ensino agrícola, a família na educação, o ensino da ortografia, ensino de economia doméstica, educação comparada, herança e meio (*nature and nurture*); delinqüência juvenil na educação, legislação escolar, a administração comercial das escolas, projetos experimentais de educação, ensino industrial, educação religiosa, salários de professores e tabelas de salários, o ensino da matemática, recenseamento escolar, o efeito do uso da mão direita ou esquerda (*handedness*) na leitura e na escrita, educação de crianças fisicamente deficientes, instrução áudio-visual, código de ética do magistério, aperfeiçoamento, ensino comercial, relações públicas na educação, financiamento da educação; integração do *curriculum*, supervisão no ensino, educação de professores, educação na *graduate school*, administração dos sistemas escolares estaduais, trabalho pessoal de alunos, notas e sistemas de atribuição de notas, o ensino de línguas estrangeiras, a biblioteca escolar, educação de crianças bem dotadas, a biblioteca como meio auxiliar da educação.

Logo, segundo uma definição literal, a coleta de dados sobre um vasto repertório de assuntos de educação pode ser considerada pesquisa educacional. A pesquisa educacional é uma pesquisa *aplicada*, podendo ser empreendida com o propósito de resolver um problema concreto, de justificar um ato ou medida tomada, ou de converter alguém a determinado ponto de vista. Há também pessoas que se dedicam à pesquisa simplesmente para fazer pesquisa. Por outro lado, se a pesquisa possuir características dos métodos da *ciência*, será considerada básica e fundamental, se o seu objeto fôr básico — a menos, evidentemente, que nos desviemos inteiramente da arena educacional e nos tornemos puros pesquisadores psicológicos, sociológicos, históricos, econômicos, antropológicos, políticos ou quaisquer outros. O campo educacional é certamente interdisciplinar. Um problema educacional pode encerrar as características de várias disciplinas. Eliminaríamos, sem dúvida, por exemplo, a pesquisa histórica que não tenha relação intrínseca com a educação (isto é, ensino, aprendizagem ou escola) ou o estudo da vida familiar de certas tribos

aborígenes, desligado das suas relações com os processos ou meios educacionais. (*)

Este elemento de ciência na pesquisa, distinto da pesquisa em geral, é produto especialmente de nosso século. E passou a associar-se a pelo menos um nível de pesquisas, na educação. Trata-se de um elemento que requer um conjunto especial de propósitos e se afigura o mais difícil de empreender.

PESQUISA E CIENCIA

Existem muitas análises eruditas que definem e descrevem os métodos da ciência. O leigo em geral não é còncscio da ciência, como modalidade do comportamento humano. Para êle a ciência é um depósito de conhecimentos, um produto dos processos ou métodos da ciência. Limitar-me-ei aos métodos pois me parece evidente que é melhor determinar as características da pesquisa — científica ou não — pelos processos mediante os quais se chega ao produto final, do que pelo produto em si mesmo.

como já sugeri, as atividades a que chamamos pesquisa educacional podem orientar-se por muitos propósitos além dos da ciência, Existe um nível de atividade classificado como pesquisa educacional e que também pode ser eliminado de nossa definição, em virtude da ausência de finalidade. com o propósito de testar alunos ou colecionar estatísticas sobre população escolar, a freqüência escolar, ou as finanças das escolas e coisas semelhantes, é fácil o pesquisador perder-se, se a operação se torna repetitiva durante um período de tempo e quando variam as necessidades práticas das informações. Há vinte anos, muitos sistemas escolares das Américas adotaram programas de avaliação de inteligência e aproveitamento, apenas porque os círculos profissionais mais autorizados, àquela época, eram de opinião que não havia nada melhor a fazer. Os instrumentos da pesquisa, os meios de atingir a determinado fim, entraram em uso antes da aceitação das idéias indispensáveis à sua aplicação, — os conceitos e as perspectivas da aprendizagem e do ensinamento, do estudo infantil e da orientação — que agora os professores e administradores americanos compreendem melhor. Muitas das

(*) Alguns de meus colegas talvez façam ressalvas a este ponto de vista porquanto é fácil afirmar que educação é aprendizagem e que se aprende tanto na família quanto na escola. De fato, a aprendizagem se processa durante toda a vida. A essa objeção, responderia eu que, se a família fôr estudada como instituição educacional, como ambiente social em que as crianças (e os adultos) aprendem, então concordo em que a pesquisa possa ser classificada como educacional. Poderíamos sem dúvida empenharnos em discussões estéreis quanto ao ponto em que incide a linha de demarcação, em casos como estes.

manobras estatísticas dos técnicos de educação, adotadas durante aquele período, tornaram-se operações-padrão para o "tratamento de dados", mas nem sempre métodos de atingir a um objetivo, além do próprio objetivo de processar os dados.

Há muitos exemplos, na educação, de coleta de documentos; de cálculos de médias, desvios-padrão, coeficientes de correlação, coeficientes de fidelidade; e, ultimamente, as aplicações de sistemas de análise como o método de análise fatorial e as técnicas fatoriais. Alguns desses representam processos semelhantes, em espécie, à pesquisa dos casuistas, de famosa memória. Como no raciocínio casuístico, a habilidade exigida nas operações de pesquisa — sobretudo quando aplicada apenas pelo prazer de pesquisar — é altamente refinada, requerendo treinamento extensivo e não pouca inteligência, da parte do erudito. Os casuistas coligiram muito sistematicamente todas as opiniões consideradas autorizadas e eliminaram as que careciam de autoridade; depois determinaram a relevância das opiniões autorizadas para o problema em estudo, estabelecendo definições de palavras e comprovando a validade do raciocínio empregado. Alguns destes estágios levam anos, talvez uma vida inteira, de trabalho devotado. A análise é orientada por padrões rigorosos, ficando sujeita a exame, penetrante e crítico, de outros eruditos. Apesar de tudo isso, a pesquisa pode não oferecer interesse para a ciência.

A feição distintiva da ciência, em oposição a muitos outros propósitos que orientam as atividades dos seres humanos, é seu objetivo de aumentar a compreensão que o homem tem do mundo que o cerca. Os métodos de análise fatorial de Spearman e Thurstone, por exemplo, foram formulados com o objetivo científico de comprovar uma teoria sobre a inteligência humana. O objetivo científico da teoria, o propósito de compreender os fenômenos, não estão necessariamente presentes em aplicações de análise fatorial a medidas de k sujeito a n variáveis de que o pesquisador acaso disponha. A diferença entre as atividades de tabular, coligir, observar, calcular, correlacionar e outros processos de informações, e as atividades de *pesquisa científica* não repousa no nível em que o pesquisador trabalha, mas no nível dos motivos que o levam a trabalhar.

ALGUMAS DIMENSÕES E SEUS LIMITES

Não afirmarei que a pesquisa educacional deva ser encarada apenas como pesquisa científica. Se me decidi a discutir a ciência, foi para realçar uma de suas características, a qual, em minha opinião, deve constituir uma das dimensões em que encontraremos um limite além do qual não desejaríamos prosseguir, em nos-

sas discussões. Esta dimensão é a dimensão do "propósito". Atividades de pesquisar, coligir, classificar, tabular e outras, não relacionadas a um fim específico, a meu ver são afins apenas porque constituem processos pertinentes ao tipo de pesquisa que conduz tanto à solução de problemas práticos, quanto a conclusões de significação mais ampla. Isto não quer dizer, porém, que não seja apropriado o pesquisador educacional discutir técnicas.

Outra dimensão — e esta óbvia — é a dimensão de relevância para o objeto da esfera educacional. As linhas de demarcação são difíceis de traçar, mas, por causa do caráter interdisciplinar do campo, as áreas de aplicação absorvem tanto território que existe o perigo de se tentar abarcar todos os reinos do esforço humano. Se nossa área de interesse é o financiamento de escolas e sistemas escolares, não precisamos discutir se a questão invade as disciplinas da economia e da sociologia, nem nos devemos preocupar com distinções entre psicólogos e psicometristas, de um lado. e psicólogos educacionais e psicometristas educacionais, de outro.

uma terceira dimensão que evolui desta análise é uma que não permite estabelecer limites, habilitando-nos, ao contrário, para desenvolver uma tipologia geral da pesquisa educacional, dentro de quaisquer limites que desejemos fixar. A terceira dimensão é a dimensão do método científico, o qual, em suma, possui estas feições:

1. *Propósito* — O método científico aplica-se a problemas a serem resolvidos. Logo, é altamente intencional pois há metas específicas que orientam as atividades das pessoas nelas empenhadas.
2. *Teoria* — Usualmente ocorre uma fase que implica uma "teoria", ou como se pode dizer em certos casos — uma hipótese ou hipóteses, acerca da explanação de um fenômeno ou da solução de um problema.
3. *Verificação* — À formulação de uma hipótese ou de uma teoria, segue-se a observação ou a experimentação, ou ambas. O método científico distingue-se da especulação nessa fase de comprovação na realidade.

Quanto mais a pesquisa educacional possuir características semelhantes às acima mencionadas, tanto mais contribuirá para uma categoria de pesquisa que alguns denominam "pesquisa básica". Todavia, como a educação trata, em grande medida, com matérias quotidianas, e fenômenos reais, é de esperar que ela frutifique na solução de problemas práticos. Logo, nem toda pes-

quisa educacional tem de ser básica ou de um tipo orientado para a solução de teoria generalizável. Grande parte do que se considera pesquisa educacional seria classificada como "elaboração" (*development*), "demonstração" (*demonstration*) ou "pesquisa operacional" (*operations research*). como a educação é um campo aplicado., sem nenhuma dúvida, esta área se reveste de importância. É pesquisa de um tipo que trabalha dia a dia, para auxiliar, o professor, para auxiliar o diretor, ou para auxiliar os órgãos que dirigem os sistemas escolares. Então, para que a motivação seja ordenada e sistemática, nós, como pesquisadores — quer nossa orientação seja a ciência, quer seja a prática — justificadamente examinamos a aparelhagem com que trabalhamos. Enquanto esse exame de nossas técnicas, nossos instrumentos de mensuração, nossos processos de análise ou outras atividades de pesquisa forem orientados, em seu emprego, por sua utilidade na solução de problemas, estaremos sem dúvida justificados nesse procedimento. com facilidade desequilibraríamos nossa visão do escopo da pesquisa educacional, se limitássemos nossas discussões a técnicas e métodos. Se incluíssemos apenas esta última categoria nos debates, estaríamos, como os casuístas, refinando os rituais de uma ordem social, por assim dizer, em vez de examinando o potencial de nossos esforços.

Resumindo, portanto: a pesquisa educacional pode ser circunscrita por varias concepções de limites, como seja a aplicabilidade à própria substância da educação, e pertinência a algum objetivo ou propósito predeterminado. Existe uma lógica ao definir o escopo da pesquisa educacional com as três categorias seguintes :

1. Pesquisa para a compreensão das feições básicas de uma ou mais áreas gerais da educação, por exemplo: pesquisa que formulou conceitos úteis, como os de motivação, reforçamento, formação de conceito e ambiente social na aprendizagem.
2. Pesquisa para a solução de problemas práticos específicos, peculiares à educação, por exemplo: pesquisa destinada a descobrir o meio de vencer a superstição reinante em determinada região ou localidade, e outras barreiras que se antepõem ao ensino da ciência.
3. Pesquisa para a elaboração ou o refinamento de instrumentos, por exemplo: pesquisa que visa ao desenvolvimento de mensurações vocacionais e psicológicas e ao aperfeiçoamento de métodos de projetos experimentais utilizados na educação.

Julgo que, se no trabalho desta conferência, pudermos definir, em cada uma dessas três classes de pesquisa educacional, áreas de interesse de aplicação geral a toda a humanidade, que difiram apenas em minúcias, quando traduzidas em linguagem específica, cultura específica, ou regiões geográficas específicas, — teremos na realidade feito considerável progresso na definição da própria pesquisa. E teremos, ainda, contribuído para outros fins que se podem esperar desta conferência. Os propósitos deste encontro são internacionais, os objetivos, de significação mundial.

Já o impacto nos representantes individuais de cada país certamente serão ajustados e interpretados à vista das grandes diferenças de nossas experiências pessoais, dos diferentes sistemas educacionais que representamos. Eu, pessoalmente, encaro com entusiasmo o trabalho da conferência, nele vendo um meio pelo qual posso desviar-me de percepções estreitantes e limitadoras da pesquisa educacional — consequência natural de meu trabalho diário, que versa sobre as modalidades de problemas ocorrentes nas modalidades de sistemas educacionais em meu país, em minha cultura.

PESQUISA E PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO

JAYME ABREU

Do I.N.E.P.

O tema que nos propomos é daqueles que, no campo da educação, não lograram ainda pacífico acordo de opiniões, seja quanto ao próprio conceito de *pesquisa educacional*, seja quanto à sua importância específica.

Veja-se, em abono dessa afirmativa, o que dizia o educador americano Monroe, em 1927, conforme citação de Helen Walker no artigo "Methods of Research" (Volume XXVI, n.º 3, junho, 1956 — Review of Education Research) : "*it does not seem feasible to give the term (research) a precise meaning*" (o grifo é nosso).

Nesse artigo, balanceando a situação da pesquisa educacional nos Estados Unidos, afirma Helen Walker, em relação a 1931 : "*By 1931 the confusion as to what constitutes educational research has caused so much annoyance that a "symposium on the classification of Educational Research" was held by 18 leaders in research who concluded that "there exists... a diversity of opinions about the classification of methods of educational research... The introduction of several points of view into the same classification ... is likely to lead confusion... Methods frequently acquire the names applied to them from incidental features of the research process and their applications, such as the fields they serve, the purpose for which they are pursued, the data gathering devices employed etc."* (Barr, A.S., and others: "A symposium of classification of educational research" — Journal of Educational Research — 24:22, June, 1931).

E ainda mesmo quanto à situação *atual*, nos Estados Unidos, a mesma Helen Walker assim se refere, no artigo que vimos citando :

"*In spite of these early pronouncements, writer on method continue to tidy up their treatises by orderly classification schemes which are foredoomed to produce only confusion*".

Nota: Esta palestra foi realizada durante a XII Conferência Nacional de Educação, em Salvador — julho de 1956.

Pesquisa e planejamento estão aqui entendidos como etapas do processo que busca incorporar métodos racionais, científicos, à solução de problemas educacionais.

Vamos dividir a síntese provisória que buscamos, pelos capítulos a seguir.

I — RAZÕES FILOSÓFICAS, POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS DA PESQUISA E DA AÇÃO PLANEJADA EM EDUCAÇÃO

Em recente reunião (fevereiro de 1956), realizada em Atlantic City, nos Estados Unidos, que constituía a primeira (note-se bem, a primeira) Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, o professor Erich Hylla, diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional (Frankfurt, Alemanha), apresentou estudo sobre "A Natureza e as Funções da Pesquisa Educacional", em cujo texto largamente nos basearemos, seja pela pertinência de sua exposição em relação ao assunto aqui estudado, seja pelo objetivo de divulgação dos resultados a que a mesma conferência chegou. Utilizaremos, outrossim, conceitos constantes do trabalho dos professores Carter Good, A. S. Barr e Douglas Scates, sobre "Metodologia da Pesquisa Educacional",

O conceito de pesquisa não apenas como uma necessidade prática mas como uma componente lógica da noção de ciência, ou como um "processo contínuo no desenvolvimento da ciência", já teria sido antevisto pelos fins do século XII, quando o homem começou a entender ciência não mais como um sistema fechado, mas como um sistema aberto, que se revia e reformulava.

"Até então a ciência era considerada *um corpo de conhecimentos* acessíveis à humanidade e contido em livros, que se transferia de uma geração à seguinte, talvez explicado e interpretado, porém não substancialmente modificado nesta operação" (1) (diga-se, de passagem, que esse conceito ainda está subjacente a muitas práticas escolares, atuais).

As partes integrantes desse sistema fechado e as relações correspondentes eram fixas, suscetíveis talvez de melhor conhecimento e compreensão, jamais porém de acréscimos de novidades essenciais, seja pela experiência ou pelo raciocínio.

Estávamos na terra para contemplar e compreender o mundo e não para modificá-lo; a ciência era uma criação e desenvolvimento do passado e a chancela de sua validade era a autoridade, donde não ser preciso, nem viável, o seu desenvolvimento, mediante a pesquisa como acima definida.

Procedendo a um retrospecto cronológico das fontes de evidência para as quais vem o homem apelando na busca da verdade, cinco se destacam nitidamente:

(1) Erich Hylla — "A natureza e as funções da pesquisa educacional".

- a) costume e tradição ;
- b) autoridade; e)
- experiência pessoal;
- d) raciocínio silogístico sobre proposições aparentemente evidentes ;
- e) inquérito ou pesquisa científica. (2)

Mas, não se pode afirmar que, na conduta humana, as fontes de busca da verdade mais recentes eliminem ou substituam as anteriores; todas elas continuam presentes, compondo o arsenal intelectual com que lidamos na solução dos problemas da vida.

É admitido todavia, e quanto a isto há pacífico consenso de opinião, que sem a busca contínua de novos fatos* e novas relações entre eles, de um permanente re-exame e procura de leis e teorias, em face de fatos antigos ou novos, nenhum ramo do conhecimento humano pode ser classificado como ciência.

Esta concepção de ciência e suas implicações na pesquisa é própria, assim, da *filosofia do nosso tempo*, ao caracterizar o método científico de pensamento e ação pela presença do espírito crítico e experimental, cuja atuação, rica de fecundas virtualidades, se estende, cada vez mais, por todos os domínios do conhecimento humano.

Entretanto, devemos convir em que, no campo da educação, não se tem verificado a mesma assimilação do comportamento racional, científico assinalado, por exemplo, nos domínios da física, da química, da biologia, ou nas ciências aplicadas, como medicina e engenharia.

Costume e tradição, autoridade, experiência pessoal, raciocínio silogístico continuam ainda dominando o campo educacional, com lenta e penosa introdução do inquérito ou pesquisa científica, em suas práticas.

A *rotina educacional*, contra cuja tenacidade tanto já argüia Stuart Mill, se nutre na justificação de que os fatos devem ser assim porque sempre o foram, o que, necessariamente, leva ao imobilismo.

O apelo à *autoridade*, no sentido do "magister dixit", tem tido e continua tendo dominadora influência nas praxes educativas, sejam essas autoridades seculares ou religiosas.

A igreja tem, historicamente, dado sanção ou posto no seu index, como heréticas, a estas ou aquelas afirmações científicas, na medida em que elas se harmonizem ou se afastem de seus dogmas, não somente em questões de fé, mas também em pro-

(2) — Gordon, Barr & Scates — «The Methodology of Educational Research». Essa seqüência cronológica deve ser entendida relacionando o grupo a, b, c, com d e e entre d e e.

blemas temporais, como o casamento e o divórcio, como a mecânica dos corpos celestes, etc. etc.

com os estados seculares e a secularização da cultura essa autoridade já se lhe vai escapando, à medida em que fonte de verdade passam a ser reis, parlamentos, assembléias legislativas que chegam inclusive a legislar sobre a validade dos princípios da evolução, como aconteceu, não faz ainda muito tempo, (3) nos Estados Unidos, ou a "politizar" a genética, como na Rússia.

Os "scholars", filósofos e cientistas têm sido também outras fontes de verdade, aceitos os seus enunciados à base de *autoridade magistral*, como a dos oráculos, dos deuses, da igreja, do estado, do rei, etc.

O apelo à *experiência pessoal* ou à experiência do senso comum tem, como é notório, largo emprego na conduta humana em busca da verdade e dela, principalmente, se nutre o saber sobre a vida cotidiana, na qual a história das experiências próximas ou remotas continua a desempenhar papel importante.

Em que pese o valor dessa experiência, que constitui valiosa fonte de hipóteses para a pesquisa científica, são, sabidamente, muitas as suas causas de erro, como, entre outras, as da generalização do particular, omissão de peculiaridades dos fenômenos, conclusões falhas devido a preconceitos e estereótipos, singularização de antecedentes em casos em que são múltiplos, imprecisão de instrumentos de medida, argumentos analógicos, etc. etc., o que James Robinson sintetiza dizendo que, na maior parte dos casos, nesse saber, não se raciocina e sim racionaliza-se.

A especulação sobre o próprio pensamento, produzindo a *lógica formal, aristotélica*, que os escolásticos utilizaram, constituiu, sem dúvida, passo imenso em relação aos anteriores, grandemente entorpecido, todavia, seja pelo seu apego às "disputa-ções" intermináveis sobre o simbolismo verbal de proposições e termos lógicos, como pela precariedade das premissas aceitas à base de autoridade ou de aparentes evidências.

Essas debilidades fizeram com que o tempo despendido não levasse a proporcionais avanços na busca da verdade, o que não implica no desconhecimento da enorme importância atual dos princípios lógicos, para quem vê no método científico um processo indutivo-dedutivo.

Não caberão, aqui, nos limites prefixados de tempo para essa exposição oral, maiores explanações sobre o *método científico*, com todas as suas implicações que significaram o levantamento da estrutura da ciência moderna, nem maiores referências à sua evolução no tempo, desde a clássica experiência de

(3) — uma dessas legislações foi de 1910.

Galileu, em 1589, ou da prova oferecida por Kepler sobre a verdade da hipótese de Copernico, ou da publicação do *Novum Organum*, de Bacon, ou das contribuições de Harvey e Newton, etc.

São conhecidas as características do método científico pelo qual a ciência se baseia nos fatos, emprega os princípios de análise como procedimento fundamental na compreensão dos fenômenos complexos, utiliza hipóteses, libera-se da conduta emocional, usa medidas objetivas e tratamento quantitativo de dados.

Assinalemos que, para Dewey (4), a pesquisa científica atravessa as fases operacionais seguintes, que ocorrem face à problematidade situacional :

- a) há, inicialmente, uma situação cujos fatores se apresentam indeterminados, gerando-nos perplexidade por incompreensão ;
- b) surge, nessa indeterminação, um "problema", que emerge como tentativa para melhor ordenarmos a obscuridade da situação;
- c) posto o problema, buscamos determiná-lo mediante uma descrição mais completa da situação;
- d) passamos, aí, à fase do raciocínio, a fim de, pelo cotejo das hipóteses suscitadas, encontrarmos a mais adequada à explicação da situação;
- e) finalmente chegamos à hipótese adequada (conclusão), que nos possibilita superarmos a problematidade da situação.

"Cantril, Ames, Hastorf e Ittelson salientam que o reajustamento desses aspectos (superação da problematidade) desenvolve-se dentro das seguintes fases operacionais:

- 1) sentimos uma inadequação conceitual, da qual decorre um problema, que procuramos solucionar;
- 2) tentamos analisar todos os aspectos do fenômeno que possam ter relação com o problema levantado;
- 3) dentre esses vários aspectos focalizamos a atenção sobre os mais fundamentais em relação ao problema em análise, os quais servirão de "standards" para racionalização e manipulação;
- 4) através de métodos apropriados, intentamos controlar essas variáveis standards, com base em investigações empíricas ;

(4) — John Dewey — «Logic: The theory of inquiry».

- 5) por fim adaptamos nossa estrutura teórica, tendo-se em vista as formulações que, com o apoio nessas investigações, nos levaram a solucionar o problema". (5)

No campo da educação — entendido "como o conhecimento sistematizado da ação ou processo de educar" — seja êle aproximado da medicina, como o quer Erich Hylla, ou entendido como engenharia social — como pensa Dewey, ambas as aproximações tendo em comum o aspecto de ciência aplicada, o conteúdo *social* de seu "campus" leva à discussão sobre a viabilidade da aplicação de métodos científicos em seu trato.

A inviabilidade (preferiríamos dizer, dificuldade) estaria na instabilidade das variáveis do sistema encarado, muito mais contingente do que no campo das ciências naturais, pelo fato de, nesse campo (educação), serem seus processos em função de valores finais fixados pela sociedade, não pela ciência e sim por princípios morais ou religiosos, elaborados por processos filosóficos ou especulativos, não classificáveis como processos científicos.

Subjacente a essa posição estaria a dicotomia da classificação de ciências, em voga na Alemanha, de ciências do espírito (teologia, filosofia, historia, etc.) e ciências naturais ou da natureza, como por exemplo a física, a química, a biologia, etc, com implicações significativas nos respectivos campos metodológicos.

No primeiro grupo teríamos a utilização "de métodos de descrição, explicação, interpretação", "primordialmente de caráter especulativo e dedutivo" e, no segundo, essencialmente "o método experimental, indutivo ou exato", do qual as experiências controladas são exemplo típico, com observações e resultados sujeitos à contagem e medida.

As raízes filosóficas dessa posição encontram-se, nitidamente, na corrente idealista da filosofia alemã, com os seus mundos da "natureza" e do "espírito", com formas de compreensão e disciplinas diversas, *apreendida* a natureza por categorias lógicas gerais, visando ao desenvolvimento de um esquema lógico de proposições *universais*, enquanto o mundo do espírito (do "geist"), do comportamento humano e da cultura, necessariamente há de ser "*compreendido*" nos seus "significados", pela "intuição das essências" (Husserl), pelas "experiências interiores vividas", criando as "essências sociais" dos fenomenólogos pelas quais não se *explica* e sim *compreende-se* o mundo.

E' a posição, entre outros, de Rickert, distinguindo as ciências em exatas e humanas, nestas últimas não se podendo estabelecer leis e só "compreender", devido ao seu irreduzível relais) — Mario Lins — «A integração da teoria e pesquisa na sociologia».

tivismo perspectivista, diferente do valor positivo das ciências experimentais, em suas aproximações da verdade.

Essa posição não é aceita pelos racionalistas e seus herdeiros modernos para os quais considerar o fato social fora da natureza, a sociedade como "*realidade contingente*", é apenas "uma concepção teológica retardada".

É certo, outrossim, que autores como Dilthey ou Cassirer, por exemplo, na historiografia, que conferem essencial importância à intuição na compreensão do comportamento humano, submetem-na a uma disciplina metodológica quiçá comparável, em seu rigor, aos métodos positivos das ciências experimentais, procurando libertá-la de uma utilização arbitrária em que convicções subjetivas se convertam em critérios de verdade.

É a concepção "diltheyista" da "compreensão" da história, procurando ir além dos esquemas causais para descobrir o "espírito" que "impregnou" os acontecimentos históricos.

Haveria assim dois grandes tipos de pesquisa educacional:

- a) Pesquisas estritamente experimentais ou científicas, com o uso de "experiências, de raciocínios indutivos, de verificação por meio de novas experiências dos resultados obtidos em cada fase do trabalho, de medidas, de métodos estatísticos e de observações tão exatamente objetivas quanto possível". (6)

A psicologia infantil, por exemplo, seria campo adequado a pesquisas deste tipo.

com este tipo de pesquisas se poderia chegar à formulação de leis científicas, com sua invariância funcional, coerência lógico-funcional, eficiência de controle, determinação e predição de fenômenos estudados; a pesquisa sobre os reflexos condicionados, com suas implicações na aprendizagem, estaria dentro desse campo ;

- b) Pesquisas "filosóficas", como as denomina o professor Hylla, seriam por exemplo, as do campo de história da educação e da educação comparada, jogando essencialmente com raciocínios especulativos e dedutivos.

Estas últimas pesquisas, quando conduzidas com cuidado e espírito crítico, são, ressalta o professor Hylla, absolutamente importantes e destinam-se essencialmente a preencher o campo de alvos subordinados ou intermediários, para preservar-lhes a coerência face aos alvos finais.

(6) — Erich Hylla — «A natureza e as funções da pesquisa educacional».

Um estudo, por exemplo, de como práticas centralizadoras ou descentralizadoras na administração educacional contribuíram para os alvos finais visados nos respectivos períodos, seria, tipicamente, segundo Hylla, uma pesquisa educacional classificada como "filosófica".

Assinale-se que Kilpatrick ("The relation of Philosophy to Scientific Research" — *Journal of Educational Research* — 24-97-114 — September, 1931) classifica igualmente como "pesquisa filosófica" toda aquela que jogue, essencialmente, com "consideração de valores".

O professor Hylla adverte sobre as notórias dificuldades comuns à obtenção de concordância de pontos de vista nas pesquisas histórica ou de educação comparada, seja pelo uso de fontes como "documentos, livros, gravuras ou relíquias históricas", seja pela interpretação subjetiva a que estão sujeitas e que pode resvalar, através dos desvios de crenças, desejos, convicções, para especulações de discutível efetividade em sua utilização às práticas educativas correntes.

O conceito norte-americano, vale dizer, de grande e significativo campo da pesquisa educacional, é, de modo geral, mais amplo e menos discriminativo do que o conceito germânico a que se refere o professor Hylla.

O relatório do professor Francis Cornell, Presidente da American Educational Research Association, apresentado à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, sob o título "Pesquisa e Ciência em Educação", conceitua pesquisa, "latu-sensu", como "atividade de coletar informações (ou de observar a realidade), de modo ordenado e sistemático".

Pesquisa seria, literalmente falando, uma "atividade" na conduta humana, presente em "todo comportamento inteligente".

uma coleta de preços para decidir sobre uma compra mais econômica seria pesquisa, como igualmente seria pesquisa uma sistemática reunião de informações sobre escolas, alunos, etc, podendo ser ela, evidentemente, pobre ou boa, na dependência da fidedignidade do material colhido e das técnicas utilizadas.

A posição americana, ao aceitar como "científica" a pesquisa no campo educacional, está no constatar nela a utilização de métodos científicos, entendida porém ciência como "englobando todos os campos de conhecimento sistematizado", correspondendo ao *Wissenschaft* alemão e não ao sentido mais estrito, que a divide em *Naturwissenschaften* (ciências da natureza) e *Geisteswissenschaften* (ciências do espírito).

Enquanto na conceituação encontrável na Alemanha a pesquisa educacional, para ser *científica*, teria de estar na linha das ciências naturais, por seu campo e métodos capazes de conduzir à formulação de leis universais, na conceituação americana esse

caráter de pesquisa científica estaria presente sempre que, usando métodos científicos, se chegasse a normas sistemáticas de ação racional (tecnologias).

Nessa última posição, está presente o esforço por superar racionalmente e gradativamente as dificuldades de formulação científica no campo das ciências sociais, procurando armar sua estrutura teórica de modo a passarem do plano descritivo, onde prevalecem as "classificações e correlações" (que não possibilitam as "leis universais" e sim "as generalizações enunciativas"), já ao plano "explanatório", onde "há uma maior interconexão lógico-conceitual dos fatos existenciais, o que nos permite uma mais segura formulação de relações de invariância" (7), e atingir todo o avanço capaz de permitir descrever, como no campo das ciências físicas, não só as propriedades genéricas como as específicas de um sistema estudado.

A posição inglesa na conceituação de pesquisa educacional e de pesquisa científica em educação, pelo que se pode verificar no estudo de Ben S. Morris — "A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales" (8) é intermediária entre a germânica (segundo Hylla) e a americana (segundo Cornell).

"No sentido mais alto, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência; a pesquisa educacional é mais considerada como a aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação".

"Se não se admitir essa conceituação da pesquisa educacional, é muito fácil cair numa aceitação acrítica da noção de que o termo "pesquisa" deve restringir-se aos estudos *empíricos* ou *experimentais*, de preferência àqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa. Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo *amplo*, que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas, que, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam, freqüentemente, à reinterpretação de fatos já bem conhecidos. A necessidade dessa definição ampla, que reconhece o caráter essencialmente interpretativo e crítico da pesquisa, ficará aparente para quem quer que aceite o argumento de Whitehead, de que "não existe uma só sentença que expresse adequadamente o seu próprio significado". O chamado fato cru é coisa que não existe". (9)

(7) — Mario Lins — «A integração da teoria e pesquisa na sociologia.

(8) — International Review of Education (Volume 1, N. 1 — 1955).

(9) — Ben S. Morris — «A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales». (International Review of Education — Volume 1, N. 1 — 1955).

E, é ainda Ben Morris a dizer : "os fascínios exercidos pelas técnicas quantitativas, resultaram, nos últimos tempos, em *estreitamento de visão, na pesquisa e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico*. Criou-se, assim, uma atmosfera *inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica*.

Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de orientação que só o *pensamento crítico* pode oferecer, *tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia. É verdade que o trabalho especulativo prossegue mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo factual e experimental ao corpo geral da teoria educativa e vice-versa. Nos últimos tempos, todavia, registraram-se exceções notáveis, nas críticas sistemáticas do falecido Karl Manhein e no trabalho ão falecido Sir Fred Clarke*".

Feita essa breve sùmula sobre as variações conceituais quanto ao entendimento de pesquisa e de pesquisa científica no campo da educação, no chamado mundo ocidental, tudo analisado nos leva à conclusão de que a imperiosidade da pesquisa em educação é uma decorrência da *filosofia* de nosso tempo.

como razão *política*, determinando a imperiosidade da pesquisa educacional, temos que a democracia é um processo caracteristicamente evolucionário, no qual o sistema educativo não visa preservar uma *cultura* existente como um *corpo estático*.

"O crescimento da democracia requer permanente avaliação, experimentação e mutação. E avaliação e experimentação são a essência mesma da pesquisa.

"Cumpre elaborar novos planos, para resolver novos problemas e atingir a novas metas. Sem a base firme de fatos fidedignos, colhidos através da *pesquisa*, sem a clara orientação de princípios comprovados nos experimentos de pesquisa, o povo lutará às cegas para solucionar os seus problemas, formular os seus planos, atingir as suas metas".
(10)

É dispensável, parece-nos, sublinhar mais a presença de *razões políticas* determinantes da pesquisa e *ação planejada* em educação.

como motivo socio-econômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da *ação planejada* em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui

(10) — Relatório da Comissão C — (Primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional — Atlantic City — fevereiro — 1956).

verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação.

Seja no campo da utilização racional de "tarefas ligadas com o aproveitamento rápido de descobertas consideradas úteis", seja "na própria esfera da organização das relações humanas", "várias condições e fatores concorrem simultaneamente para tornar o planejamento, em escala regional ou nacional, um recurso de sobrevivência, do progresso econômico, de preservação da prosperidade ou de manutenção do prestígio na área política internacional". (11)

É ainda o professor Florestan Fernandes, no estudo que acima utilizamos, quem nos adverte sobre o fato de que "as atitudes que levavam à condenação do planejamento em escala pública — pois êle sempre foi praticado em escala privada, principalmente depois da 1ª. Revolução Industrial — perdem o terreno em certos países, como os Estados Unidos, ou já são encaradas como obsoletas em outros, como a Rússia, a Inglaterra ou a Palestina".

toda a previsão a admitir é no sentido do incremento do *planejamento* nas sociedades modernas, com ênfase crescente na utilização de *pesquisa* no campo das ciências aplicadas que tratam do *comportamento humano*, para o estudo das possibilidades de "mudança social provocada", por isso mesmo que não podemos mais viver como nas fases em que imperaram o costume e a tradição, mas como no período em que "a análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais se tornam necessárias", "por isto mesmo que o princípio do *laissez faire*, que em outro tempo mantinha o equilíbrio da marcha social, neste grau da evolução veio a terminar em um caos, tanto na vida política como na cultura", tornando indispensável a ação planejada na atual sociedade industrial, "sem violentar as forças espontâneas da sociedade". (12)

II — PESQUISA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAIS NO BRASIL

Por todos os motivos acima expostos seria de crer que os sistemas educacionais no mundo moderno estivessem sendo inspirados por uma sólida base de pesquisa e planejamento, como um imperativo mesmo daquela sobrevivência a que alude o professor Florestan Fernandes, ajustada e operativa, coerente em relação aos fins que devem preencher.

Não é esta, todavia, como sabemos, a situação encontrada, comumente, no panorama mundial, o que é confirmado pelo rela-

-----¹
(11) — Florestan Fernandes — «Teorias em contraste da ciência aplicada.»

(12) Karl Manheim — «Freedom, Power and Democratic Planning».

torio da Comissão C — "Preparação da Pesquisa Educacional" — apresentado à Primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City, como veremos a seguir.

"Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenhou *papel insignificante*, na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. — Por que? — Primeiro, por falta de reconhecimento da *necessidade de pesquisas educacionais*. Segundo, por falta de aceitação dos *resultados das pesquisas educacionais*. Terceiro, por *falta de recursos* para custear os projetos de pesquisas educacionais".

todas as três razões invocadas estão presentes, em maior ou menor grau, na situação brasileira a que se poderia aplicar, com dobrada propriedade, aquele julgamento sobre o estado da pesquisa educacional nos Estados Unidos, emitido pelo American Council on Education (1938) :

"tão desarticulada e inconseqüente em muitas de suas atividades, que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica". (13)

Na Alemanha, segundo o autorizado depoimento do professor Hylla, ainda "prevalecem fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica e a meramente racional e livresca", "a ciência da educação começando como um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual *quase todas* as decisões sobre questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos, a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da educação, que fossem aceitos pela sociedade". (14)

Na Inglaterra, segundo o balanço crítico de B. S. Morris, no estudo anteriormente citado, psicologia educacional, testes e medidas vêm sendo de tal modo o grande campo de pesquisa educacional, a ponto de serem, por muita gente, julgados quase sinônimos, nada obstante, já começarem a aparecer estudos significativos no campo sociológico, utilizáveis na educação, como, entre outros, os referentes à composição social do magistério, realizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, e à mobilidade social na Grã-Bretanha, feito pela Escola de Economia de Londres, além de pesquisas históricas e filosóficas de ponderável presença.

Não há, evidentemente, nenhum exagero em definir como desarticulada, inconseqüente e sem base em estrutura teórica conseqüente o que se tem feito no Brasil a título de pesquisa educa-

(13) Apud Erich Hylla — «A natureza e as funções da pesquisa educacional».

(14) — Erich Hylla — Obra citada.

cional, nem será inexato dizer que não se cogita sequer de sua necessidade como fundamentação a um planejamento racional de sistema educacional, para o qual, aliás, nem mesmo a simples \ conduta prática, frente a um problema, é observada.

Simple "identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos" (15), num rudimentar primarismo de "aimless assembling of facts" — sem critério racional de escolha dos próprios fatos "face a um problema para cuja solução formou-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses fatos" (16) — chegam a ser classificadas como pesquisa educacional, onde, outrossim, preocupações de rigor metodológico estão freqüentemente ausentes. —

Em alguns dos sistemas estaduais de educação, no Brasil, já se podem encontrar serviços denominados de pesquisas educacionais, quase sempre anexos a serviços de estatística ou de testes e *medidas* (estes últimos quase sempre de pura *aplicação de testes* e medidas), com os quais se confundem ou nos quais se esgotam, sem que os seus limitados e parcos resultados tenham qualquer efeito além do de pretender, platonicamente ou esteticamente, *conhecer*, nunca porém se propondo ou vindo a consti-uir *base para a ação planejada decorrente*.

Por uma maior presença, em nossa administração educacio-al, de interessados em psicologia educacional, alguns trabalhos têm sido empreendidos nesse campo, sem que, porém, nem de longe se pense ou, em alguns casos, se possa utilizá-los como ponto de partida básico para aplicações práticas, em planejamento subsequente.

Todo o imenso campo a que alude o professor Hylla, de pesquisa da coerência dos alvos intermediários em função dos alvos finais é praticamente virgem de pesquisa nos domínios da educação nacional, como o é também o das pesquisas educacionais por êle classificadas como estritamente empíricas.

No primeiro grupo dessas pesquisas estariam estudos que se proporiam esclarecer como "certos métodos de ensino, a maneira de formar as classes, a limitação ou extensão da escolaridade, os diferentes currículos, o uso de certos livros didáticos ou cartilhas, a centralização ou descentralização da autoridade em educação" (17) guardariam coerência com os alvos finais da educação a que pretendem servir.

No campo das pesquisas educacionais que o professor Hylla denomina de "estritamente empíricas", incidindo na investigação de fatos concretos como aqueles, por exemplo, no domínio da aprendizagem, também não se podem assinalar os resultados de estudos que tais, prevalecendo nas práticas escolares do país.

(15) — Erich Hylla — Obra citada.

(16) — Erich Hylla — Obra citada.

(17) — Erich Hylla — Obra citada.

Referimo-nos, em primeiro lugar, à posição dos serviços de pesquisas educacionais como organismos integrantes das Secretarias ou Departamentos de Educação, pela importância dessas Secretarias no campo da educação nacional.

Registre-se, aliás, que segundo a descrição dos serviços administrativos da educação do país, publicada pelo INEP em 1941 ("A administração dos serviços de educação"), somente no organograma administrativo da Secretaria Geral de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, se encontrava àquele tempo *explicitamente referida* a presença de serviço destinado a realizar pesquisas educacionais, sob o título de "Centro de Pesquisas Educacionais". No caso desse serviço de pesquisas educacionais chegou a haver, por exceção, o "nome" e a "coisa". O professor Lourenço Filho, prefaciando esse trabalho, alude à existência "de órgãos destinados a indagações ou pesquisas, de caráter objetivo" (também no Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais) "mas, ainda assim, quase sempre limitados, em seus trabalhos, à verificação da eficiência dos processos didáticos".

Assinale-se, todavia, que o Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal, ao tempo da administração Anísio Teixeira, conseguiu realizar (1931-1935) obra notável, não só pelo seu aspecto pioneiro como pela extensão em que os trabalhos de pesquisa experimental lograram fundamentar as diretrizes para currículo, programas, livros-texto, orientação escolar, construção de prédios, etc.

De um certo modo pode-se mesmo admitir que a instituição do INEP teria sido uma réplica, no plano federal, a esse Instituto, se bem que, ao nosso ver, menos ampla em seus objetivos.

O fato não teria maior importância se dentro de outros Departamentos, Divisões, Superintendências ou nos Institutos de Educação se efetuassem pesquisas que norteassem a ação dessas Secretarias.

O essencial seria ter a coisa e não o nome, mas, no caso, não havia, geralmente, nem o nome nem a coisa, o que, em essência, não difere muito da situação atual, quando, na maioria dos casos, se tem o nome e não se tem a coisa...

As Faculdades de Filosofia do país deveriam vir se constituindo fontes valiosas para a renovação educacional, através da realização da pesquisa sistemática, empreendida por seus Departamentos de Pedagogia, contribuindo para uma formulação racional da problemática educacional brasileira e para proposição de rumos coerentes e adequados de ação educativa.

Por motivos vários, que não é viável, por exigüidade de tempo, aqui discutir, essa função não vem sendo ainda ponderavelmente preenchida por essas Faculdades, onde entre nós se estuda a educação em nível universitário.

Seja porque não haja ainda recursos materiais e humanos para tanto, seja pela complexidade de sua organização onde uma faculdade deve funcionar como toda uma Universidade, seja porque essa função não esteja suficientemente motivada para elas, seja por vícios iniciais de sua formação, seja porque o campo do ensino normal (18), por exemplo, esteja praticamente ausente de suas preocupações, o certo é que não se pode ainda assinalar, nos critérios de financiamento, na estruturação administrativa, nos métodos e técnicas escolares, nos currículos e programas, na orientação geral, afinal, da educação no Brasil, a *ação planejada* sob o influxo das pesquisas realizadas pelas novas e numerosas Faculdades de Filosofia.

Esta situação nos lembra, em parte, aquela que descreve Rogel Gal ("Sens et Portée des Réformes Françaises de 1944 à 1954"), quando, referindo-se à erudição e ao refinamento da alta cultura especializada no ensino superior francês, sublinha todavia que "il faisait peu de place à la véritable recherche" e mais que "ne sommes-nous pas restés un des rares pays où l'Université ne joue pas de rôle, sinon indirect, dans le domaine de la pédagogie?"

Pelo que se pode apurar, todavia, das comunicações feitas ao primeiro Congresso Internacional de Ensino Universitário de Ciências Pedagógicas, reunido em Gand, em setembro de 1953, essa debilidade não é tão excepcional, pois, "malgré l'ampleur de taches qui lui sont demandées, *l'enseignement universitaire de la pédagogie*" (o autor desse comentário refere-se à Belgica, França, Grã-Bretanha, Suíça Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Países Baixos e Áustria) *n'atteint pas le développement qu'on serait en droit d'en attendre*. Ces efforts sont trop souvent dispersés, les chercheurs s'ignorent et il y a trop d'universités encore, et non des moindres, où les sciences pédagogiques font figure de "parent pauvre". Parfois la priorité est accordée à la recherche théorique, parfois l'enseignement prend un caractère exclusivement pratique et ne vise qu'à former des maîtres pour l'enseignement secondaire ou même primaire". (19)

No nosso Ministério da Educação e Cultura a situação não tem diferido substancialmente, no que diz respeito à realização sistemática de pesquisas como base para planejamentos na educação nacional.

As Diretorias de Ensino e os vários serviços absorvidos pelas tarefas burocráticas de impor o formalismo educacional oficial,

(18) — Os Institutos de Educação não estão aptos, de modo geral, a resolver, nesse nível, os problemas da pesquisa no mundo do ensino elementar, nem pesquisas educacionais de certo nível podem ser realizadas sem «status» profissional universitário.

(19) — R. L. Plancke — (International Review of Education — Volume 1, N. 1 — 1955).

não se propuseram jamais a essas básicas tomadas de consciência, utilizando métodos experimentais, por mais elementares que fossem, parecendo acreditar que por leis, portarias, instruções deduzidas (não se sabe bem a partir de onde) por seus autores, se solucionam problemas educacionais.

Poder-se-ia encontrar, nessa tendência, a posição centralizadora e, no fundo, anti-empiricista, que ainda predomina na França, a despeito de certas reações, sobre a qual nos fala ainda Roger Gal ("Sens et Portée des Réformes Françaises de 1944 à 1954") quando, contrapondo-se ao espírito empiricista anglo-saxão, afirma que "la France reste fidèle à sa tradition d'esprit cartésien, logique et napoléonien, qui pense les ensembles et détermine d'en haut la politique éducative, à faire rayonner dans les coins les plus reculés de la province".

Todo o imenso poder normativo do Ministério em relação à educação nacional, através de sua atuação centralizada e uniformizante, contido em reformas sucessivas, onde seriação, currículos, programas, horários, processos de verificação de aprendizagem, condições de exercício docente, etc. etc. são nelas fixados, jamais se baseou na realização de *pesquisas conseqüentes*, o que pode, aliás, explicar certos rumos tomados. (20)

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — por definição — deveria ser o órgão por excelência de realização dessa pesquisa sistemática, servindo não apenas ao Ministério, mas a toda a educação nacional.

esse objetivo fundamental lhe foi expressamente formulado no decreto que o criou em 1938 e, em que pesem às limitações iniciais enfrentadas, procurou ser alcançado por sua primeira administração.

Atribuições supervenientes e absorventes conferidas a esse Instituto (embora, sem dúvida, de grande importância) fizeram com que a sua ação, logo a seguir, se concentrasse essencialmente na tarefa de construções escolares para as zonas rurais, as de fronteira e de colonização estrangeira e de distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, o que, entre outros fatores, limitou-lhe as potencialidades nos domínios de estudo e pesquisa, que correspondessem ao nome e a todos os implícitos propósitos de sua criação.

A administração atual — do Prof. Anísio Teixeira — procurou, desde seu início, restabelecer o Instituto em suas funções essenciais de estudo e pesquisa, para "medir o sistema educacio-

(20) — O Departamento Nacional de Educação realizou algum trabalho, especialmente em padronização de testes, sem conseqüências práticas. De outras pesquisas sabemos que foram mesmo abandonadas pelo fato de seus resultados infirmarem os pressupostos sobre os quais se erigiu determinada política educacional.

«al em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade". (21)

E para possibilitar a eficaz execução desse programa foram logo instituídas as CAMPANHAS DE INQUÉRITO E LEVANTAMENTOS DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR (CILEME) e do LIVRO DIDÁTICO E MATERIAL DE ENSINO (CALDEME).

Depois de três anos de atividades e de experiência sob forma de campanha, onde se procederam a estudos e pesquisas, que resultaram numa série de publicações analisando sistemas educacionais, escolas, currículo e ensino de matérias no Brasil, essas campanhas passaram a ter execução por um Centro Brasileiro e por Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com sede, respectivamente, no Rio de Janeiro, D.F., e os demais nas cidades de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura.

Os objetivos fundamentais dos Centros que se estão criando e cuja maior peculiaridade consistirá em trazer ao estudo do *fato social* que é a educação a contribuição das ciências sociais, foram assim definidos, no Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, que os instituiu:

- a) "pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país ;
- b.) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- c) elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc, a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional ;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários".

Por imperiosa e óbvia que pareça ser, logo à primeira vista, a necessidade de uma política educacional formulada racional-

(21) ■— Anísio Teixeira — Discurso de posse na Direção do INEP (4-7-52).

mente, à base de estudos e pesquisas como os que se propõe a efetuar o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais; por mais que estejamos, praticamente, no marco zero dessas pesquisas, sobre quantos múltiplos aspectos educacionais devam elas abranger (financiamento, administração, legislação, organização escolar, técnicas e métodos, etc.) para fundamentar planejamentos conseqüentes, os velhos estereótipos da sua desnecessidade ("já sabemos demais o que temos a fazer") ou da sua inoportunidade entre nós ("pesquisa educacional é luxo de país rico"), não deixaram de estar de certo modo presentes, controvertendo ou até negando a necessidade e a oportunidade da iniciativa.

Todavia, vale a pena considerar, como diz com inteira propriedade o relatório da *Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City* — (fevereiro — 1956) (22), como é falsa essa opinião de que pesquisa educacional é luxo inadmissível em país pobre, quando, ao contrário, a preocupação do país pobre deve ser em torno ao que lhe tem custado a falta de pesquisa para o funcionamento do seu aparelho educacional.

No discurso de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, acentuava Fernando de Azevedo, seu Diretor : "O que se dá aos Centros não se subtrai, mas se acrescenta (e vamos ver porque) à solução dos problemas da educação nacional".

Não sei se já se calcularam os gastos inúteis e supérfluos, o desperdício quase incomensurável de tempo, de energia e de recursos, em que importaram, nos domínios da educação, iniciativas malogradas, reformas e contra-reformas mal sucedidas, escolas que se instituíram para se fecharem, edifícios construídos e, anos depois, destinados a finalidades diferentes, por inadequados aos fins para que foram erguidos e toda essa série inumerável de desacertos e desvios, de perplexidades e hesitações, de avanços e recuos, de uma política empírica, baseada num conhecimento insuficiente e errôneo da realidade social e desenvolvida, por isso, *sem continuidade no planejamento e na execução de reformas*".

Quem tem tido oportunidade de participar na administração educacional brasileira, seja no plano federal, seja no estadual, não pode deixar de ratificar o julgamento de Fernando de Azevedo, ao considerar o desordenado e acidental crescimento do aparelho educacional do país, aumentando por pura, simples e inadequada adição de unidades, que nascem quase sempre por episódicas solicitações externas de grupos de pressão, sem qual quer critério conseqüente de prioridade e adequação à base de

(22) — Essa comissão foi integrada pelo Prof. Anísio Teixeira, de quem são muitas sugestões vitoriosas, aqui referidas.

pesquisa e planejamento sistemáticos dos serviços respectivos e que funcionam com a mais tranqüila e violenta oposição aos alvos finais formulados em constituição e leis para a educação nacional.

Toda a ênfase que se ponha na imperiosidade da pesquisa e da ação planejada na educação, não implica em que se a julgue "instrumento onipotente nem automático em seu funcionamento. Seu emprego requer profissionais habilitados, que saibam macif-já-la com cuidado e dotados da paciência que este cuidado requer.

Os que trabalham na pesquisa educacional, os que vêem as suas possibilidades, devem resguardar-se contra entusiasmos excessivos" (ou contra fervores apologéticos) "capazes de induzi-los a empreender mais do que podem realizar e a prometer *resultados finais imediatos. Devem preparar-se para resistir às exigências dos que esperam respostas rápidas, porém, completas, para questões complexas e difíceis.*" (23)

Devemos registrar que algumas organizações, de tipo autárquico, têm procurado realizar *pesquisas no campo educacional*.

Esse é, por exemplo, o caso do SENAC, que ainda agora realiza ampla pesquisa, em cooperação com o INEP e outras entidades, sobre o nível mental da população brasileira.

No campo do ensino industrial, na CBAI e no SENAI, pesquisas educacionais significativas têm sido levadas a efeito, sendo que a nós, pessoalmente, se nos afigura que será no SENAI, onde, no Brasil, sob muitos aspectos, mais tem frutificado a *pesquisa no planejamento e na execução* de suas tarefas.

Também nos trabalhos da Camuanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) essa preocupação de estudos e pesquisas no campo educacional não tem estado ausente, já havendo mesmo um início de realização de estudos preliminares nessa linha.

III — SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EDUCACIONAL

As sugestões a seguir apresentadas não visam, evidentemente, cobrir tudo que caiba no assunto, nem tão pouco uma minudenciação de pormenores de execução que cada uma delas envolva.

Na sua apresentação inspiramo-nos nos relatórios provisórios das Comissões A, B e C, apresentados à primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, E.U. A., de fevereiro de 1956, — recentíssima, última palavra a respeito.

(23) — Relatório da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City — (fevereiro — 1956).

Procuramos enquadrar nos três tópicos a seguir as sugestões apresentadas :

1 — *Escolha de problemas a pesquisar:*

Na escolha de problemas devem ser considerados os seguintes fatores :

- a) sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
- b) que se prestem a pesquisas imediatas, ou através de amostragem ou do estudo "de caso";
- c) que sejam limitados nos objetivos e na extensão, em relação aos recursos humanos e materiais;
- d) que sejam imperiosos, ou por suas conseqüências *imediatas* ou por serem de mais longo *alcance*.

Entre problemas que, entre nós, se podem lembrar como enquadrados nessas condições, julgamos que seriam assim considerados os de: legislação, financiamento e administração dos sistemas escolares; métodos e técnicas de ensino, com especial atenção à questão fundamental de domínio da língua pátria ; elaboração curricular e sua adequação ao ambiente; análise dos manuais escolares e do conteúdo de programas ; critérios de promoção ; evasão escolar ; nível profissional, econômico, social e cultural dos profissionais da educação e métodos de sua seleção, formação e treinamento em serviço ; adequação e extensão das oportunidades educacionais ensejadas, etc.

2 — *Comunicações.*

esse aspecto das comunicações no campo da pesquisa educacional tem sua óbvia importância aumentada no Brasil, onde a incomunicabilidade, o isolamento do trabalho feito, impedindo a acumulação dos esforços, gerando duplicação e dispersividade nocivas, são a regra.

Para alcançar o objetivo sugere-se:

- a) compilação e publicação de listas das fontes primárias de informações sobre pesquisas educacionais, seja sob a forma de livros como a *Enciclopédia de Pesquisas Educacionais* ou de revistas do tipo da *Revista da Pesquisa Educacional*, nos Estados Unidos, que preenchem perfeitamente esse papel ; guardadas as proporções e consideradas as peculiaridades da situação brasileira, cremos

- que um organismo como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais deveria se propor a executar essa tarefa; (24)
- b) publicação de resenhas dos estudos mais importantes feitos no campo da pesquisa educacional;
 - c) aperfeiçoamento da terminologia técnica;
 - d) desenvolvimento, nos Centros de Pesquisas Educacionais, existentes no país, da coleta, coordenação e disseminação de informações correspondentes a pesquisas educacionais ;
 - e) reuniões e visitas a Centros de Pesquisas Educacionais;
 - f) maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional e para melhor utilização dos resultados das pesquisas, o que é fundamental se quisermos lograr apoio público às mesmas.

Evidentemente, o âmbito das providências aqui sugeridas deverá ser internacional em todas as sugestões onde assim couber e fôr importante ou viável.

3 — *Preparação da pesquisa educacional.*

com o fim de atingir esse objetivo, sugere-se o estímulo à pesquisa educacional.

- a) nas Universidades;
- b) nos órgãos administrativos, públicos, da educação ;
- c) nas entidades públicas — tipo autarquias — que tratem do problema educacional;
- d) em associações de classe, voluntárias;
- e) em entidades privadas funcionando nesse campo.

Para que o desejado estímulo se concretize, será preciso, evidentemente, selecionar, preparar, treinar, em serviço, os pesquisadores de tais procedências e desenvolver-lhes a atitude própria à pesquisa.

esse treinamento deve iniciar-se ainda na vigência dos cursos de preparação profissional (professores, licenciados, técnicos, etc), continuar no exercício de estágios probatórios e prosseguir, como um processo contínuo, deste ou daquele modo, durante o

(24) — Na Inglaterra, conforme o depoimento de Ben Morris, os recentes trabalhos pioneiros de Blackwell, Schonell e da Fundação Nacional de Pesquisa Educacional melhoraram, sensivelmente, a situação de levantamento das pesquisas feitas, embora «ainda não exista um serviço adequado de resenhas dos objetivos dos trabalhos em curso».

exercício profissional, no qual deve ser uma constante a atitude de pesquisa.

Sempre que o pesquisador ganhar estágio de formação que justifique o seu aperfeiçoamento em centros internacionais, deve levar-se em conta na sua seleção:

- a) ser, comprovadamente, especialista no ramo;
- b) ter experiência no campo da educação e da pesquisa;
- c) conhecimento de educação comparada;
- d) capacidade de adaptação a mudanças culturais e domínio da língua do país a visitar;
- e) escolha feita por organismos nacionais ou regionais.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento de pesquisadores no plano de cooperação internacional, o relatório da Comissão C assinala orientação que, sem xenofobia incabível, nos parece digna de nota e cujo acerto a experiência, inclusive nacional, já pode, em alguns casos, ratificar:

"O excesso de entusiasmo pelo ângulo internacional dos problemas educativos tem dado ocasião ao agrupamento de equipes *cosmopolitas de pesquisadores, naturais de vários países, para o ataque a determinado problema. A experiência adverte que essa maneira de solucionar o problema nem sempre é a melhor. As diferenças de língua tornam as comunicações muito lentas. E, o que é mais sério, as divergências quanto a pontos de vista ou de ênfase (que talvez não apresentem grande relevância para o estudo em causa), geram conflitos inúteis, interferindo com o progresso no sentido da solução*".

Lembre-se, a propósito, o que acentua, com propriedade, J.D. Bernal ("Social Functions of Science"), quando diz que, "mesmo na pesquisa científica, os métodos de *"approach"* por cientistas de diferentes nações podem variar, conforme suas diferentes mentalidades nacionais".

Limitada aos justos termos de uma exata e equilibrada compreensão entre o ângulo internacional e nacional das situações educacionais, não se pode fazer tábula-rasa, no ataque a problemas de pesquisa educacional empreendido em cooperação internacional, da advertência de Kandell, citando Durkheim, quanto ao fato de que "education is always adapted to the cultural pattern of a community", posição anteriormente defendida por Dilthey ao sublinhar, como refere ainda Kandell, que "the historical ethos of a people has also produced the educational system". (25)

(25) — I. L. Kandell — «National and international aspects of education» (International Review of Education, Volume 1, n. 1 — 1955).

Dois tipos de problemas devem ser considerados na difusão da pesquisa educacional sistemática, segundo sugere o relatório provisório da Comissão C à Conferência de Atlantic City:

- a) *O problema de treinamento dos chamados pesquisadores educacionais especializados:*

Esses pesquisadores provavelmente não podem ser numerosos, por isso que deverão constituir o grupo mais altamente qualificado e experimentado nos vários ramos e campos da educação. "Devem ser, também, pessoas dotadas de cultura geral, compreensão da educação e dos problemas educativos, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e a prática da educação.

Devem ter desenvolvido o espírito de investigação, o exame crítico e a atitude de objetividade.

Especialistas desse tipo *formam-se e aperfeiçoam-se em nível universitário*". (26)

Sugere ainda a Comissão, para formação dessa mão-de-obra especializada, recomendação que nos parece perfeitamente aplicável ao caso do funcionamento das nossas Faculdades de Filosofia: esse programa "encontrará dificuldades para efetivar-se e raras vezes o fará de maneira satisfatória, nos países em que o trabalho educacional não é plenamente reconhecido pelas congregações e autoridades universitárias. Possivelmente um dos meios mais simples e eficazes de ministrar um programa de treinamento para pesquisa é encorajar — como se sugeriu linhas atrás — a *criação de faculdades ou escolas de educação nas Universidades*. com isso a educação ganharia imensamente e toda Universidade seria enriquecida e revigorada". (27)

Evidentemente, quando apoiamos essa idéia, que nos parece ter virtualidades capazes de nos conduzir a um real "status" universitário no trato dos problemas educacionais, não estamos admitindo certos processos de mistificação ou de deformação muito em voga no Brasil, de anular o mérito da idéia, pela inautenticidade de sua execução, puramente formal.

- b) *Preparo dos consumidores da pesquisa ou pesquisadores educacionais não especializados:*

Quanto ao preparo desses "não especialistas", seria essencialmente o caso de ministrar-lhes a orientação para desenvolverem a atitude objetiva e crítica de pesquisa face aos seus problemas

(26) — Relatório Preliminar da Comissão C, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

(27) — Idem, ibidem.

cotidianos, despertando neles a sensibilidade e acuidade para o que sucede nas escolas, a capacidade de leitura e apreensão das observações dos estudos de pesquisa, etc.

Esses seriam os grandes consumidores e manipuladores das observações das pesquisas, utilizando-as para aumentar, enriquecer sua eficiência no seu trabalho cotidiano; sua formação seria alcançável nos seus próprios cursos regulares de formação profissional, com o deslocamento da ênfase nos cursos existentes, com "possivelmente, um pouco de prática de pesquisa, leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa e dar a professores e

outros profissionais da educação, uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer". (28)

Finalizando esta exposição devemos considerar devidamente uma constatação e uma advertência apresentadas ainda na primeira e recentíssima Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, cuja observação muito significará para o êxito da pesquisa educacional :

- a) a premente necessidade de se realizar o levantamento e análise de pesquisas educacionais realizadas e o estudo de métodos, conceitos, técnicas e terminologia básica da pesquisa educacional, sem o que será inviável o trabalho em cooperação;
- b) elevação do nível da pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem nunca levar à desorientação dos que as consomem.

Os pesquisadores devem evitar "escolher projetos de pesquisas triviais ou inexequíveis, evitando ainda a publicação de resultados inconcludentes ou interpretações desorientadoras. Os pesquisadores devem ter o máximo cuidado no planejamento, na execução e na divulgação de seus estudos". (29)

(28) — Relatório Preliminar da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

(29) — Idem, *ibidem*.

RELATÓRIO PRELIMINAR DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANTECEDENTES E ORGANIZAÇÃO DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Durante anos a Comissão de Relações Internacionais da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, sob a presidência do Dr. H. T. Manuel, alimentou a esperança de realizar uma conferência internacional de pesquisas educacionais e trabalhou em prol da concretização dessa esperança. Em 1954, seus esforços culminaram numa petição dirigida à UNESCO, solicitando uma subvenção para a realização do conclave. Na reunião de Montevideu, em novembro de 1954, a Assembléia Geral da UNESCO aprovou a concessão de uma subvenção de doze mil dólares, para a convocação de uma conferência internacional de pesquisas educacionais. A conferência deveria ser de natureza exploratória e limitada quanto ao número de participantes, por motivos de ordem financeira. A Associação Americana de Pesquisas Educacionais foi designada órgão patrocinador e organizador da conferência, que se realizaria nos Estados Unidos.

A partir dessa data, a Comissão de Relações Internacionais trabalhou com afinco no planejamento, na organização e na articulação deste memorável acontecimento. Propositadamente emprego a palavra memorável. É que, ao que eu saiba, esta é a primeira conferência dessa natureza que se realiza no mundo. Falo em nome da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, dos membros da Comissão e, naturalmente, no meu próprio, quando proclamo nossa enorme satisfação em ver este sonho transformado em realidade e em dar-vos as boas-vindas, como co-participantes que sois desta mesma realidade.

Já se disse muitas vezes que a música é a linguagem universal. O mesmo já se disse na ciência. Já se ressaltou que os cientistas são capazes de entender os símbolos e equações uns dos

N. da R.: O presente relatório da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais realizada em Atlantic City, Nova Jersey, Estados Unidos, de 13 a 21 de fevereiro do corrente ano, foi traduzido por Célia Neves Lazzaretto.

outros, por maiores que sejam suas diferenças de cultura e língua. Apraz-me pensar que a pesquisa educacional, como aplicação dos métodos da ciência à solução de problemas educacionais, também fala uma língua universal, pelo menos potencialmente. Aquilo que aqui fizermos, nos próximos nove dias, representará — assim o espero — pelo menos pequena contribuição para o desenvolvimento ulterior dessa linguagem universal.

A pesquisa educacional, assim como a ciência em geral, é não só universal, em seu escopo e significação, como também, não-sectária, não-racial e não-política. Diferenças de raça, credo ou ideologia não têm cabimento na ciência, exceto como objetos de investigação científica. A ciência procura descobrir a verdade e, nessa procura, língua, côr e política não têm significação, exceto quanto à ressalva feita. É neste espírito que encaramos nosso trabalho durante os próximos nove dias.

Afirmei, minutos atrás, que o propósito desta conferência era essencialmente exploratório. com isso quero dizer que procuraremos abrir novos caminhos de cooperação internacional, através do campo que escolhemos — a pesquisa educacional. Esperamos identificar os nossos problemas educativos comuns e a melhor maneira de ajudar-nos a resolvê-los.

Através desse trabalho em cooperação, certamente chegaremos a conhecer-nos melhor, a compreender-nos melhor; e certamente muito aprenderemos, uns com os outros. Nenhum de nós, nenhum país, nenhuma nação, tem o monopólio da sabedoria e do saber, no campo da educação ou no de especialidade alguma.

A pesquisa educacional é uma ciência relativamente nova. Seus métodos ainda não se acham, em muitos casos, suficientemente firmados de modo a receberem aceitação cabal, sendo mesmo inadequados para solucionar satisfatoriamente muitos dos problemas educacionais. Isso não obstante, não me parece demasia dizer que grandes progressos se fizeram na educação, em consequência de pesquisas educacionais, bastando citar os nomes de Binet, Neumann, Galton e Thorndike. Muitos outros merecem igual reconhecimento de nossa parte.

Além de suas funções exploratórias, esta conferência visa a apontar o caminho para futuras atividades em cooperação. Seria muito agradável e útil, para todos nós, reunirmo-nos aqui durante nove dias, trocarmos idéias e regressarmos ao nosso trabalho. Receberíamos todos grande encorajamento e estímulo, com isso. Todavia, esse resultado seria apenas parcial. Igualmente importante é o propósito de chegarmos a um plano, a uma diretriz para a futura cooperação entre as nações, em campo tão relevante.

O número de nações aqui representadas tinha de ser forçosamente pequeno. Muitas outras aqui deveriam estar. O fato

de não as contarmos entre nós não significa, de modo algum, falta de interesse ou de desejo, nem de nossa parte, nem de parte delas, mas simplesmente a limitação dos recursos postos à nossa disposição. Atividades e planos futuros deverão incluir número de representantes cada vez maior, de maneira a que, gradativamente, todos os países membros da UNESCO possam participar do conclave, com êle se beneficiando. O Deão Athelstan F. Spilhaus, da Universidade de Minesota, membro do Conselho Consultivo da UNESCO, dirigindo-se à Primeira Conferência Nacional da Comissão Nacional dos Estados Unidos para a UNESCO, reunida em Cincinnati, em novembro último, disse que o conhecimento, como os alimentos, está mal distribuído pelo mundo. Todavia, acrescentou, quando repartimos a comida, o suprimento diminui ; quando repartimos o conhecimento, êle se multiplica. Quanto maior o número de estados participantes, mais repartiremos, mais nos beneficiaremos.

Da co-participação no conhecimento e de melhor contato uns com os outros nasce melhor compreensão. Os psicólogos informam-nos que muito preconceito e superstição vem da ignorância. Co-participando de conhecimentos e idéias, no campo da pesquisa educacional, chegaremos a entender-nos melhor, e assim o espero, a apreciar-nos melhor.

Desde o início, a UNESCO e nossos dirigentes concordaram em que esta reunião seria uma conferência de trabalho. Talvez o tenha percebido, pela documentação distribuída. Evidentemente desejamos, também, que esta experiência vos proporcione prazer. Pareceu-nos, contudo, à vista do pequeno número de participantes, das grandes distâncias por alguns percorrida e da escassez de tempo, que o trabalho seria mais produtivo se organizado em pequenos grupos. Conseqüentemente, só uma pequena parcela do tempo disponível será utilizada para a leitura de documentos e atividades semelhantes. A maioria do tempo será empregada no trabalho em grupo, em discussões e na elaboração de relatórios escritos, os quais serão ao fim reunidos num relatório da conferência. Já distribuímos, no programa, algumas informações sobre a composição dos grupos e planos para as reuniões. Outros informes serão distribuídos oportunamente.

Desejo, ainda, acrescentar mais uma palavra acerca desta conferência. Dela nos aproximamos na esperança de resultados fecundos. Eis-nos diante de uma oportunidade histórica — a Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais. Trata-se, sem dúvida, de conclave de enorme significação, do qual advirá grande soma de boa vontade. Sentimo-nos honrados com a presença de estadistas que enobrecem o campo da educação, de nossos irmãos, membros da UNESCO, que viajaram centenas de

milhas para aqui se reunirem. Tudo faremos para que dessa conferência vos fique um sentimento de satisfação, a sensação de ter realizado alguma coisa.

A Constituição da UNESCO declara que o propósito da organização "é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a colaboração entre as nações, através da educação, da ciência e da cultura, de modo a estimular o respeito universal pela justiça, pelo império da lei e pelos direitos e liberdades fundamentais do homem, garantidos aos povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, pela Constituição das Nações Unidas". Neste espírito, dediquemo-nos ao trabalho e a consultas recíprocas, nos dias que se seguem.

Victor H. Noll, Presidente da Conferência

RELATÓRIO DA COMISSÃO "A"
PROBLEMAS DE PESQUISA QUE EXIGEM COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL

A tarefa atribuída à Comissão "A" consiste em identificar os problemas educacionais que, relevantes e urgentes, transbordam das fronteiras nacionais. Trata-se de um primeiro passo lógico, em favor de programas educacionais e atividades de pesquisa, de caráter mais geral e de conteúdo mais vigoroso, dentro de cada país e entre os vários países, os quais, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento da paz e da compreensão internacionais. A publicidade feita em torno de problemas selecionados deverá, como esperamos, despertar interesse em todo o mundo, entre os órgãos nacionais e internacionais, num esforço comum para resolvê-los.

1. *Premissas.* A Comissão foi orientada em suas deliberações pelas premissas seguintes:
 - 1.1 Que os sistemas educacionais mundiais se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento, representando grande âmbito de experiências e problemas educacionais, e variando consideravelmente quanto à disponibilidade de pesquisadores educacionais prontos para utilizar técnicas de pesquisa na solução de seus problemas.
 - 1.2 Que os problemas a estudar oferecem grande variedade tanto em estrutura quanto em conteúdo. Logo, exigem o emprego de métodos diversos, na tentativa de solucioná-los. Tais métodos incluem: descrição de situa-

ções ocorrentes, criação de instrumentos e técnicas necessárias, planejamento de experimentos, formulação de teoria, através do emprego de observações empíricas e, evidentemente, procura de novos métodos e soluções, através de ousada inventividade.

- 1.3 Que é urgente e intrínseca a necessidade de pesquisas em cooperação, sobre grande número de problemas que surgem, idênticos, em muitos programas nacionais de educação e que apresentam caráter fundamentalmente internacional.
- 1.4 Que a identificação de tais problemas viria facilitar enormemente a pesquisa em cooperação, quer através de órgãos já existentes, quer através de órgãos criados em cada caso específico.
- 1.5 Que estudando, em cooperação com outros países, os problemas comuns, cada país aproveitaria as experiências alheias, recebendo, assim, auxílio para um ataque mais amplo a seus próprios problemas.
- 1.6 Que as observações colhidas através do estudo de problemas internacionais podem acelerar imensamente o progresso em favor de determinados objetivos, como: analfabetismo ; melhoria da saúde física e mental ; oferecimento de oportunidade de educação para todos; padrões de vida e relações da comunidade; compreensão mútua que promova e reforce a paz e a boa vontade internacionais.

Crítérios. Na escolha dos problemas a Comissão adotou os seguintes critérios:

- 2.1 Que os problemas apresentem relevância direta, isto é, que se enquadrem claramente dentro do escopo da pesquisa em cooperação, tal como descrita acima.
- 2.2 Que sejam práticos e se prestem a pesquisas imediatas, quer através do emprego de técnicas de levantamento ou de estudo "de casos", tendo em vista esclarecer as condições ocorrentes ; ou mediante o emprego de outros métodos que envolvam a formulação e a comprovação de hipóteses, cuidadosa coleta e interpretação de dados e a aplicação de fatos e princípios consagrados.
- 2.3 Que sejam limitados em escopo e de proporção razoável, em relação aos recursos financeiros e pessoal disponíveis, e à magnitude da área geográfica, inevitável em pesquisas internacionais.

- 2.4 Que os problemas sejam claros e imperiosos, em sua urgência imediata ou em sua potência de longo alcance.
3. *Tipos de problemas.* A Comissão examinou varios tipos de problemas, à luz das premissas e critérios acima, tendo julgado preferível concentrar a atenção sobre um número limitado de problemas atuais, urgentes e importantes, ao invés de tentar uma enumeração de todos os problemas passíveis de estudo internacional.
- 3.1 Inquérito sobre os elementos comuns e o nível ótimo de aproveitamento, nos diversos países, quanto aos vários níveis de ensino e a algumas ou todas as matérias: (a) domínio no uso da língua pátria; (b) uso funcional de uma segunda língua; (c) compreensão e responsabilidade cívicas; (d) compreensão da herança cultural da humanidade; (e) compreensão dos aspectos físicos e biológicos do ambiente em que vive o homem local ou geral.
- 3.2 Estudo comparativo destinado a apurar até que ponto as matérias curriculares, nos diferentes países, refletem as realizações culturais de outras nações; e avaliação dos manuais escolares e do conteúdo de programas, quanto à isenção de preconceitos raciais e nacionais.
- 3.3 Estudo comparativo sobre a eficácia dos vários métodos educacionais empregados para combater os preconceitos, em jovens e adultos, e para assegurar a formação de atitudes adequadas, de compreensão e cooperação internacionais.
- 3.4 Estudos "de casos" em diferentes áreas do mundo, tendo em vista avaliar a influência de fatores lingüísticos, geográficos, sócio-econômicos, políticos, religiosos e culturais, no avanço para a alfabetização funcional.
- 3.5 Inquérito sobre os méritos de diferentes tipos de programas de alfabetização e métodos de ensino, através de: (a) estudos intensivos "de casos", em diversas áreas e países, a fim de identificar a natureza dos resultados obtidos; (b) experiências controladas, para estabelecer a eficácia relativa de técnicas e métodos específicos.

- 3.6 Inquérito sobre os métodos e técnicas de ensino de uma segunda língua, incluindo estudos das semelhanças e diferenças estruturais da língua pátria e da segunda língua, e de outros fatores relevantes que afetam o progresso na aprendizagem de determinada língua.
- 3.7 Estudo comparativo dos méritos e limitações das atuais práticas adotadas em vários países, quanto a: (a) idade de admissão na escola; (b) separação dos sexos; (c) diretrizes para aceleração, promoção e não promoção dos alunos; (d) normas para manter na escola alunos acima da idade regulamentar; (e) conceitos, organização e métodos de aconselhamento.
- 3.8 Inquérito sobre: (a) papel respectivo do ensino geral e do ensino especializado, para alunos que continuam os estudos além do nível elementar; (b) meios de manter o ensino geral, comum a todos, embora oferecendo ensino especializado; (c) objetivos, métodos e materiais peculiares aos diferentes tipos de ensino especializado.
- 3.9 Estudos "de casos", de programas e métodos empregados em áreas em que já se fizeram esforços no sentido de oferecer ensino superior a todos os jovens e adultos capazes de atingir a padrões de aproveitamento aceitáveis.
- 3.10 Estudo comparativo do nível profissional, econômico, social e cultural de professores, administradores e outros trabalhadores educacionais, em diferentes países, incluindo métodos empregados na seleção, formação e treinamento em serviço, técnicas e padrões para apuração da eficiência do trabalho.
- 3.11 Inquérito sobre a influência do ambiente e da instrução no desenvolvimento da criança e sobre os méritos relativos de vários planos para ajustar a instrução a diferenças individuais entre as crianças, como por exemplo: agrupamento por capacidade, classes especiais, enriquecimento de atividades dentro da classe, aceleração e retardamento, e transferência para instituições especializadas.

- 3.12 Estudo comparativo dos sistemas de financiamento do ensino, em diferentes países, incluindo : (a) bases para a determinação dos recursos financeiros necessários a uma educação eficaz; (b) o uso das fontes de recursos disponíveis e equitativos, no financiamento do ensino; (c) problemas especiais no financiamento do ensino e métodos empregados em sua solução.
- 3.13 Estudo comparativo da cultura, dos pressupostos e das diretrizes que determinam os propósitos e a natureza de práticas e pesquisas educacionais, dentro de cada país e entre eles.
- 3.14 Avaliação de conferências, intercâmbio de pessoas, programas de assistência técnica e outros métodos de trabalho em cooperação, aplicados aos problemas de âmbito internacional, tendo em vista o aumento de sua eficácia.

*. *Conclusão.*

- 4.1 A Comissão deseja frisar que a lista acima, de tipos de problemas que demandam cooperação internacional na pesquisa, não cobre todos os aspectos importantes da educação, visando, antes, a sugerir as principais áreas de pesquisas que se tornam necessárias, para a solução de urgentes problemas de interesse internacional. A lista serve, ao mesmo tempo, para realçar a variedade dos métodos de pesquisa que podem ser empregados no objetivo de esclarecer os problemas e indicar as soluções. Em certos casos, os métodos e instrumentos necessários à pesquisa acham-se à disposição dos estudiosos, em alguns países. Em outros, terão de ser elaborados métodos e instrumentos novos, que satisfaçam às necessidades dos pesquisadores, sobretudo tendo em vista que problemas comuns a muitos países ou problemas de caráter fundamentalmente internacional serão examinados de um ângulo internacional.
- 4.2 A Comissão julga adequados, na pesquisa dos problemas de tipos acima citados, alguns dos métodos existentes, a saber:
 - (a) levantamentos, para apuração de . . . fatos, em determinado número de áreas geográficas ou países;
 - (b) técnicas de estudos "de casos" aplicadas a áreas e países selecionados;
 - (c) análise comparativa

de dados coligidos em determinado número de países; (d) experiências cuidadosamente projetadas, para aplicação em países selecionados; (e) compilação e análise de observações resultantes de pesquisas em várias fontes, nacionais e internacionais.

- 4.3 Embora reconhecendo o fato de que princípios metodológicos gerais preexistem a todos os tipos de pesquisas, a Comissão acredita ser necessário formular processos minuciosos, para cada estudo específico, logo após a verificação de sua exequibilidade, do ponto de vista técnico e financeiro. Em certos casos, talvez seja necessário descobrir novas técnicas de pesquisa ou proceder à adaptação de técnicas já existentes, de modo a ajustá-las às condições peculiares da pesquisa em cooperação, em escala internacional. Tal seria o caso, por exemplo, quando se impõe a construção de novos instrumentos de mensuração ou a adaptação, para uso internacional, de métodos de amostragem ou de projetos experimentais.
- 4.4 A Comissão está fortemente impressionada com a premente necessidade de se realizar, o mais cedo possível, um estudo de métodos, conceitos, processos e terminologia básica da pesquisa pedagógica, tendo em vista preparar o caminho para estudos em cooperação mais eficazes, no tocante a problemas específicos. Ao planejar os seus trabalhos, deverão os órgãos pesquisadores ouvir o maior número possível de especialistas, a fim de que a definição dos objetivos, a formulação de métodos e técnicas e a análise dos dados se façam de tal maneira que os resultados da pesquisa se prestem a comparações internacionais, na base mais ampla possível.
- 4.5 A Comissão alimenta a esperança de que a fecunda colaboração entre os pesquisadores educacionais, nos diferentes países, prossiga no sentido dos objetivos mencionados. Acima de tudo, a Comissão encarece a necessidade de criar novos meios de comunicações entre os pesquisadores educacionais de todos os países, e de aperfeiçoar os já existentes. O trabalho desta Conferência, e a larga distribuição de seu relatório, afigura-se excelente começo, no estabelecimento de comunicações internacionais, no campo da pesquisa pedagógica.

RELATÓRIO DA COMISSÃO "B"

I. *CONSIDERAÇÕES GERAIS A.**Importância das Comunicações*

1. Comunicações adequadas constituem fator essencial no desenvolvimento da pesquisa, em qualquer ramo, tanto na conduta da pesquisa, propriamente dita, como na aplicação de seus resultados e observações.
2. É necessário aumentar e melhorar as comunicações, a fim de dotar a pesquisa educacional de maior eficácia, habilitando-a a preencher sua função precípua, de contribuir para o aperfeiçoamento da educação no mundo inteiro, nos níveis pessoal, comunal, nacional e internacional.
3. Urge, *agora*, aumentar e melhorar as comunicações, a fim de fomentar os seguintes propósitos específicos :
 - a. Levantar o nível geral da pesquisa educacional e aumentar sua eficácia, em todos os países.
 - b. Assistir os pesquisadores isolados e grupos de pesquisadores, na localização de trabalhos importantes ; auxiliá-los no aperfeiçoamento de seus métodos e tomar providências que assegurem a incorporação dos resultados de seus trabalhos ao corpo de conhecimentos pedagógicos já consagrados.

(Esses dois propósitos ligam-se, *inter alia*, aos tópicos examinados pela Comissão "C").
 - c. Encorajar, em todos os países, trabalhos sobre os principais problemas educacionais comuns a todos eles.
 - d. Auxiliar a realização de pesquisas sobre problemas que demandam, para sua solução, ativa cooperação internacional.

(Esses dois propósitos ligam-se ao trabalho da Comissão "A").

B. *Escopo das Comunicações*

1. Ocorrem comunicações tanto no nível nacional quanto no internacional. A menos que se organize e mantenha uma boa rede interna de comunicações, não se pode atingir a um bom sistema de comunicações entre os países.
2. A comunicação de informações sobre pesquisas educacionais, nos níveis nacional e internacional, divide-se em duas áreas inter-relacionadas, embora distintas.
 - a) Comunicações entre os próprios pesquisadores, inclusive com pesquisadores de ramos correlatos.
 - b) Comunicações entre pesquisadores e pais, professores, administradores e outras pessoas que estão (ou deviam estar) interessadas na aplicação dos resultados das pesquisas.
3. A transmissão de informações referentes a pesquisas significa muito mais que a comunicação de resultados. Para ser eficaz, deve abranger as circunstâncias, os métodos, os instrumentos, as observações e a interpretação e aplicação das observações. Há, portanto, um limite à condensação, às resenhas das pesquisas educacionais.
4. Em todos os países, as comunicações no campo da pesquisa educacional é, potencialmente, um processo de mão dupla. Este tráfego entre os pesquisadores e os consumidores dos resultados da pesquisa é mais importante na pesquisa educacional do que em qualquer outro ramo.

C. *Fontes de Informações e Técnicas de Comunicação*

As fontes de informações da pesquisa educacional são, em geral, de dois tipos, dando origem a técnicas de comunicação correspondentes.

1. Registros de pesquisas — constantes de livros, periódicos, resenhas, listas e outras formas de publicações (inclusive filmes). Tais publicações aparecem em muitas línguas, utilizam terminologias diversas e exigem, para sua compreensão, níveis variados de especialização técnica. A utilização da documentação escrita e de outros

tipos é, sem dúvida, indispensável em todos os níveis de comunicação mas essas técnicas são sabidamente mais eficazes na comunicação entre pesquisadores do que na comunicação entre os pesquisadores e os consumidores da pesquisa. A aquisição de conhecimentos sobre as pesquisas e seus resultados não garante, nem de longe, a utilização de tais resultados, na teoria e na prática da educação. Além disso, o fato de confiar exclusivamente no uso da documentação escrita, mesmo para comunicações entre os próprios pesquisadores, impede a transmissão de certos tipos de apreciações e técnicas pessoais.

2. A experiência dos pesquisadores, acumulada sob a forma de apreciações e técnicas pessoais, são insuscetíveis de transmissão adequada, por meio da palavra escrita. A comunicação de tais apreciações e técnicas pessoais demandam o uso de experiências vividas em comum e de demonstração prática, através da co-participação em tarefas realizadas em grupo. Tais técnicas recorrem à colaboração ativa no planejamento e na execução de pesquisas, sendo particularmente eficazes na aplicação e execução dos resultados das pesquisas. Problemas desse tipo de comunicação são, em essência, problemas de relações pessoais.

D. *Dificuldades à Extensão e Melhoria das Comunicações*

Os esforços envidados para a melhoria das comunicações esbarram contra muitos obstáculos. Esses derivam, em parte, da própria natureza das pesquisas educacionais e, em parte, das atuais condições do mundo. Há dificuldade na própria matéria a ser transmitida. A educação é um processo complexo e sutil, sendo deficientes as técnicas e conceitos existentes para a sua observação e descrição. Outros obstáculos, que pela própria natureza não diminuirão no futuro, nascem do imenso âmbito das atividades de pesquisa, de sua enorme variedade e do caráter necessariamente arbitrário de qualquer sistema de classificação. Muitos dos entraves atuais poderiam ser superados ou pelo menos atenuados, mediante ação continuada e resoluta, por parte de todos os interessados na pesquisa educacional, no mundo inteiro. Destacam-se dentre eles:

1. Falta generalizada de apreciação do valor da pesquisa educacional, não só entre o público esclarecido, mas entre os próprios educadores, em muitos e até mesmo na maioria dos países. Nos lugares em que predomina esta falta de apreciação, o fenômeno reflete-se em insuficiência de recursos financeiros concedidos às pesquisas educacionais.
2. Insuficiente conhecimento, entre os pesquisadores, das fontes primárias de informações, atualmente disponíveis.
3. Insuficiente utilização dos meios de comunicações existentes (que operam primariamente no nível nacional) sobretudo no tocante a material procedente de outras regiões do globo.
4. Falta, em muitos países, de um órgão central incumbido da coleta, organização e disseminação de informações sobre pesquisas educacionais.
5. O enorme desnível no estado atual das pesquisas, nos diversos países. Tais desníveis redundam em variados graus de interesse, o que aumenta as dificuldades de relações entre os produtores e os consumidores de informações sobre pesquisas, no mundo inteiro.
6. Falta de reconhecimento, entre os pesquisadores, da relevância de seus próprios problemas de pesquisas, dos de outros países e dos de disciplinas correlatas.
7. Barreiras de língua. Essas barreiras não nascem apenas da multiplicidade de línguas mas, em grande parte, quanto a muitos países, da escassez de profissionais capazes de entender outra língua, além da própria. Esta deficiência origina-se, em muitos casos, da falta de incentivo para aprender línguas estrangeiras.
8. A existência de terminologias variáveis e a falta de meios para correlacionar e equacionar os vários sistemas.
9. Falta de instrumentos comuns ou comparáveis, ou de sistemas de mensuração comuns ou comparáveis, na apuração das variáveis educacionais.

10. Insuficiente conhecimento, em muitos países, dos métodos e técnicas atualmente existentes, apropriados à pesquisa educacional.
11. Falta de um corpo geral de teoria, adequado para orientar a pesquisa em certos campos, como por exemplo a aprendizagem e a elaboração do *curriculum*.
12. Tendência para isolar e separar a pesquisa empírica dos demais estudos educacionais. Essa tendência gera, por exemplo, estudiosos de educação incapazes de apreender a relação da pesquisa com o estudo crítico de valores e pressuposições, e pesquisadores que não ligam suas observações sobre questões particulares aos problemas educacionais mais gerais.
13. Falta de reconhecimento, entre os pesquisadores, de sua responsabilidade em promover adequada compreensão de seus objetivos e métodos, e dos resultados de seus trabalhos, entre os educadores militantes. Eis um problema, na mútua educação de pesquisadores e consumidores de pesquisas, em que a iniciativa cabe, em grande parte, aos pesquisadores.

II. PROCESSOS SUGERIDOS PARA A AMPLIAÇÃO E MELHORIA DAS COMUNICAÇÕES

- A. Compilação e publicação de uma lista das fontes primárias de informações acerca de pesquisas educacionais.

Recomenda-se a inclusão de fontes de origem e âmbito nacionais e internacionais.

1. Para cada país, a primeira necessidade consiste numa chave-mestra, ou chaves, que darão acesso às pesquisas originárias do país. A natureza e o número das chaves variarão segundo as diversas organizações de pesquisa, nos diferentes países, mas o número nunca deverá ser elevado. Para os Estados Unidos, por exemplo, as chaves incluirão fontes como a *Enciclopédia de Pesquisas Educacionais*, a *Revista de Pesquisas Educacionais*, o *índice da Educação*, *Resenhas Psicológicas* e fontes de microfilmes. No Brasil, França, URSS, Comunidade Britânica e alguns outros países, existem órgãos nacio-

nais ou centrais, capazes de dar completo acesso às várias fontes de informações sobre pesquisas, no país respectivo. De outros lugares, talvez só se conheçam os nomes dos principais órgãos e instituições de pesquisas, e de periódicos importantes que publicam pesquisas educacionais. Nos países que carecem das chaves mencionadas, talvez seja possível obter o nome de uma ou mais pessoas-chaves, competentes e desejosas de prestar informações.

2. Existem no momento muito poucas fontes primárias capazes de oferecer uma cobertura internacional. As que existem deveriam ser arroladas, embora tratem de outros aspectos da educação, além da pesquisa, ou tra tem apenas de aspectos limitados da pesquisa. Exemplos : UNESCO, Publicações da *Education Clearing House*, o *Boletim do Bureau Internacional de Educação*, o *Anuário da Educação*, publicado conjuntamente pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e pela Escola de professores (*Teachers'College*), da Universidade de Columbia, e os *Anuários de Mensuração Mensal de Buro*.
3. Devia-se solicitar à UNESCO que se encarregasse dessa tarefa, através da publicação de *Resenhas Pedagógicas*.

Preparação e publicação de resenhas dos mais importantes estudos, em campos de pesquisa selecionados, tendo em vista seu interesse internacional.

Algumas das matérias propostas pela Comissão "A" prestam-se a este tratamento. A tarefa poderia ficar a cargo da UNESCO ou do Bureau Internacional de Educação, com a assistência de uma comissão internacional de especialistas no ramo. Talvez também fosse possível dedicar um número da *Revista de Pesquisa Educacional*, em cada ciclo, ao material elaborado com a assistência de uma comissão internacional.

Compilação e publicação de fontes de informações sobre métodos de pesquisa.

A maioria das fontes seriam livros referentes a métodos de pesquisas. Convinha distribuir informações bibliográficas completas, e uma crítica ou anotação razoavelmente desenvolvida.

D. Aperfeiçoamento da terminologia técnica.

Em seu Levantamento Mundial da Educação, deu a UNESCO admirável contribuição a este tópico, com o glossário de termos para os diferentes tipos de escolas. Seria de grande valia a compilação de uma lista de todos os dicionários ou glossários de termos técnicos existentes, relativos a pesquisas educacionais, quer sejam em uma única língua, quer em mais de uma. com toda a probabilidade, poucas são as listas desta natureza já publicadas. Por exemplo, existe atualmente um Glossário Alemão de termos comumente empregados na mensuração pedagógica, achando-se em preparo um dicionário alemão-inglês de termos psicológicos, que incluirá a maioria dos termos técnicos de um vocabulário de pesquisa.

E. Compilação e publicação de uma lista que abranja todos os países, de fontes que fornecem ou publicam os vários tipos de instrumentos exigidos para avaliação e mensuração, na pesquisa educacional.

Os trabalhos sugeridos nos parágrafos B e E acima poderiam ficar a cargo não só da UNESCO ou de outro órgão internacional, mas também de órgãos nacionais ou regionais.

F. Maior utilização internacional dos periódicos que publicam relatórios sobre pesquisas. No momento a maioria desses periódicos contam com poucos leitores fora do país em que são editados ou nos outros países de língua idêntica. A apresentação do sumário ou de resumos de artigos, ou as duas coisas ao mesmo tempo, numa outra língua, colocaria tais periódicos ao alcance de um círculo mais amplo de leitores, sem grande elevação de custo. A admissão de um membro estrangeiro no corpo de redatores asseguraria maior amplitude na cobertura do material. Por exemplo : a publicação do sumário e dos títulos das seções da *Revista de Pesquisa Educacional*, em duas ou três línguas, além da originária, seria medida de grande valia para os pesquisadores de países que não falam inglês.

Sugere-se que o presente relatório, acompanhado de uma carta chamando a atenção para esta seção, seja enviado aos editores de periódicos que ofereçam interesse internacional, potencialmente.

Criação, nos lugares em que não existam, de centros nacionais para coleta, disseminação e coordenação de informações referentes a pesquisas educacionais. Nos países em que já existam tais centros, sugere-se um re-exame de suas funções e responsabilidades, no tocante a comunicações. Tais órgãos são a chave de qualquer sistema eficaz de comunicações, internacional ou nacional. Podem eles ser de muitos tipos: associações voluntárias de pesquisadores profissionais, órgão governamental ou órgão público porém não-governamental ou entidade privada com responsabilidades nacionais. Tais organizações podem ou não realizar pesquisas. Suas funções de comunicações são tríplexes: (1) comunicações dentro do país, quer entre um pesquisador e outro, quer entre pesquisadores e as pessoas interessadas nas aplicações das pesquisas; (2) comunicações sobre pesquisas em curso dentro do país, para pessoas e entidades localizadas fora do país; (3) comunicações sobre pesquisas realizadas fora do país, para pessoas e entidades sediadas no país. Quando necessário e exequível, tais entidades deveriam elaborar listas ou sumários de pesquisas terminadas ou em cursos, ou ambas as coisas, enviando-as aos outros centros, se possível. Em vez de uma lista impressa, talvez seja mais prático, em alguns casos, manter um fichário ou índice. Se o centro realiza pesquisas, suas publicações devem ser enviadas a outros centros nacionais. Se o centro é uma associação de pessoas ou entidades — deve criar meios para informar os seus associados acerca das publicações recebidas e dos trabalhos em curso em outros lugares. Seria conveniente organizar um serviço através do qual fosse possível microfilmar os estudos, mediante solicitação e reembolso do custo, ou que informasse os pesquisadores como e onde obter tal serviço de microfilmes.

Ampliação da lista postal de cada pesquisador isolado. O indivíduo que remete comunicações ou publicações efêmeras pode muito bem inscrever em sua lista os centros nacionais e pessoas que trabalham no mesmo ramo, no estrangeiro. O nome dessas pessoas pode ser extraído das fontes descritas no parágrafo II-A.

Alargamento da cobertura de estudos correlatos, antes de iniciar-se uma pesquisa. A cobertura deve ser ampliada em termos de áreas geográficas e de disciplinas ligadas à educação : ciência social, medicina, etc. O pesquisador maduro terá prazer em aproveitar o estímulo que lhe possa advir

do conhecimento de outros trabalhos de pesquisa, em outros lugares, em outras disciplinas. A capacidade de comunicar-se pelo menos em mais uma língua, além da própria, representa grande vantagem, ao aproveitamento de idéias em curso no estrangeiro. As pessoas encarregadas de treinar pesquisadores, de supervisionar pesquisas feitas por estudantes ou dirigir órgãos de pesquisa, deveriam assumir o compromisso de verificar se as pessoas sob sua direção examinaram suficientemente as pesquisas correlatas, em andamento em outras partes do mundo.

- J. Uso de publicações efêmeras a fim de reduzir o intervalo entre as comunicações. Os pesquisadores isolados e as instituições de pesquisa deviam examinar a possibilidade de utilizar com maior freqüência os relatórios mimeografados ou copiados, para comunicações rápidas com determinados indivíduos e centros mundiais. Títulos e sumários, numa segunda língua, muito aumentariam a utilidade desses documentos.
- K. Movimentação mais freqüente dos pesquisadores, de um país para outro, através de:
1. Reuniões de pequena duração, como esta conferência, e grupos menos inclusivos, que contem até com observadores isolados.
 2. Conferências, cursos e seminários de treinamento, com corpo técnico e alunos internacionais.
 3. Visitas de pesquisadores de uma organização a outros centros de pesquisa, com direito de participar dos trabalhos em curso.
 4. Execução de projetos de pesquisas que exijam um corpo de pesquisadores internacionais.

Essa recomendação deve ser levada ao conhecimento de organizações particulares, órgãos governamentais, entidades inter-governamentais interessadas no movimento de pessoas de um país para outro e de finalidade educacional. Citam-se entre as possibilidades: o esquema de Intercâmbio de Pessoas, da UNESCO; o Programa de Assistência Técnica, da UNESCO; a Administração da Cooperação Internacional; Plano de Intercâmbio de Colombo; o Instituto Internacional de Educação. Além disso, poderia a UNESCO fazer uma tentativa de indicar, em sua publicação *Estude no Estrangeiro*, as bolsas de estudo e as subvenções concedidas

pelos vários países, para pesquisadores de qualquer nacionalidade que desejem estudar no estrangeiro, fazendo constar todas as outras oportunidades de intercâmbio.

- L. Maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional pela melhor utilização dos resultados das pesquisas. esse requisito é fundamental, se a pesquisa educacional deseja assegurar-se o apoio de que carece. Os responsáveis pelo treinamento de pesquisadores ou pela supervisão de programas de pesquisas deveriam dedicar maior atenção a este ponto. Para tal fim, convém lançar mão de todas as técnicas disponíveis. Panfletos do tipo apresentado pela Associação Americana de Pesquisas Educacionais, em suas séries *What does Research Say* servem bem para esta finalidade. Assim também as técnicas que envolvem o consumidor final, no planejamento e na conduta de pesquisa.

RELATÓRIO DA COMISSÃO "C"

PREPARAÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL

O artigo 26, I, da Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama: "Todos têm direito à educação. O ensino será gratuito pelo menos nas fases elementar e fundamental. O ensino primário será compulsório. O ensino técnico e profissional será generalizado e o ensino superior será igualmente acessível a todos, na base do mérito".

A fim de concretizar este objetivo, as nações do mundo terão de expandir tremendamente seus esforços educacionais: terão de construir mais escolas; terão de formar maior número de professores;

terão de criar novos *curricula* e terão de fornecer mais material didático. Não se pode conceber que essa tarefa venha a ser levada a bom termo, ou venha a ser levada a termo, apenas, sem orientação pormenorizada, extraída de fatos coligidos e de princípios firmados, através da pesquisa educacional. Nada mais louvável, portanto, que a convocação desta Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, para examinar o papel da pesquisa, na educação.

Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenhou papel insignificante, na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. Por que? Primeiro, por falta de reconhecimento da necessidade de pesqui-

sas educacionais. Segundo, falta de fé nos resultados das pesquisas educacionais. Terceiro, falta de recursos para custear os projetos de pesquisas educacionais.

Enquanto a educação fôr tida, precipuamente, como meio de preservar uma cultura estabelecida (da qual o sistema educacional é parte vital), evidentemente não se fará sentir a necessidade de pesquisas educacionais, nem das reformas que elas possam sugerir. Muito ao contrário, há fortes motivos para barrar e suprimir as pesquisas e o espírito de investigação, típico da atitude de pesquisa.

Ora, as culturas não são estáticas, sobretudo nos tempos modernos. A democracia é um processo evolucionário. Cumpre elaborar continuamente novos planos, para resolver novos problemas e atingir a novas metas. Sem a base firme de fatos fidedignos, colhidos através da pesquisa, sem a clara orientação de princípios comprovados nos experimentos de pesquisa, o povo lutará às cegas para solucionar os seus problemas, formular os seus planos, atingir as suas metas. O crescimento da democracia requer constante avaliação, experimentação e mutação. Avaliação e experimentação são a essência da pesquisa.

Um segundo motivo por que as pesquisas educacionais não têm sido mais amplamente empregadas na solução dos problemas educacionais é a falta de fé em sua eficácia. Para muitos, o comportamento humano e a personalidade humana se afiguram demasiadamente complexos e imprevisíveis, não se prestando para objeto de pesquisa científica. Essa opinião, porém, não pode ser defendida por quem conheça as técnicas e as realizações da pesquisa educacional. A história da educação moderna está cheia de exemplos de brilhantes estudos que transformaram e aperfeiçoaram conceitos e práticas educacionais. Só aqueles que aceitam opiniões alheias, sem exame crítico, ou os que procuram apoio para seus preconceitos, através de deduções imprecisas de premissas inexatas, são capazes de desprezar a pesquisa educacional, julgando-a inútil na solução de problemas educacionais.

As realizações e potencialidades da pesquisa educacional merecem mais ampla publicidade do que a que lhe tem sido dedicada até agora, e em termos mais acessíveis ao grande público. esse o desafio lançado a pesquisadores isolados e a suas associações de classe.

Outro fator muito importante, na formação da sólida reputação de que a pesquisa educacional deve gozar, é que os pesquisadores evitem escolher projetos de pesquisas triviais ou inexe-quíveis, evitando, ainda, a publicação de resultados inconcludentes ou interpretações desorientadoras. Os pesquisadores devem

-ter o máximo cuidado no planejamento, na execução e na divulgação de seus estudos.

A pesquisa, na educação, embora represente instrumento poderoso, não é um instrumento todo-poderoso nem automático, em seu funcionamento. Seu emprego requer um profissional habilitado, que saiba manejá-lo com cuidado e dotado da paciência que esse cuidado requer. Os que praticam a arte da pesquisa educacional, os que vêem as suas possibilidades, devem resguardar-se contra um entusiasmo excessivo, capaz de induzi-los a empreender mais do que podem realizar, e a prometer resultados finais imediatos. Devem preparar-se para resistir às exigências dos que esperam respostas rápidas, porém complexas, para questões complexas e difíceis.

Outra razão por que a pesquisa educacional não tem sido mais amplamente empregada é que ela custa dinheiro, tempo e mão-de-obra especializada. É crença generalizada que só um país rico e poderoso pode dar-se ao luxo da pesquisa educacional. Essa opinião é perigosamente falsa. O povo deve preocupar-se não com o custo das pesquisas mas, sim, com o que lhe custa a falta de pesquisas. Os países subdesenvolvidos pagam muito mais que os países ricos, por não fazerem pesquisas. Nem mesmo uma nação abastada pode pagar a ineficiência e os erros que são inevitáveis, quando se despreza a pesquisa.

Em nossos dias, os esforços de adaptação, feitos com eficiência, constituem condição de progresso e talvez até mesmo de sobrevivência. O que se passa com o comércio e a indústria também se aplica, com igual verdade, à educação. O homem de negócios infenso à pesquisa, como meio de descobrir o melhor mercado, a publicidade mais eficaz, os processos de administração mais eficientes, não prosperará, podendo até falir. O fabricante que não usa a pesquisa para criar novos produtos e melhorar os antigos, logo se vê ultrapassado pelos concorrentes. A sociedade que não deseja ou não pode empregar a pesquisa, para resolver os problemas gerados no dia a dia, caminha no sentido de suas metas em marcha muito mais lenta do que a necessária.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O pesquisador educacional, mesmo que trabalhe sozinho, precisa de um local de trabalho e de equipamento adequado. Usualmente também precisa da cooperação de outras pessoas — professores

e alunos, secretários e assistentes, outros especialistas de pesquisa. Quase sempre precisa de apoio financeiro e autorização administrativa. Tudo isso implica em organização para pesquisa. Implica, ainda, nos casos em que há urgente necessidade

de pesquisa, na existência de organização, instalação, recursos financeiros e pessoal.

A prova da eficiência de uma organização de pesquisa está na qualidade de pesquisa que produz. Não é possível esperar — nem se verifica na prática — que todos os tipos de organização de pesquisas sejam iguais em eficiência. Por outro lado, também não é possível esperar — nem se verifica na prática — que determinado tipo de organização seja ideal, em todas as circunstâncias. Situações diversas, diferentes tipos de problemas, requerem organização de tipo diverso. A variedade é inevitável. A flexibilidade, conveniente. Tais considerações, contudo, não servem de base para a defesa de uma organização já existente, em determinada situação, como ideal para as circunstâncias — acima de crítica e incapaz de progresso. Talvez não seja desejável mudar; talvez se imponha um novo tipo de organização. Nesse caso, convém basear os planos de reforma em experiências idênticas ou semelhantes. A comparação entre diferentes organizações de pesquisas sempre se recomenda, podendo produzir frutos fecundos.

A cooperação internacional na pesquisa pedagógica inclui esforços para solucionar problemas educacionais internacionais, como, por exemplo, os problemas associados ao desenvolvimento da compreensão internacional. Inclui, também, esforços conjugados para resolver problemas puramente nacionais, como o aperfeiçoamento, ou mesmo, a introdução, de um programa de treinamento de professores. Em qualquer dos casos, o alicerce repousa na organização da pesquisa, dentro do próprio país. Daremos consideração, em primeiro lugar, aos tipos de organizações de pesquisa nesse nível.

como base na instituição que as mantêm, distinguem-se cinco grandes tipos de organização de pesquisa, no nível local e nacional.

1. *Universidades*: faculdades, escolas ou departamentos de educação; gabinetes ou departamentos de pesquisas educacionais; outros departamentos ou faculdades; institutos de puericultura ; etc.
2. *órgãos governamentais*: órgãos administrativos em todos os níveis de governo: juntas escolares municipais; departamentos estaduais ou provinciais subordinados ao ministério de educação; repartições, departamentos ou ministérios federais e nacionais; etc.

3. *Entidades públicas autônomas*: organizações independentes de controle governamental direto, mantidas com recursos provenientes de fontes várias; iniciam pesquisas, coordenam pesquisas, executam pesquisas, treinam pesquisadores, etc.
4. *Associações de classes voluntárias* : associações de professores, associações de administradores escolares, conselhos e comissões consultivas.
5. *Empresas privadas*: organizações consultivas, editores de manuais escolares, editores de testes.

Os participantes da presente conferência trocaram muita informação interessante porém incidental sobre determinadas organizações de pesquisa, localizadas em seus respectivos países. Foram unânimes em dizer que os países membros da UNESCO deveriam dispor de informações mais completas, minuciosas e exatas, sobre os órgãos de pesquisas educacionais. A publicação do Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, da autoria de W.C. Radford e intitulada *Pesquisas Educacionais nos Estados Unidos da América, Canadá, Inglaterra e Escócia*, representa excelente contribuição nesse sentido.

com base no levantamento completo dos órgãos de pesquisas educacionais, ou mesmo com base em informações incompletas, tal como existem atualmente, cada país deveria rever seus órgãos de pesquisas educacionais e planejar órgão ou órgãos mais eficientes, procurando adaptá-los a condições e necessidades ocorrentes.

Muitos países possuem um órgão nacional de pesquisas, outros não. A criação de um órgão central de pesquisas, de caráter voluntário ou qualquer outro, em cada país em que existam órgãos de pesquisas, constituirá grande ajuda na formação de uma *clearing house* de informações sobre pesquisas, uma proteção contra o desperdício decorrente de duplicação de esforços e um meio de coordenar projetos de âmbito e interesse nacionais.

uma das principais medidas para a criação de órgãos de pesquisas educacionais mais eficientes, em muitos países, seria a introdução do estudo da educação profissional, nas universidades. Criadas as cátedras de educação, os estudos de pesquisas educacionais se tornarão indispensáveis, como parte do treinamento dos alunos mais adiantados. Se os professores forem competentes e prezarem sua reputação profissional, a qualidade dos trabalhos de pesquisa provavelmente será boa.

como já foi dito, freqüentemente o pesquisador tem necessidade de outros especialistas, às vezes até de disciplinas estranhas à educação. Também é verdade que as observações colhi-

das através de pesquisas educacionais, quando postas em prática, costumam ter repercussões econômicas e sociológicas de grande alcance. Assim, convém examinar a cooperação inter-disciplinar, durante o estágio de planejamento, pois, são freqüentes os casos em que ela se torna indispensável, para a análise, interpretação e aplicação dos resultados do projeto.

As responsabilidades do diretor de um órgão de pesquisas são amplas. Deve possuir domínio das técnicas de pesquisa; conhecer a fundo a cultura e o sistema educacional de que provêm os problemas a pesquisar e em que se devam aplicar os resultados da pesquisa; ter habilidade para tratar com o público, em termos amistosos, e para comunicar-se com desembaraço; ser capaz de dirigir com eficiência uma oficina, gabinete ou laboratório de pesquisas. Não é fácil encontrar esse conjunto de qualificações mas a descoberta de uma pessoa desse calibre é mais importante do que qualquer outro fator, no bom êxito da organização de pesquisa.

O princípio diretor, na pesquisa regional e internacional, é que o órgão competente deve nascer de um esforço de cooperação voluntário. Sua criação deve corresponder a uma necessidade já manifestada ou aceita pelas nações em causa. Não pode nem deve ser imposta nem de fora, nem de cima. A realização de pesquisas, dentro de um país, em geral fica a cargo de um órgão local. O estudo, porém, deve ser planejado por todos os órgãos participantes da organização e os resultados finais interpretados pelos mesmos, em grupo.

Os participantes desta conferência, nacionais de países que realizaram projetos de pesquisa em base de cooperação internacional, relatam muitas dificuldades encontradas. Algumas delas surgiram inutilmente, da falta de compreensão dos projetos, por parte de autoridades governamentais. Alguns países cobraram, das nações cooperantes, direitos sobre a importação de material de pesquisa. Em certos casos, fêz falta um acordo claro entre os governos dos países cooperantes, sobre a pesquisa e a maneira de conduzi-la. Era outros, a escassez das divisas estrangeiras necessárias para aquisição do material poderia ter sido superada com o uso dos cupões da UNESCO.

Já outras dificuldades apresentam caráter mais fundamental. Diferenças de língua, diferenças de cultura, diferenças nos *curricula*, na extensão dos períodos letivos, na idade escolar compulsória, diferenças em experiência com testes e muitas outras diferenças fazem da pesquisa em cooperação um empreendimento difícil de conduzir, agravando, conseqüentemente, a interpretação das comparações resultantes da pesquisa. Nos âmbitos regional e internacional, as pesquisas seriam muito facilitadas, se colhêssemos, dos países que passaram pela experiência, sugestões

práticas para vencer os obstáculos. Tais sugestões seriam confrontadas e divulgadas.

Parece claro que a organização da cooperação internacional, na pesquisa pedagógica, exigirá freqüentemente estímulo e assistência de órgãos internacionais, como a UNESCO. Os países membros da UNESCO precisam reconhecer a necessidade, a importância e o valor da cooperação, nesse campo. Cumpre organizar conferências e outros tipos de reuniões, para o planejamento de pesquisas que venham a produzir resultados significativos e para a obtenção de assistência técnica. Em todos esses pontos, e em outros, os serviços da UNESCO serão essenciais.

PREPARAÇÃO DE PESQUISADORES

Parece apropriado iniciar esta seção com a declaração de nossa crença em que um treinamento em métodos de pesquisa é essencial a todos os profissionais da educação: professores primários, supervisores, inspetores, superintendentes, diretores,

professores normais, etc, quaisquer que sejam os títulos com que são designados nas várias nações. Ao mesmo tempo, é evidente, reconhecemos que a extensão e a espécie de treinamento necessário variará, dependendo em grande parte do cargo que o candidato a pesquisador ocupar no sistema escolar e do grau de sua ligação com os projetos de pesquisa.

A formação de pesquisadores não deve ser considerada como inteiramente distinta da de outros tipos de educação profissional, não devendo ser propiciada apenas num estágio do programa de educação de professores. O treinamento em pesquisa deve, até certo ponto, iniciar-se durante os primeiros estágios ou durante o treinamento que precede o exercício da profissão, continuar por todo o período de prática profissional e manter-se, de uma forma ou de outra, durante o serviço. Deve ser encarado como programa contínuo, processo contínuo, inclusive o treinamento para o diploma de *Master* e doutor em educação e experiência prática, sob supervisão, no campo. com efeito, não nos parece exagero esperar que pelo menos um resquício de interesse pela pesquisa e da atitude de pesquisa permanecerá durante toda a carreira profissional, até do mais humilde trabalhador da seara educacional.

Não causará surpresa a observação de que a necessidade de bons pesquisadores é muito maior que a oferta. Tudo indica que, na grande maioria dos países, esta situação persistirá ainda por muitos anos. Igualmente perturbador, talvez ainda mais perturbador para alguns de nós, é o fato de que em muitos lugares a vasta maioria das pessoas que agora se dedicam à educação,

pouco ou nenhum treinamento receberam, no campo da pesquisa, podendo não possuir a menor noção das imensas possibilidades intrínsecas da pesquisa ou do valor prático das observações colhidas através de pesquisas.

Alguns desses problemas só por alto podem ser focalizados, quando o são, nas deliberações de uma conferência internacional. Em última análise, o treinamento básico em métodos de pesquisa e campos correlatos — na verdade, até o grosso do treinamento superior — forçosamente será ministrado no país em que a pessoa reside. O treinamento de pesquisadores através de cursos no estrangeiro — processo que não se apresenta de todo isento de riscos e outras desvantagens — constitui a exceção que prova a regra. Naturalmente essa situação dificulta a obtenção — salvo mediante acordos multilaterais — de uniformidade de padrões, forma de treinamento e conteúdo do treinamento. Nem todos concordarão em que tal uniformidade seja desejável; para muitos, a diversidade é o sal da vida, o ar que respiramos.

Nesta altura talvez seja oportuno fazer referência especial ao fato de que certos métodos de pesquisa fizeram, nos últimos anos, desenvolvimento extremamente rápido. Citando apenas uns poucos, dentre os mais evidentes, grandes avanços foram feitos, na última década, nas técnicas de observação e mensuração, e na projeção e análise de experimentos. Os pesquisadores de todas as nacionalidades desejam dominar as novas técnicas, aprender e aplicar os métodos mais recentes. Não é fácil, nos dias de hoje, e a despeito do rápido avanço nas artes da comunicação, obter informações que nos habilitem a acompanhar, passo a passo, todos os progressos feitos; mais difícil ainda é obter uma forma de treinamento, prática e satisfatória, neste nível tão elevado.

Parece razoável, portanto, solicitar à UNESCO que procure meios e modos de fornecer as informações necessárias e o necessário treinamento. Quanto ao último, isto é, treinamento, convém chamar a atenção para a possibilidade de organizar, através da UNESCO, reuniões de trabalho ou conferências internacionais ou regionais, periódicas, sobre os métodos adiantados de pesquisa, para as quais seriam convidados representantes de muitos países. Os recursos financeiros para tais projetos de treinamento provavelmente proviriam dos países participantes, ou de alguma Fundação ou organização, se a própria UNESCO não dispuser das dotações necessárias. Não convém esquecer que alguns dos projetos especiais da UNESCO e mesmo das Nações Unidas poderiam servir de oportunidade única para propiciar treinamento desse tipo, fazendo, em alguns casos, os assistentes técnicos ensinarem nas universidades ou escolas de treinamento locais.

SELEÇÃO DE PESQUISADORES

Para o pesquisador educacional, a experiência profissional no trabalho escolar é básica ; não se deve interpretar, porém, que os especialistas de ramos correlatos ou mesmo de campos não relacionados, ficariam impedidos de participar de projetos de pesquisas. Cremos ter deixado bem claro que a cooperação e a participação interdisciplinar é benéfica, cumprindo estimulá-la. O pesquisador educacional, porém, tem de conhecer educação.

É natural que no nível local e nacional a "seleção" dos pesquisadores fique a cargo dos órgãos nacionais. Apesar disso, não parece descabido apresentar aqui algumas observações sobre o assunto. Em primeiro lugar, a "seleção" dos candidatos a treinamento, mesmo para um cargo de pesquisador, pode ser feita pelo indivíduo interessado, pelo pessoal da instituição de treinamento ou pelo empregador (inclusive os administradores do projeto de pesquisa). Em segundo lugar, não é possível fugir ao fato de que, nesta época de oferta escassa, é preciso oferecer assistência financeira — sob a forma de empréstimos, bolsas de estudo, designações para cargos de assistentes, licença remunerada e pagamento de despesas de viagem, em alguns casos — para obter-se o tipo de pessoa adequada e em número suficiente. Isto se aplica, naturalmente, ao especialista em pesquisas, altamente qualificado. A experiência tem demonstrado a conveniência de que a seleção de candidatos a treinamento se faça *in loco* e do pagamento de auxílio financeiro em escala modesta, durante a maior parte do período de treinamento, ou mesmo durante todo êle.

No tocante a pesquisas no nível internacional e regional, o processo de seleção refere-se sobretudo ao especialista em pesquisas educacionais, o produto acabado dos sistemas nacionais de treinamento formal. As observações que se seguem aplicam-se, *mutatis mutandis*, aos especialistas de outros ramos. Neste estágio, as qualidades pessoais tornam-se ainda mais importantes. Na grande maioria dos casos, o que se deseja é uma pessoa dotada das seguintes qualificações:

1. Ser geralmente reconhecida como especialista no ramo.
2. Experiência no campo da educação e da pesquisa.
3. Conhecimento de educação comparada e atitude compreensiva para com os sistemas de educação diferentes do de sua pátria.
4. Capacidade de adaptar-se prontamente a mudanças de condições e a culturas muito diferentes.

As pessoas com quem tais especialistas trabalharão, especialmente no caso de projetos que impõem a permanência em outro país, de um assistente técnico (estrangeiro), durante o longo período de tempo, devem ter voz no capítulo. O grupo trabalhará em equipe : os conflitos de personalidade seriam mais desastrosos que a profunda ignorância de metodologia da pesquisa, por parte de um ou mais membros da equipe. O excesso de entusiasmo pelo ângulo mundial dos problemas educacionais tem dado ocasião ao agrupamento de "equipes" cosmopolitas de pesquisadores naturais de vários países, para o ataque a determinado problema. A experiência adverte que essa maneira de solucionar o problema nem sempre é a melhor. As diferenças de língua tornam as comunicações muito lentas. E, o que é mais sério, as divergências quanto a pontos de vista ou de ênfase — que talvez não apresentem grande relevância para o estudo em causa — geram conflitos inúteis, interferindo com o progresso no sentido da solução.

No momento, a seleção no nível internacional, e mesmo no nacional, está dificultada por sérias lacunas nas informações que possuímos, sobre especialistas em pesquisas. Seria relativamente fácil, a cada país, compilar uma lista desses profissionais, indicando, para cada pessoa: idade; sexo; conhecimento de línguas; principais campos de interesses; instituições a que serviu; principais disciplinas estudadas e diplomas recebidos; experiência prática em projetos locais, nacionais e internacionais. Essa lista incluiria todos os especialistas em pesquisas, e não apenas aqueles que tivessem manifestado desejo de participar de estudos internacionais. Na seleção do pessoal no nível internacional, os países que designam representantes e a UNESCO, ao requisitar os serviços de determinadas pessoas, deveriam consultar essas listas.

TREINAMENTO DE PESQUISADORES

Convém, para fins de discussão, distinguir entre dois grupos de pesquisadores: especialistas e não-especialistas. Os treinamentos respectivos diferem um pouco, em propósito e cunho, ou talvez seja mais exato dizer que representam estágios diferentes, no programa de treinamento para pesquisas.

Os especialistas serão relativamente poucos, em número, por país, pois são pessoas altamente qualificadas e de grande experiência em determinados ramos e campos da educação. Deveriam ser, também, dotados de cultura geral e compreensão da educação e dos problemas educacionais, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e a prática da educação. Devem ter desenvolvido o espírito de investigação, o exame crítico e a ati-

tude de objetividade. Especialistas desse tipo formaram-se em universidades e devem continuar a ser treinados em universidades, em cursos que conduzam ao doutorado e a outros diplomas superiores. O programa de treinamento será organizado de maneira a reforçar a especialização em pesquisa educacional e campos afins. Este tipo de treinamento pode ser ministrado nos países em que faculdades, escolas ou colégios de educação se integram nas universidades. Encontrará dificuldades para efetivar-se, e raras vezes o fará de maneira satisfatória, nos países em que o trabalho educacional não é plenamente reconhecido pelas congregações e autoridades universitárias. Possivelmente um dos meios mais simples e eficazes de ministrar um programa de treinamento para pesquisas é encorajar — como se sugeriu linhas atrás — a criação de faculdades ou escolas de educação em todas as universidades. com isso a educação ganharia imensamente e de fato toda a universidade seria enriquecida e revigorada.

Os não-especialistas possuirão variados graus de treinamento e experiência, apresentando, contudo, muitas características em comum. A vasta maioria serão de fato "consumidores" das observações de pesquisas, aplicando-as para aumentar a sua eficiência, em tarefas quotidianas. A finalidade, aqui, é a orientação para a pesquisa, a formação de uma atitude de pesquisa, de um ponto de vista objetivo e crítico, em face dos problemas encontrados; ou de sensibilidade e acuidade para o que se passa nas escolas, e da capacidade de ler e apreender as observações dos estudos de pesquisa. Algo mais difícil de formar, embora igualmente útil, é a disposição para ler relatórios de pesquisas, para participar de estudos de pesquisas e para deixar-se orientar pelas observações das pesquisas, onde existam.

O tipo de "orientação" será ministrado durante o período de treinamento que precede o exercício da profissão. com efeito, na maioria dos países, seria muito fácil realizar esse plano dentro dos programas de educação de professores. Novos cursos, ou mais cursos, seriam ministrados. O que se torna necessário é um deslocamento de ênfase nos cursos existentes, possivelmente um pouco de prática de pesquisa, leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa e dar a professores e outros profissionais da educação uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer.

Em estágio posterior do programa de treinamento, quando o trabalhador estiver familiarizado com a educação e a pesquisa, a ênfase se deslocará para um certo grau de habilidade nas técnicas de pesquisa. Seria conveniente concentrar a atenção, por exemplo, no planejamento e na execução de projetos de pesquisa. Naturalmente isso se faria em nível elementar., sendo indispen-

sável que os esforços dos trabalhadores ficassem sob a supervisão de um especialista em pesquisa. Parte do treinamento exigido seria ministrado antes da admissão no serviço, em nível correspondente ; a maior parte, porém, seria dada durante o serviço. Tal treinamento tem sido feito (e deve continuar a ser) através de cursos de verão e outros, que conduzem a diplomas de *master* e doutor, por meio de grupos de trabalho (*workshops*) e de treinamento "no emprego", sob a supervisão direta de um ou mais especialistas, no caso de participação ativa em um projeto de pesquisa. Essa experiência, que tão bons resultados apresentou em vários países, fornece paradigma digno de ser seguido, sempre que novos métodos e praxes se recomendem, ou que velhas praxes devam ser modificadas. O melhor, ao que parece, é colher e distribuir informações sobre a natureza e a eficácia dos programas existentes, ao invés de criar programas inteiramente novos. Todavia, convém examinar a possibilidade de introduzir, na pesquisa, uma forma qualquer de bolsas para estágios em regime de internato.

Das discussões acima decorrem duas sugestões evidentes, para aplicação imediata:

1. Que a UNESCO obtenha, das autoridades competentes, nos países-membros, informações exatas e minuciosas quanto ao sistema de treinamento de pesquisadores e o número de pesquisadores treinados anualmente, em cada programa, compilando e publicando essas informações, e fornecendo-as, mediante solicitação.
2. Que cada país proceda, então, à revisão de seus sistemas, tomando as medidas julgadas acertadas e praticáveis, para corrigir falhas ou deficiências acaso reveladas.

Muito mais se poderia fazer no nível internacional, no tocante a treinamento para pesquisa, alguns aspectos tendo sido apenas aflorados, nas seções precedentes.

(1) O intercâmbio de pesquisadores entre países não só facilita a pesquisa no nível internacional como também oferece oportunidade para outras duas formas de treinamento : (a) através do estudo e da experiência dos indivíduos intercambiados; e (b) aproveitando-se tais especialistas para ministrar instrução aos futuros pesquisadores e supervisionar seu trabalho prático, nos países para os quais se transferem. A UNESCO deveria examinar tais possibilidades, sugerindo medidas práticas às partes contratantes, por ocasião das discussões que precedem os acordos sobre intercâmbio.

(2) Nos casos de projetos especiais a cargo das Nações Unidas e da UNESCO, por exemplo, para prestação de assistência técnica ou criação de centros de pesquisa, o pessoal qualificado deve ser aproveitado não só para a realização das pesquisas mas também para treinamento de técnicos locais, nos métodos de pesquisa. De fato esse deveria ser um dos princípios diretores, na criação de centros de pesquisas nos países subdesenvolvidos, por exemplo. Não parece exagero afirmar que, em certos casos, todos os outros esforços resultarão inúteis, no correr dos tempos, senão se der a devida atenção à educação e à pesquisa educacional.

(3) A comunicação de observações de pesquisas provavelmente é o meio mais simples, mais fácil e mais barato de ministrar treinamento a pesquisadores, no nível internacional. Todavia, para atingir os resultados desejados, os relatórios de pesquisas — como sempre se fez em outras ciências — deverão conter uma explanação clara e minuciosa das condições do experimento ou do levantamento feito e dos métodos de pesquisa empregados. Talvez a UNESCO devesse encorajar-se de encorajar a elaboração de relatórios desse tipo e de distribuir cópias, aos interessados estrangeiros, como natural extensão de uma função já firmada.

* * *

O presente relatório baseou-se no ponto de vista de que a organização para a pesquisa, entre as nações e num nível internacional mais amplo, assim como o treinamento de pesquisadores, deve ser encarada do ângulo da cooperação. Admite-se que talvez não seja esta a maneira mais simples e mais nítida de proceder ; possui, entretanto, a enorme virtude de deixar inviolada a soberania nacional, não a expondo nem mesmo a ser ameaçada. Certamente pode-se fazer um pequeno sacrifício para evitar as desagradáveis conseqüências da superorganização e da superarmamentação. Alguns de nós lançam olhares ambiciosos para um Instituto Internacional de Pesquisas Educacionais, que se lhes afigura simples e belo mas que provavelmente não duraria muito tempo ! Parece mais razoável recorrer à UNESCO, como órgão central, utilizando organizações locais ou nacionais, com poucas exceções, na conduta dos projetos de pesquisa. Será necessário criar outro organismo internacional, quando podemos utilizar um já existente, pelo menos no futuro imediato, enquanto apalpamos a estrada, através de caminhos desconhecidos e não palmilhados?

Pode-se mesmo argüir que os órgãos nacionais seriam utilizados de qualquer forma, e deveriam ser utilizados, no interesse do bom andamento dos projetos. Mais importante ainda é o fato

de que sem dúvida este é o meio mais seguro e mais eficiente de obter a aplicação dos resultados das pesquisas. Cada país decidirá por si mesmo se deseja ou não pôr em execução os resultados das pesquisas ; logo, o tempo que se gastou para criar vontade de cooperar e participar do estudo, será recuperado, nesta fase de aplicação. O método indicado, o único método, aliás, é o de acordos; não há decretos internacionais, nesta matéria.

Na execução do trabalho, é pouco provável que a organização se revele tão complicada e tão pesada quanto parece. A idéia dos projetos de pesquisa partiria de um ou mais países ou então o estudo seria proposto de outra maneira, por um indivíduo ou uma organização. A solicitação seria encaminhada à UNESCO, para que convocasse e planejasse uma conferência ou prestasse assistência técnica, inclusive fornecendo especialistas de pesquisas procedentes de um ou mais países.

Os pedidos seriam processados através da UNESCO, por seu próprio Secretariado, ou por uma comissão *ad hoc*, composta de representantes de vários países. Se o estudo fôr considerado exequível e puder ser financiado, a UNESCO convocará uma comissão de planejamento composta de representantes dos países participantes, a fim de discutir e planejar o estudo, minuciosamente. A pesquisa seria conduzida segundo os planos desta comissão central, provavelmente pelas organizações de pesquisa dos países interessados, na maioria dos casos, sendo enviados à UNESCO as observações e outros dados colhidos durante a pesquisa. Essa comissão de planejamento, ou qualquer outra constituída na mesma base, planejará ou se avocará o processamento dos dados, se necessário, e a elaboração do relatório final do estudo. Este relatório seria redigido e publicado pela UNESCO, enviando-se cópias aos países participantes e a outros interessados, ou a indivíduos, no caso de certos estudos. A aplicação dos resultados da pesquisa ficaria a cargo das autoridades locais ou nacionais, após o recebimento do relatório do estudo, convindo sejam feitas no nível internacional.

Temos um exemplo interessante do funcionamento desse processo na maneira como se colheram informações sobre a mudança de uma escrita em caracteres nativos para o alfabeto latino. Há 25 anos a Turquia abandonou os caracteres arábicos pelo alfabeto latino. E como recentemente muitos outros países projetam a mesma coisa ou estudam essa possibilidade, utilizou-se a experiência da Turquia, para obter as informações desejadas, ao invés de adotar-se um projeto de pesquisa internacional. Um relato completo dessa experiência foi elaborado e publicado em francês, em 1951, pela Comissão Nacional da Turquia para a UNESCO, sendo por esta enviado a todos os países-membros.

Usualmente os recursos financeiros exigidos para as atividades de pesquisa empreendidas dentro de um país, como parte de um projeto internacional, são fornecidos pelo próprio Governo. Todavia, há casos de projetos financiados com recursos provenientes dos programas de assistência técnica das Nações Unidas e de outras organizações. com efeito, a concessão de recursos financeiros talvez não seja o grande obstáculo, na pesquisa internacional. A experiência com projetos dessa natureza, executados recentemente, indica que o maior problema talvez seja o da obtenção de pessoal qualificado. Ainda na melhor das circunstâncias, é difícil persuadir um especialista em pesquisa a interromper o seu trabalho, talvez abandoná-lo completamente durante vários meses, para iniciar uma tarefa especial, em nível internacional. como há pouquíssimos trabalhadores competentes, com treinamento especializado, o especialista quase sempre já está assoberbado de trabalho em seu próprio país, mesmo sem aceitar responsabilidades suplementares. Se a participação num projeto internacional ainda lhe exige um sacrifício financeiro, em termos de salário, aposentadoria, contagem de tempo, é natural que uma autoridade no assunto hesite em aceitar a incumbência. Cumpre descobrir meios de oferecer-lhe recompensas tangíveis e intangíveis — inclusive a concessão de assistentes que se encarreguem de continuar o seu trabalho no país de origem — e de assegurar que os projetos executados no nível internacional sejam tão grandes em escopo e tempo, que constituam desafio quase irresistível às grandes figuras da pesquisa educacional.

Alguns governos que enviam seus especialistas para outros países continuam a pagar-lhes o salário regular. uma compensação adicional, por parte do país beneficiado, ajudaria a tornar mais atraentes essas tarefas temporárias e algumas vêzes incômodas. A assistência intergovernamental desse tipo promete render altos dividendos no progresso e boa vontade mundiais. Os governos que se acham em condições de fazê-lo são instados a apoiar esse tipo de assistência — solícita e generosamente.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A Conferência reconhece que o presente relatório resultou de discussões e trocas de idéias. Há poucos precedentes quanto a discussões desse tipo e menos ainda quanto a experiências práticas na execução de pesquisas, com base na cooperação. Nosso relatório é o primeiro passo numa longa estrada.

Reconhecemos, outrossim, que a Conferência é um grupo temporário, que não goza de autoridade estatutária. Todavia, sentimos que nossa tarefa seria incompleta, se não tentássemos resu-

mir, sob a forma de recomendações, nossas principais conclusões. Dirigem-se elas, em primeiro lugar, às organizações responsáveis pela Conferência — uma delas nacional e voluntária, as outras internacionais e oficiais. Através dessas organizações, contamos que nosso trabalho, nesta reunião, possa interessar e ajudar a pesquisadores isolados, organizações científicas e governos dos países a que servem.

A pesquisa educacional costuma ser mal financiada, mesmo no nível nacional, e os projetos de pesquisa em cooperação entre países enfrentam ainda maiores dificuldades financeiras. Reconhecendo o problema, a Conferência aproveita a oportunidade para reafirmar que o investimento em pesquisas é um investimento de capital. Os dividendos podem não ser tão espetaculares e rápidos como as nações desejam, mas constituem a única base segura, para o progresso da educação.

1. *Intercâmbio de Informações.*

Recomendamos que a UNESCO, a Associação Americana de Pesquisas Educacionais e outros órgãos competentes devam maior atenção à premente necessidade de informar os pesquisadores sobre os progressos registrados em países que não os seus. Pequenos esforços, neste ponto, podem produzir resultados consideráveis, e nosso relatório contém uma série de sugestões práticas neste capítulo. Desejaríamos frisar que comunicações adequadas entre pesquisadores, e entre pesquisadores e consumidores de pesquisa, são indispensáveis para o desenvolvimento nacional da pesquisa e para o desenvolvimento da pesquisa em cooperação, no nível internacional.

2. *Desenvolvimento Nacional das Pesquisas Educacionais.*

Acreditamos que todos os países membros da UNESCO têm interesse na melhoria e no reforçamento do papel desempenhado pela pesquisa, na solução dos problemas nacionais de educação. Conquanto não possamos dirigir uma recomendação aos governos e ministérios de educação, julgamos necessário chamar a atenção para as possibilidades intrínsecas do programa de assistência técnica das Nações Unidas e de outros programas internacionais, através dos quais podem os países que o desejam obter técnicos estrangeiros. Tais missões, orientadas para o treinamento de especialistas nacionais em pesquisas pedagógicas, podem revelar-se a maneira mais eficaz de habilitar as nações a vencerem o» seus problemas, com recursos próprios.

3. *Pesquisas em cooperação, no nível internacional.*

Lembramos a nossos colegas que todos os pesquisadores nacionais devem reconhecer o valor da cooperação internacional, em seu trabalho.

Além disso, recomendamos à UNESCO e a outras organizações internacionais que assumam maiores responsabilidades, neste campo. Da lista de problemas urgentes, apresentada neste relatório, é possível selecionar alguns, para tratamento prioritário, indicando-os aos países-membros. Embora a UNESCO possa servir de agente catalisador, criando condições que favoreçam ou auxiliem a condução de pesquisas em cooperação, o trabalho é de tal natureza que exige a responsabilidade (profissional e financeira) de indivíduos e instituições, nos países-membros.

4. *Desenvolvimento de Métodos e Técnicas Comuns.*

Recomendamos que a UNESCO convoque, em breve, uma comissão internacional de métodos de pesquisa e mensuração, na educação. A atribuição imediata desta comissão consistirá em estudar a possibilidade de formular métodos e técnicas comuns, inclusive escalas e unidades de mensuração internacionais, aplicáveis à pesquisa educacional.

5. *Um Voto de Agradecimento.*

Os participantes da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais desejam expressar à Associação Americana de Pesquisas Educacionais, à UNESCO e à Comissão Administrativa da Conferência, sua gratidão e profundo reconhecimento pelo privilégio que lhes foi conferido, de assistir à Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais.

Levaremos deste conclave, que reconhecemos ter sido extraordinariamente agradável, não só boas lembranças de todos os participantes mas também uma inspiração que dará novo zelo a nosso trabalho e novo sentido a nossas esperanças.

RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA sobre EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA (*)

A Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, que se realizou no período de 23 de abril a 5 de maio de 1956, em Lima, Peru, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Governo do Peru, aprovou as seguintes recomendações :

I

A EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO GRATUITA E OBRIGATÓRIA

A "Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória",

Considerando :

que a Constituição da UNESCO estabelece, entre as finalidades desta Organização, a de dar novo e vigoroso impulso à educação popular ;

que a Carta da OEA declara que a educação primária será obrigatória, e, quando ministrada pelo Estado, gratuita ;

que a Declaração Universal e a Declaração Americana dos Direitos do Homem estabelecem que toda pessoa tem direito à educação, que esta deve ser gratuita pelo menos quanto ao nível primário e fundamental, e que a educação primária deve ser obrigatória ;

que a legislação de todos os Estados da América Latina consagra o princípio da educação gratuita e obrigatória;

que, não obstante a vontade claramente expressa nesses textos, cerca de 14 milhões de crianças permanecem à margem da escola, e quase a metade das que a freqüentam alcançam um ensino incompleto de dois ou três anos; e

que a educação de todas as crianças é indispensável para o desenvolvimento econômico, social e cultural da América Latina,

(*) Traduzido do original em castelhano por Paulo de Almeida Campos, do INEP.

para a consolidação de suas instituições democráticas e para a compreensão e a cooperação internacionais,

1. *Declara:*

1.1 que nos últimos anos a educação primária se estendeu consideravelmente na América Latina: tem aumentado a matrícula nas escolas, o número de classes, de mestres e edifícios escolares e as somas consignadas nos orçamentos de cada país para atender a esses serviços;

1.2 que, sem embargo, a situação está longe de ser satisfatória e requer com urgência um incremento importante dos recursos financeiros e humanos destinados à educação. Em muitos casos, exigiria duplicar e mesmo triplicar as dotações orçamentárias para a educação.

2. *Entende:*

2.1 que os seguintes fatores favorecem o desenvolvimento da educação gratuita e obrigatória nos Estados latino-americanos:

a) a aspiração dos povos, tanto nas zonas urbanas como rurais, para melhorar suas condições de vida e obter melhor educação para seus filhos,

b) o interesse crescente dos governos pelo problema da educação gratuita e obrigatória e seus esforços para resolvê-lo,

c) o fato de que, nos países da América Latina, a democracia política tende a complementar-se com a democracia social e econômica, e que o enfraquecimento das barreiras entre as classes determina crescente mobilidade social,

d) a pressão constante para aumentar nos orçamentos nacionais as somas destinadas à educação,

e) a colaboração e a participação cada vez maiores dos particulares e das comunidades locais na responsabilidade de proporcionar ou construir edifícios para escolas,

f) a participação ativa das organizações de professores na tarefa de formar consciência na opinião pública e nas autoridades sobre a necessidade de estender a educação primária e tornar efetivo o cumprimento das leis que a declaram obrigatória e gratuita,

g) o aumento do intercâmbio de informações e experiências sobre assuntos de educação entre os países latino-americanos e entre eles e o resto do mundo;

2.2 que os seguintes fatores dificultam ou retardam o desenvolvimento da educação gratuita e obrigatória na América Latina :



- a) o alto índice de natalidade, e, por outro lado, uma economia ainda pouco desenvolvida,
- b) a extensão territorial de muitos Estados, a dispersão da população, as dificuldades de transporte e outras condições similares,
- c) o fato de que, em alguns países, grupos étnicos importantes não falam ainda o idioma nacional,
- d) em muitos casos, a instabilidade e a falta de continuidade da política educacional do Estado,
- e) a falta de escolas em número suficiente para atender à procura de educação e o grande número de escolas incompletas,
- f) a escassez de professores adequadamente preparados e o nível deficiente de suas condições de emprego e de trabalho,
- g) a escassez do pessoal técnico para assumir as tarefas diretas da educação,
- h) o fato de que em muitos casos o caráter formalista do ensino impede à escola contribuir para satisfazer, como poderia, às necessidades da comunidade e conseguir que os pais participem no plano de ação da escola,
- i) a precária condição econômica dos pais, o que estimula o trabalho prematuro das crianças como meio de aumentar as rendas familiares,
- j) a desnutrição e a saúde deficiente das crianças, k) o êxodo da população rural, por uma parte, e, por outra, o rápido aumento da população urbana,
- l) o fenômeno da migração na época das tarefas agrícolas, m) a informação insuficiente dos pais a respeito das atividades e regulamentos escolares.

3. *Recomenda :*

3.1 que a educação primária, para ser democrática, se baseie no princípio de igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, situação econômica ou social, lugar de residência nas zonas urbanas ou rurais, nem de nenhum outro fator econômico, social ou cultural;

3.2 que os governos, os educadores e a opinião pública redobrem seus esforços para lograr que a educação se torne realmente universal dentro do mais breve prazo;

3.3 que a educação seja gratuita e obrigatória para cada criança por um período mínimo de seis anos ou até o término da escola primária;

3.4 que os Estados, nos quais o período da educação obrigatória é inferior a seis anos, devem tomar as medidas necessárias para elevá-lo quanto antes. As medidas para estender rapidamente a toda a população os benefícios da educação primária

por períodos inferiores a seis anos, deverão ser consideradas como soluções transitorias de emergência para a implantação da escola primária completa;

3.5 que os Estados que podem estender a obrigação escolar a maior número de anos se esforcem por implantá-la quanto antes ;

3.6 que, assim como a legislação escolar impõe ao pai a obrigação de enviar seus filhos à escola, os Estados se imponham a obrigação de proporcionar escolas suficientes para a educação de todas as crianças;

3.7 que o desenvolvimento da educação seja considerado em suas relações com o desenvolvimento econômico e social, de modo que um e outro se completem para elevar o nível de vida dos povos;

3.8 que, dado o fato de que as condições diferem entre os diversos países latino-americanos e entre as distintas regiões de cada país, se adote diversidade de métodos e soluções para generalizar a educação primária, gratuita e obrigatória;

3.9 que os Estados latino-americanos tomem as medidas necessárias para intensificar o intercâmbio de informações e experiências entre eles e com outros países do Mundo, especialmente estabelecendo centros de documentação e informação pedagógica, tanto regionais quanto nacionais.

II

RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL,

Considerando :

que para elevar o nível de vida dos povos da América Latina e desenvolver as comunidades em que vivem, se requer uma dupla ação: a da educação primária completa para toda a população em idade escolar e a da educação fundamental para adultos ;

que a educação primária e a educação fundamental têm de comum a formação integral do indivíduo e o melhoramento econômico, social e cultural da comunidade;

que a educação primária completa ministrada a todas as crianças é o meio mais eficaz para eliminar o analfabetismo dos adultos ;

que a educação fundamental proporcionada aos adultos contribui para elevar o nível de vida e para a obtenção do apoio consciente dos pais quanto à educação gratuita e obrigatória de seus filhos; e

que o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL) de Pátzcuaro, México, e a Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, Venezuela, preparam atualmente especialistas em educação fundamental e professores de escola normal rural, respectivamente,

1. *Recomenda:*

1.1 que a escola primária, a fim de educar integralmente a criança, se adapte às necessidades econômicas, sociais e culturais da comunidade, e oriente seus alunos para o estudo e o melhoramento de seu meio circundante. Para alcançar este propósito, do mesmo modo quanto à educação fundamental, deve ela adequar sua ação às características dos diversos tipos de comunidades latino-americanas: urbanas, rurais de tradição cultural ocidental, rurais de cultura indígena, e outros;

1.2 que, em conseqüência, o professor da escola primária esteja preparado não só na didática das matérias que ordinariamente se ensinam nos graus primários, senão também na orientação e conteúdos da educação fundamental;

1.3 que o professor esteja familiarizado, portanto, com os princípios e as técnicas da organização da comunidade e disponha de informações suficientes sobre saúde e sobre as atividades econômicas típicas da localidade em que trabalhe. Isto não significa que o professor deva ser um especialista em toda estas atividades senão que deva estar capacitado para coordenar o trabalho dos técnicos e recorrer a eles toda vez que o melhoramento da comunidade o requeira;

1.4 que os governos dos Estados participantes reconheçam os estudos e utilizem adequadamente os serviços dos professores preparados na Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, Venezuela, para a formação de professores de escola normal rural, e dos egressos do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina de Pátzcuaro, México, destinados às campanhas de educação fundamental.

III

PLANEJAMENTO DA EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMARIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA

Considerando :

que o progresso social e econômico dos povos supõe forçosamente o desenvolvimento da educação;

que é indispensável planejar de modo sistemático o desenvolvimento dos serviços educacionais; e

que vários países latino-americanos têm estabelecido planos para a extensão da educação a um maior número de crianças em idade escolar, particularmente para a construção de escolas,

1. *Recomenda:*

1.1 que os governos latino-americanos, tanto no plano nacional quanto no regional, estudem e ponham em prática planos para a solução gradual, e por etapas bem definidas, do problema da educação gratuita e obrigatória, e que nesta tarefa se assegure a colaboração de todos os setores sociais e culturais da América Latina;

1.2 que se coordenem os planos educacionais — de modo especial os que se referem à extensão da educação primária gratuita e obrigatória à população em idade escolar — com os planos de melhoramento econômico e social ;

1.8 que se organizem comissões nacionais de planejamento educacional que, além de canalizar os esforços nacionais, os coordenem com a ajuda técnica e econômica que possam proporcionar outros governos e organismos internacionais ;

1.4 que se fomentem os serviços nacionais de estatística, e, muito especialmente os órgãos de estatística dos Ministérios de Educação, preparando para eles, com a possível brevidade, o pessoal especializado que se requeira;

1.5 que da preparação e realização dos planos nacionais para a extensão da educação gratuita e obrigatória participem as autoridades nacionais, provinciais e locais, e bem assim professores, associações e particulares interessados;

1.6 que na preparação dos planos para generalizar a educação gratuita e obrigatória se tenham em conta, entre outros aspectos, os seguintes:

a) os dados estatísticos, geográficos e culturais relativos à população,

b) o número total de crianças em idade escolar e o número dos que se espera incorporar à escola em cada etapa do plano,

c) os recursos que se requeiram para proporcionar o número de classes ou escolas, professores, instituições encarregadas da formação de professores, mobiliário, material didático e serviços auxiliares (assistência médica, transporte, alimentação e vestuário escolar, etc.) necessários à realização do plano em cada etapa;

1.7 que para aplicar os diversos aspectos do plano de acordo com a urgência das necessidades, se estabeleça uma ordem de preferência no emprego dos recursos disponíveis ;

1.8 que se difundam amplamente os planos para generalizar a educação gratuita e obrigatória a fim de que contem com o apoio da opinião pública;

1.9 que se faça uma avaliação periódica dos resultados dos planos para estender a educação, com o fim de reajustá-los segundo o aconselhe a experiência.

IV

COOPERAÇÃO BILATERAL, REGIONAL E INTERNACIONAL

Considerando :

que, apesar dos esforços que atualmente realizam os países latino-americanos, a magnitude dos problemas que apresenta a generalização da educação primária gratuita e obrigatória excede, na maioria dos casos, os recursos nacionais,

1. *Declara :*

1.1 que a solução gradual e eficaz deste problema requer em muitos países uma ajuda externa considerável, a qual só se pode conceber como estímulo auxiliar e complementar dos esforços nacionais,

2. *Reconhece :*

2.1 a valiosa e eficaz colaboração que têm prestado aos governos latino-americanos :

a) os Estados Unidos da América, dentro do marco dos acordos bilaterais que regem a ação do Serviço Cooperativo Interamericano de Educação,

b) a Organização dos Estados Americanos, em especial através da Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, da Venezuela, por sua participação nesta empresa,

c) a UNESCO, tanto através de seu programa regular como dentro do Programa Ampliado de Assistência Técnica, incluindo o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina, o México, por sua participação nesta última empresa, e o UNICEF através de seu programa de ajuda alimentar aos escolares ;

3. *Entende:*

3.1 que a atual situação e as perspectivas demográficas revelam a necessidade de se intensificar o esforço de solidariedade interamericana e internacional. Esta necessidade foi con-

siderada pelo Diretor Geral da UNESCO, com quem a Conferência se congratula pelo Projeto Principal Relativo à Extensão da Educação Primária na América Latina. Agradece, igualmente, ao Secretário Geral e ao Conselho da OEA o haver se associado a esta empresa ;

4. *Declara :*

4.1 sua conformidade com a idéia diretriz e com a concepção geral do Projeto Principal, sujeito às observações contidas na Recomendação VII;

5. *Recomenda :*

5.1 aos governos que dêem aprovação a este projeto na IX Conferência Geral da UNESCO, que se celebrará em Nova Delhi, em novembro de 1956, e à UNESCO, que destine a êle soma tão importante quanto possível;

5.2 ao Conselho Interamericano Econômico e Social, que considere a extensão do Projeto n.º 26, relativo à Escola Normal Rural Interamericana;

5.3 a todos os países da América Latina, do Hemisfério Ocidental e do Mundo inteiro, assim como às organizações internacionais competentes, governamentais e não governamentais que, na medida de suas possibilidades, contribuam para a realização do Projeto Principal da UNESCO;

6. *Agradece :*

6.1 os oferecimentos feitos, em relação ao mencionado Projeto Principal, pelos delegados do Chile, da Colômbia e da França, e pelo Observador do Escritório Ibero-Americano de Educação;

7. *Considera :*

7.1 que a cooperação técnica prevista no dito Projeto deve completar-se com uma ajuda financeira importante das organizações internacionais aos países da América Latina, cujos recursos nacionais são insuficientes; e

8. *Assinala* aos governos da América Latina :

8.1 a possibilidade de obter empréstimos do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento;

8.2 a oportunidade de favorecer a criação do Fundo Especial das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico;

8.3 a conveniência de resolver a consulta que faz o Diretor Geral da UNESCO aos Estados-membros em relação ao projeto de criação de um Fundo Internacional para a Educação, Ciência e Cultura.

v

ADMINISTRAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

1. Duração do ensino gratuito e obrigatório.

Recomenda :

1.1 que os instrumentos legais que regulam a duração do ensino gratuito e obrigatório em cada país precisem o mínimo de dias letivos e horas diárias de trabalho consagradas anualmente a este ensino;

1.2 que para a localização de escolas se tenham em conta, entre outros, os seguintes aspectos :

a) estabilidade e densidade das populações;

b) características e necessidades econômicas e sociais das comunidades rurais e urbanas;

c) interesse das comunidades para facilitar as atividades das escolas e as condições de vida dos professores;

1.3 que para a construção e aparelhamento dos edifícios escolares se promova um intercâmbio das experiências que sobre a matéria tem cada um dos países do Continente, e se solicite o assessoramento técnico de outros governos e dos organismos internacionais ;

1.4 que se proponha um tipo de construção de baixo custo, flexível, cômodo, higiênico e atraente;

1.5 que se estude o "Projeto sobre parques escolares", de autoria do pedagogo uruguaio Dr. Carlos Vaz Ferreira, como meio de contribuir para o plano de edificação escolar ;

1.6 que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar, — que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidade educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, — mediante :

a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo,

b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola.

2. Administração.

Recomenda :

2.1 que se estudem e se revisonem periodicamente os sistemas e métodos de administração escolar dos países da América Latina, especialmente os da educação primária obrigatória;

2.2 que se coordene a ação administrativa do Ministério de Educação de cada país com a dos outros Ministérios, especialmente com os da Saúde, Trabalho, Agricultura, Produção ou Economia e Obras Públicas;

2.3 que se estructure o sistema de administração da escola primária de tal modo que, em dado momento, o poder central possa delegar sua ação executiva a entidades ou organismos federais, provinciais ou locais;

2.4 que os funcionários encarregados da administração dos serviços educacionais tenham a mais alta capacidade técnica. Para assegurar este alto nível de preparação, conviria que os organismos internacionais estudassem a possibilidade de estabelecer um centro de formação de técnicos nesta matéria;

2.5 que se aperfeiçoem os sistemas de controle da educação obrigatória e se levante periodicamente o censo escolar, a fim de assegurar o cumprimento das leis respectivas e uma melhor distribuição das escolas;

2.6 que os governos latino-americanos se esforcem por efetivar as disposições constitucionais e legais tendentes a evitar o trabalho das crianças em idade escolar;

2.7 que se estabeleçam escolas de um ou dois professores, em zonas do país onde haja grande dispersão de população escolar, a fim de garantir às crianças que as freqüentam uma educação primária completa. Os professores destas escolas devem ter preparação adequada e gozar de remuneração especial;

2.8 que, embora a responsabilidade de tornar efetiva a educação primária gratuita e obrigatória caiba primordialmente ao Estado, é necessário que as empresas industriais, agrícolas e comerciais de cada país colaborem economicamente para seu maior desenvolvimento ;

2.9 que os estabelecimentos de educação primária fundados e mantidos por pessoas e instituições privadas sigam os planos e programas oficiais, e procurem proporcionar gratuitamente o ensino ao maior número possível de alunos ;

2.10 que se organizem e fomentem os serviços auxiliares de ajuda ao escolar para regularizar sua freqüência, favorecer sua aprendizagem e defender sua saúde.

3. Financiamento.

Recomenda :

3.1 que, embora seja difícil estimar com precisão o custo a longo prazo dos planos para estender a educação obrigatória, é essencial que os governos e os povos conheçam, na forma mais precisa possível, o custo aproximado dos planos educacionais a curto e a longo prazo, a fim de que :

a) se reconheça a necessidade de um aumento periódico do orçamento destinado à educação pública,

b) se aceite o princípio de que os gastos destinados à educação obrigatória devem ter prioridade no orçamento geral,

c) se criem fundos nacionais de educação como os que se têm estabelecido nalguns países latino-americanos, ou se ponham a executar planos extraordinários para o fomento da educação primária ;

3.2 que, a fim de tornar viável o plano de extensão da educação primária, que geralmente tropeça com dificuldades econômicas devidas aos gastos exigidos pelo programa de construções escolares, se distribuam os créditos necessários num período mais ou menos longo recorrendo a empréstimos internos ou de organismos internacionais ;

3.3 que se estabeleça um Fundo Nacional Extraordinário para a extensão da educação primária com base numa campanha de bônus a juros baixos, liberados de todo imposto;

3.4 que se introduza uma tributação especial que grave a importação de artigos de luxo, os jogos de azar, as importações e o consumo de bebidas alcoólicas, etc.

VI

PLANOS DE ESTUDO E PROGRAMAS DE ENSINO

1. Os planos e programas como fatores do progresso econômico e social.

Recomenda :

1.1 que se efetuem estudos sistemáticos e permanentes da realidade econômica, social e cultural de cada um dos países latino-americanos, por intermédio de organismos técnicos especializados, cujos resultados sirvam de fundamento para a elaboração, revisão e adaptação dos planos e programas;

1.2 que se elaborem planos e programas concebidos para uma escola de duração mínima de seis anos, tanto urbana quanto

rural, que proporcione, por uma parte, a formação comum e geral dos educandos, e, por outra, permita a exploração e aproveitamento das aptidões especiais da criança com fins de orientação vocacional;

1.3 que se dotem as escolas de pequenos laboratórios, oficinas, material de trabalho, bibliotecas, etc. que facilitem o desenvolvimento de programas destinados a satisfazer às aspirações econômicas, sociais e culturais;

1.4 que se realizem atividades extra-escolares que favoreçam uma melhor compreensão dos planos e programas por parte dos pais e a comunidade, tais como a formação de Centros ou Associações de Pais, campanhas de alfabetização, cursos especiais para adultos, programas de educação fundamental, etc;

1.5 que se incluam nos programas unidades de ensino que contribuam diretamente para o melhoramento das condições de vida no lar e na comunidade.

2. Os planos e programas e a herança cultural.

Recomenda :

2.1 que se definam os ideais educativos comuns aos países latino-americanos e se estabeleça nos programas da escola primária uma parte comum de conteúdo que contribua para conservar e fortalecer a unidade destes povos ;

2.2 que se elaborem os planos e programas de tal maneira que se garanta uma coordenação de seus conteúdos, do ponto de vista local, nacional, americano, ocidental e universal, de acordo com a maturidade dos alunos;

2.3 que se inclua nos programas o estudo dos problemas e necessidades atuais da vida nacional e as características mais importantes do mundo contemporâneo;

2.4 que no desenvolvimento dos programas, especialmente o de Estudos Sociais, se estimule o conhecimento de outros países, se destaque sua interdependência, se fomentem as atitudes de compreensão internacional e se informe acerca da organização, funcionamento e realização dos diferentes organismos internacionais.

3. Os planos e programas e o desenvolvimento da criança.

Recomenda :

3.1 que os programas correspondam à capacidade, aos interesses e às necessidades da criança, e se baseiem nos conhecimentos atuais sobre a natureza do seu desenvolvimento;

3.2 que se crie um Instituto Latino-Americano de Estado da Criança e se estabeleçam institutos nacionais correspondentes nos países onde não existirem, com as seguintes funções :

a) realizar investigações sistemáticas e permanentes acerca das características peculiares das crianças dos países latino-americanos, para determinar tanto seus traços comuns quanto diferenciais,

b) divulgar entre os professores do Continente e as instituições que congregam o magistério os progressos alcançados pelas ciências que estudam a criança.

4. Organização de planos e programas e métodos de ensino.

Recomenda:

4.1 que os planos e programas de ensino se organizem, tanto quanto possível, à base de grupos de matérias, áreas de vida ou outras formas de concentração, melhor que em torno de matérias isoladas; os problemas sociais e os interesses da criança, mais que a estrutura lógica das matérias, devem determinar a organização do conteúdo dentro de cada área ou grupo de matérias ;

4.2 que os métodos de ensino reflitam a filosofia democrática e se fundamentem na concepção moderna da criança e da aprendizagem ;

4.3 que os conteúdos do programa se selecionem de acordo com o nível de maturidade, interesses e necessidades da criança e com seu ambiente social e o tempo que se destina à sua aprendizagem ;

4.4 que os critérios de avaliação tendam à apreciação integral do desenvolvimento da personalidade da criança, mediante técnicas modernas de apreciação quantitativa e qualitativa;

4.5 que se estabeleçam práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos e se baseiem nos resultados dos estudos científicos sobre a matéria;

4.6 que se crie um Instituto de Investigações Pedagógicas para a América Latina e se estabeleçam institutos correspondentes nos países onde não existirem, com os fins seguintes:

a) realizar investigações, preferentemente, nos seguintes campos :

a.1 — planos de estudos e programas, a.2

— método de ensino, a.3 — sistema de

avaliação,

a.4 — problemas relacionados com a infrequência escolar, fracasso nos exames, etc,

b) estimular e orientar a experimentação pedagógica nos países latino-americanos,

c) subadministrar ajuda técnica e promover intercâmbio de experiências no terreno da investigação pedagógica,

d) formar especialistas no campo das investigações pedagógicas para os países latino-americanos,

e) unificar a terminologia pedagógica em uso na América Latina e elaborar um Dicionário correspondente;

4.7 que os textos se ajustem aos princípios modernos da aprendizagem e do ensino, e se fomente o uso efetivo do livro complementar e de consulta;

• 4.8 que se promova a cooperação bilateral, multilateral e regional na elaboração e publicação de textos de estudo e livros complementares, na produção de material de ensino, e recursos audiovisuais, e na elaboração e produção de livros pedagógicos e guias didáticos que contribuam para o melhoramento do trabalho docente.

5. Critérios para o desenvolvimento e revisão dos planos e programas.

Recomenda :

5.1 que se organizem em cada um dos países latino-americanos e sob a responsabilidade direta dos respectivos Ministérios de Educação um Departamento ou Seção de Planos e Programas de Estudos, encarregado de realizar, de forma sistemática e permanente, a tarefa de elaboração e revisão desses instrumentos técnico-pedagógicos e de orientar sua adequada aplicação;

5.2 que os Estados adotem medidas que garantam a estabilidade e competência profissional dos organismos técnico-educacionais e a continuidade de suas funções com o objetivo de assegurar a eficácia de seu serviço ;

5.3 que na elaboração e revisão dos planos e programas participem em forma ampla e ativa os professores e pais de família e cooperem também elementos representativos das diversas instituições sociais. É necessário que as funções e responsabilidades, tanto dos educadores como de outros elementos que participem na elaboração dos programas, se definam com precisão, entendendo-se que os aspectos técnicos ficarão exclusivamente a cargo dos especialistas em educação;

5.4 que se faça uma experimentação prévia dos planos e programas em escolas especialmente indicadas para esse fim e sob a supervisão de técnicos especializados com o objetivo de que se fundamentem numa base real e seja eficaz sua aplicação posterior ;

5.5 que se instituem cursos especiais de planos e programas nas escolas normais ou institutos de formação do magistério, que

preparem o futuro professor para aplicar inteligentemente os planos e programas e para participar com eficácia na sua revisão;

5.6 que se estabeleça entre os países americanos um sistema de ajuda técnica e de intercâmbio de experiências que permita o aperfeiçoamento constante dos métodos de elaboração, aplicação e revisão dos planos e programas de estudo;

5.7 que se assegure a correta aplicação e desenvolvimento dos planos e programas, à base de guias metodológicos que orientam o trabalho dos professores e de uma supervisão da tarefa docente ;

5.8 que se facilite a aplicação de novos planos e programas e a utilização de modernos métodos de ensino mediante as seguintes medidas:

a) a ampliação e o melhoramento dos serviços de orientação técnica próprios dos diretores de escola, inspetores e supervisores escolares,

b) o aperfeiçoamento do professorado em exercício,

c) o melhoramento da formação dos professores,

d) a especialização do pessoal para as funções diretivas de orientação técnica,

e) o aumento de cargos de professor para poder reduzir o número de alunos por classe,

f) a organização das escolas de seis ou mais professores de tal sorte que o diretor não tenha nenhuma classe a seu cargo,

g) a simplificação das tarefas administrativas do professor proporcionando o pessoal de secretaria necessário,

h) o melhoramento das condições materiais e higiênicas dos edifícios escolares,

i) a intensificação das relações com os pais de família e a coletividade em geral.

VII

FORMAÇÃO DE professores

1. Papel e função do professor.

Considerando :

que a função específica do professor primário é a de dirigir o processo de formação do educando mediante a transmissão e criação ativa dos bens culturais para incorporá-los à vida de sua comunidade e da sociedade em geral;

que a ação do professor deve interpretar-se com sentido funcional dentro da comunidade a fim de que contribua para o aperfeiçoamento constante e progressivo dos grupos humanos; e

que a necessidade de dar imediata solução aos problemas sociais e econômicos dos educandos obriga os professores a dedicar uma parte de seu esforço e tempo a ditos problemas,

Recomenda :

1.1 determinar como funções essenciais do professor as seguintes :

a) com relação ao educando: estimular e orientar o processo educativo integral da personalidade da criança, baseando-se o estudo biopsíquico e social, dentro do meio ambiente;

b) com relação à sociedade: cooperar na organização da comunidade para que esta resolva seus problemas, se possível, com recursos próprios;

1.2 adotar, por parte dos Estados latino-americanos, as medidas necessárias para estabelecer ou ampliar os serviços que se refiram diretamente ao melhoramento da comunidade, a fim de não dispersar energias do professor em funções que não são especificamente pedagógicas ;

1.3 limitar a participação dos professores em funções que, a rigor, não correspondam à escola;

1.4 atribuir aos professores uma remuneração adequada, no caso de terem que atender a serviços referidos nos parágrafos anteriores.

2. Seleção e nomeação de professores.

Recomenda :

2.1 aplicar meios objetivos que permitam apreciar o rendimento do trabalho escolar e avaliar o grau de eficiência do professor. Os dados obtidos deverão ser aproveitados para a organização de um plano de aperfeiçoamento e para a distribuição do pessoal conforme seu grau de eficiência;

2.2 promover investigações sobre as causas do abandono da carreira do magistério (causas de ordem econômica, política, saúde, interesse vocacional, isolamento, etc.) e apreciar sua influência. Baseando-se nestas investigações, deverá elaborar-se um plano que estimule e facilite o ingresso de candidatos na carreira docente e sua permanência em exercício;

2.3 utilizar as estatísticas relativas ao crescimento da população escolar, a fim de prever o número de professores necessários ;

2.4 estabelecer a igualdade básica entre os professores de escolas urbanas e rurais, tanto no que se refere à formação cultural e profissional quanto no que concerne ao aspecto econômico;

2.5 organizar critérios de seleção, nomeação e acesso do pessoal docente que garantam o provimento de cargos à base de méritos e preparação profissional do candidato, à margem de toda influência política ou de outra natureza.

3. Formação e aperfeiçoamento dos professores.

Considerando :

que as Escolas Normais são as instituições incumbidas de formar os futuros professores de acordo com as necessidades e mudanças sociais da vida da nação, mediante uma preparação cultural básica e de caráter profissional especializada ;

que a formação prática do normalista exige um processo complexo e sistemático que envolve os aspectos profissionais, humanos e materiais da escola ;

que as diferenças existentes entre os meios urbanos e rurais e a classificação de escolas e professores dessas zonas se justificam cada vez menos, devido à interpenetração crescente entre o urbano e o rural; e que o desenvolvimento dos serviços educacionais requer planos de aperfeiçoamento profissional que possibilitem aumentar a eficiência do magistério e estimulá-lo em sua carreira,

Recomenda :

3.1 que os Estados latino-americanos atribuam a devida importância às Escolas Normais por serem encarregadas da formação dos educadores do povo ;

3.2 que se institua um tipo único de escola normal que enriqueça a vocação docente, afine a sensibilidade humana dos normalistas em ambiente material e espiritual digno, assegure a unidade de formação pedagógica do professor primário e o prepare para atuar eficientemente em qualquer meio, urbano ou rural ;

3.3 que nos estabelecimentos de preparação do magistério se tenham em conta as características e necessidades de tipo regional, urbano e rural, sem menoscabo da igualdade básica afirmada no parágrafo anterior ;

3.4 que na formação dos professores se considerem os seguintes aspectos:

- a) aptidão vocacional,
- b) sensibilidade para os valores humanos,
- c) cultura geral básica de um conteúdo superior ao dos conhecimentos que o professor deva comunicar no exercício da carreira,
- d) cultura pedagógica: filosófica, científica e técnica (em que prevaleça o estudo dos aspectos psicológico e sociológico) além de uma especialização em uma determinada técnica ou arte,

e) capacidade prática;

3.5 que as Escolas Normais promovam uma verdadeira transformação das escolas primárias e participem no fomento da educação fundamental e de adultos, incorporando estes estudos a seus planos;

3.6 que se organize em forma gradual a prática docente durante os anos de formação profissional, tanto na escola de aplicação como nas escolas primárias de diferentes tipos e meios, para que o normalista se familiarize com os problemas que de futuro enfrentará no exercício da profissão. Na organização, controle e avaliação da prática de ensino deverão intervir o Professor de Prática, os Supervisores, os Professores-Guias e o pessoal diretivo e docente da escola de aplicação anexa. O Professor de Prática Docente deve ser selecionado especialmente e preparado em cursos de Institutos Normais Superiores;

3.7 que as Escolas Normais tenham presente a necessidade de obter o equilíbrio emocional dos futuros professores para que neles se crie uma atitude de simpatia para com os demais, a fim de que possam comunicá-la às crianças e ao grupo social ;

3.8 que os serviços oficiais de aperfeiçoamento do magistério compreendam cursos de cultura geral e profissional, seminários, viagens de estudo, cursos por correspondência e radiofônicos, bolsas de estudo, publicações e exposições pedagógicas. Devem estimular-se e reconhecer-se as atividades de aperfeiçoamento realizadas pelas associações de professores. É necessário, ademais, por meio de convênios internacionais, conseguir a equivalência de títulos magisteriais obtidos no exterior;

3.9 que, quando circunstâncias especiais obrigarem os governos a pôr em prática planos de emergência para a formação de professores primários, se exija dos candidatos um nível suficiente de cultura geral e de preparação profissional antes de lhes confiar um cargo. Os beneficiários dessa formação de emergência que demonstrem aptidões satisfatórias devem dispor de facilidades para completar sua formação em estabelecimentos que organizem cursos diretos ou por correspondência, de conformidade com o plano oficial de estudos e isto com o objetivo de que, em um prazo determinado, regularizem sua situação;

3.10 que os Estados latino-americanos promovam a criação de institutos superiores, dentro ou fora da Universidade, destinados a preparar o professorado das Escolas Normais, os inspetores, o pessoal diretivo, técnico e administrativo requerido ao serviço do ensino normal e primário.

4. Posição social dos professores.

Considerando :

que o professor primário representa um fator determinante na vida democrática da nação;

que a função social do mestre requer, para seu eficiente exercício, a garantia de um viver isento de preocupações materiais e a segurança de uma existência livre de temores ;

que a situação do professor primário depende de medidas de ordem jurídica e administrativa que assegurem o contrato, a permanência no emprego, a retribuição justa, as condições de trabalho e um sistema de previsão social que sirva de base à consideração que deve gozar o magistério junto das autoridades e da opinião pública; e

que um sistema de estímulos e compensações justas mantém e incrementa o amor à profissão e a permanência no exercício desta,

Recomenda :

4.1 que os professores em exercício e os representantes das associações magisteriais, assessorados por especialistas na matéria, participem do estudo e estruturação dos instrumentos legais e técnicos que definam a política educacional de cada país;

4.2 que os Estados latino-americanos aprovelem estatutos para a carreira do magistério com o fim de melhorar as condições de vida do professor;

4.3 que os membros do pessoal docente primário sejam remunerados conforme a importância de sua função. Sua remuneração deve ser pelo menos igual à das diversas categorias de funcionários ou empregados que hajam recebido uma preparação ou ocupem uma posição social do mesmo nível;

4.4 que a remuneração inicial seja suficiente para garantir-lhe, desde o princípio de sua carreira, condições de vida que o estimulem em seu trabalho;

4.5 que o sistema de acessos permita ao professor de ensino primário atingir rapidamente o salário médio da escala e obter ao final da carreira a pensão ou indenização máxima ;

4.6 que o sistema de acessos se baseie essencialmente em um regime de concursos que tenha em conta títulos, tempo de serviço, aptidões, eficiência e fatores semelhantes;

4.7 que nos países de administração descentralizada onde existem diversas modalidades e escalas de vencimentos, se reduzam as diferenças existentes em matéria de remuneração ao professor primário;

4.8 que, quando o ensino numa escola de aplicação, de caráter técnico ou experimental, requeira uma preparação profissio-

nal especializada, a remuneração dos professores seja superior à dos que trabalham em escolas comuns ;

4.9 que se concedam gratificações ou indenizações especiais aos professores que trabalhem em escolas de fronteira ou em localidade de condições difíceis de vida, resultantes de clima, isolamento, salubridade ou outros fatores;

4.10 que os membros do pessoal docente primário gozem da parte do Estado de um regime de seguros sociais que cubra os seguintes aspectos: jubilação, pensão à viúva e aos órfãos, invalidez, enfermidade, maternidade, seguros de educação para benefício dos filhos dos professores, etc.

5. Projeto principal da UNESCO relativo à extensão do ensino primário na América Latina (Formação de professores).

Considerando :

que o Diretor-Geral da UNESCO preparou e submeteu à consideração desta Conferência Regional um Projeto Principal para a extensão do ensino primário na América Latina,

Recomenda :

5.1 aceitar o Projeto Principal para a extensão da educação gratuita e obrigatória na América Latina previsto pela UNESCO, com as considerações seguintes :

a) ao redigir o projeto definitivo deverão ter-se presentes os princípios aceitos na Recomendação VII, sobre formação de professores, desta Conferência;

b) estudar as possibilidades de concentrar os esforços em menor número de objetivos com o fim de imprimir eficácia à consecução dos que se consideram mais prementes;

c) ao determinar definitivamente a ajuda que a UNESCO possa prestar a algumas Universidades latino-americanas para a formação de especialistas em educação e à Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, se evitará toda duplicação nas atividades formativas do professorado das escolas normais, assim como na preparação de especialistas em educação fundamental encomendada ao Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL) ;

d) as instituições incumbidas da formação e aperfeiçoamento do pessoal docente para as Escolas Normais se preocuparão em capacitar professorado em condições de preparar professores

primários para ensinar em escolas de um só professor, compreensivas de seis anos ou séries;

e) suprimir o projeto de realização de um Seminário para 1958, referente ao problema da extensão do ensino primário gratuito e obrigatório, em benefício de outras atividades de maior necessidade e urgência ;

f) aumentar no Projeto a quantidade de bolsas de estudo, procurando elaborar normas de seleção que garantam a idoneidade dos candidatos e uma permanência prolongada em centros de formação de nível universitário de reconhecido prestígio;

g) incluir um número de bolsas de estudo a professores latino-americanos que se preparem nas técnicas das escolas radiofônicas de Sutatenza, Colômbia, sempre e quando possam depois aplicá-las nos respectivos países.

RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO (*)

Convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, realizou-se em Lima, Peru, no período de 3 a 9 de maio de 1956, a Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, que aprovou as seguintes resoluções:

I

DECLARAÇÃO DE LIMA sobre A GENERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E
A ELIMINAÇÃO DO ANALFABETISMO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que o direito à educação está consagrado pelas Constituições dos Estados Americanos, pela Constituição da UNESCO, pela Carta da Organização dos Estados Americanos e pela Declaração Universal e Declaração Americana dos Direitos do Homem ;

Que as nações americanas obtiveram consideráveis resultados em sua luta para erradicar o analfabetismo e generalizar a educação primária;

Que, apesar de tais resultados, existem ainda na América Latina 14 milhões de crianças sem escolas e 45 milhões de adultos analfabetos ;

Que o analfabetismo dificulta o exercício dos direitos e dos deveres humanos, desorganiza a estrutura democrática e atrasa o desenvolvimento moral, cultural, econômico e social dos povos americanos; e

Que, em conseqüência, é preciso intensificar o esforço comum e incrementar os recursos nacionais e internacionais para extirpar o analfabetismo e assegurar a educação primária a todas as crianças em idade escolar, dentro do menor prazo que permitam as condições sociais e econômicas de cada Estado,

(*) Traduzido do original em castelhano por Paulo de Almeida Campos, do INEP.

Declara :

1. Que a educação é a base fundamental do progresso cultural, econômico e social das nações.
2. Que é dever inadiável dos governos e dos povos americanos generalizar a educação primária e eliminar o analfabetismo.

Resolve :

3. Fazer um apelo à consciência da América, aos governos, aos povos e aos Organismos Internacionais, para que intensifiquem e coordenem seus esforços para generalizar a educação e assegurar dessa maneira a dignidade e o bem-estar do homem e o pleno exercício dos seus direitos.

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

4. Adotar planos integrais que assegurem a educação primária gratuita e obrigatória a todas as crianças em idade escolar, determinem a extirpação do analfabetismo e promovam a educação fundamental, respeitando os valores da personalidade humana e das culturas nativas.

À UNESCO e à Organização dos Estados Americanos :

5. Intensificar a coordenação de seus esforços, entre si e com os Governos, para obter a solução deste urgente problema americano.

n

PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que os países americanos têm atualmente problemas quantitativos e qualitativos no campo da educação, os quais só poderão ser resolvidos em várias etapas e em tempo determinado;

Que para a solução destes problemas é aconselhável aplicar à educação as técnicas modernas de planejamento; e

Que, aceitando como básico o problema da eliminação do analfabetismo e a generalização da educação primária, é indispensável reconhecer que isto só constitui uma parte do programa geral educativo de cada país, e que portanto é necessário o planeja-

mento integral que compreenda não só o ensino médio, o técnico, o vocacional e o universitário, até onde lhe permita sua autonomia, assim como as atividades de extensão cultural,

Recomenda :

Aos governos dos Estados-membros:

1. Que preparem um plano integral de ensino que compreenda todos os níveis educativos, no qual se adapte o ensino em cada um deles à realidade do país, além de prever as novas facilidades em termos de preparação do pessoal técnico e administrativo, edifícios escolares, equipamentos, textos, etc, para satisfazer às exigências do crescimento demográfico e ao desenvolvimento do país em todos os setores.

2. Que estabeleçam, no Ministério da Educação ou entidade responsável pelo ensino, uma seção de Planejamento destinada a formular os planos integrais e proceder à sua avaliação de maneira sistemática e periódica, a fim de fazer as adaptações exigidas pelos novos fatores que forem surgindo durante seu desenvolvimento, e, por último, para verificar sua execução ; e

3. Que enviem à Organização dos Estados Americanos um relatório sobre a preparação ou desenvolvimento de seus planos integrais, e que a dita Organização distribua este relatório a todos os Estados-membros.

À Organização dos Estados Americanos e à UNESCO:

4. Que prestem aos Estados-membros sua assistência com equipes de técnicos para a elaboração de planos integrais de educação.

III

FINANCIAMENTO DE PLANOS INTEGRAIS PARA A EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que é indispensável garantir o financiamento dos planos integrais educativos, para que estes se convertam realmente em fatôres de progresso;

Que as atividades puramente materiais no campo do desenvolvimento econômico possuem várias e importantes fontes de financiamento, tanto nacionais como internacionais, das quais necessita a educação, que é a base não somente do desenvolvimento econômico mas também de todo o progresso do país; e

Que é indispensável pôr o crédito a serviço da educação e da cultura,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

Que, dentro das limitações constitucionais e de acordo com as realidades de cada país:

1. Fomentem nos países o interesse público pela educação e a idéia de que a melhor inversão que fazem tanto o Estado como os particulares é a que se destina à educação, já que esta possui o maior multiplicador cultural e econômico.

2. Estimulem o estabelecimento de instituições bancárias, corporações ou fundos especiais, destinados a financiar a construção de escolas, colégios e universidades, e também a aquisição de material relativo ao seu trabalho.

3. Que tais entidades contem com recursos próprios e suficientes para seu trabalho, tenham autonomia e estabilidade para o desenvolvimento de seus planos, para que não fiquem à mercê de freqüentes mudanças de planos, métodos e objetivos.

4. Que concedam crédito tanto às divisões administrativas responsáveis pela construção de edifícios, como às entidades privadas vinculadas à educação.

5. Que os empréstimos sejam a longo prazo e a juros baixos.

6. Que, para o financiamento da educação, os Governos considerem a possibilidade de usar, entre outros, os seguintes recursos :

a) Impostos especiais ou aumentos de certos impostos existentes,

b) Emissão de títulos que poderiam ser adquiridos pelas companhias de seguros, caixas econômicas e bancos,

c) Dotações extraordinárias no orçamento regular do Estado,

d) Empréstimos amortizáveis e destinados ao pagamento de prédios escolares.

7. Que estudem o estabelecimento de incentivos tributários com o fim de fomentar as doações e legados para entidades públicas ou particulares, dedicadas à educação sem objetivo de lucro.

8. Que fomentem a iniciativa particular por meio de estímulo às organizações, tais como patronatos, sociedades cooperativas ou outras semelhantes.

9. Que a Organização dos Estados Americanos transmita ao Presidente da Junta Diretora do Banco Internacional de Re-

construção e Fomento o pedido desta Reunião para que tal entidade se vincule ainda mais ao desenvolvimento econômico destes países, financiando o setor educativo que sem dúvida alguma é o que mais contribui para esse desenvolvimento; financiamento este que poderá ser feito pelo citado banco, mediante a concessão de créditos para construir e equipar escolas, colégios e universidades.

10. Que a Organização dos Estados Americanos transmita pedido semelhante ao Governo dos Estados Unidos da América para que este, por meio do Banco de Importação e Exportação, contribua desta forma para o desenvolvimento educacional dos países que assim o solicitem. Além disso, que o citado Governo considere também a possibilidade de estender para estes mesmos fins as oportunidades de financiamento provenientes da compra de excedentes agrícolas.

11. Que a Organização dos Estados Americanos transmita esta resolução a todos os Ministros de Educação e aos Governadores do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento para que, se a considerarem oportuna, solicitem a esta entidade, na próxima reunião de Governadores, sua vinculação ao financiamento das campanhas ou programas educativos promovidos pelos seus Países-membros.

IV

RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL, OFICIAL E SOCIAL PELA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a legislação dos Estados americanos estabelece a obrigatoriedade da educação primária, tanto para o Estado como para o indivíduo;

Que os artigos XXX e XXXI da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem dispõem, respectivamente:

ARTIGO XXX. "toda pessoa tem o dever de assistir, alimentar, educar e amparar os seus filhos menores de idade..."

ARTIGO XXXI. "toda pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos, a instrução primária"; e

Que a educação como empreendimento coletivo requer uma ampla cooperação social,

Declara :

1. Que a necessidade de generalizar a educação primária exige que esta tenha um caráter obrigatório:

a) para os pais e representantes de menores de idade escolar, os quais têm o dever de proporcionar educação a seus filhos e representados,

b) para o Estado que, entre seus fins específicos, tem o dever de proporcionar educação primária gratuita a todas as crianças em idade escolar, e

c) para os cidadãos, que, como membros do grupo social, têm o dever de contribuir intelectual, moral e materialmente para o desenvolvimento da educação na comunidade a que pertencem.

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

2. Que desenvolvam intensivas campanhas nacionais de divulgação, que permitam formar, em todos os setores de sua população, verdadeira consciência responsável quanto à obrigação que lhes cabe na generalização da educação primária.

v

FORMAÇÃO DE professores

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que, na maioria dos países latino-americanos, a escassez de professores dificulta a generalização do ensino primário ;

Que este problema assume maiores proporções nas zonas rurais, e

Que o número de professores necessários em tais países excede o dos graduados em seus institutos de formação docente,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que no planejamento integral da educação procurem o incremento e a melhora dos centros de formação do pessoal docente.

2. Que dêem atenção especial às escolas normais superiores, faculdades de pedagogia e demais institutos onde se prepare o pessoal docente e de direção de escolas normais.

3. Que adotem as medidas destinadas a elevar o nível profissional do magistério.

4. Que garantam condições satisfatórias relativamente à estabilidade, remuneração, consideração social e às oportunidades de aperfeiçoamento e de promoção.

5. Que equiparem o nível de preparação e as condições profissionais dos professores rurais e urbanos.

6. Que estabeleçam um sistema de compensações para estimular o exercício da docência em zonas rurais.

7. Que façam a revisão do plano de formação de professores para conseguir a distribuição adequada dos centros normais, para fomentar a criação dos centros necessários e para estimular a vocação para o magistério.

8. Que assegurem o exercício da docência aos professores que tenham recebido a preparação profissional.

9. Que intensifiquem as atividades relacionadas com o aperfeiçoamento profissional dos professores em exercício; -

10. Que procurem celebrar Seminários nacionais e internacionais sobre a formação do professorado.

VI

EDIFICAÇÃO ESCOLAR

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a falta de edificações escolares constitui um grave obstáculo para a generalização da educação primária ;

Que, para resolver este problema, alguns países latino-americanos adotaram, com bom resultado, planos específicos de edificação escolar, e

Que para efetivar os planos de construções escolares é conveniente utilizar o crédito, a fim de dividir o encargo financeiro entre gerações sucessivas,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que adotem planos específicos de edificação escolar, nos quais se utilize o crédito, a fim de atender às necessidades atuais.

2. Que, a fim de assegurar a continuidade do plano de edificação escolar, estudem a conveniência de encarregar de sua execução entidades semi-oficiais ou autônomas, tais como "a Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais", do Chile.

Ao Conselho Interamericano Econômico e Social:

3. Que incumba o Centro Interamericano de Vivenda de Bogotá e outras entidades análogas, do estudo de tipos adequados de edifícios escolares.

À União Pan-Americana:

4. Que divulgue, periodicamente, os estudos mencionados na recomendação precedente, assim como os resultados obtidos pelos países americanos em relação com o plano de edificação escolar.

VII

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA com VISTAS À GENERALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que a educação pública constitui, por sua transcendência e pelos recursos que nela são invertidos, a mais importante empresa do Estado, e

Que sua organização e funcionamento devem ser avaliados e reajustados regularmente, a fim de alcançar o máximo rendimento dos recursos disponíveis,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que empreendam a avaliação da atual organização do ensino primário, com o objetivo de adotar as inovações ou reformas que permitam ao sistema escolar atender, com mais eficiência, a um maior número de crianças.

2. Que a aludida avaliação compreenda, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) Legislação e regulamentação sobre o ensino primário obrigatório e sobre o trabalho de menores,
- b) Localização das escolas primárias em relação com a distribuição da população em idade escolar, acessibilidade e vias de comunicação,

- c) Práticas seguidas na matrícula em escolas que não podem atender a todas as crianças da localidade,
- d) Trabalho que realiza cada um dos tipos de escolas existentes, especialmente as de um só professor,
- e) Política seguida em relação ao estabelecimento de novas escolas,
- f) Organização das escolas em que o número de graus e cursos é maior que o número de professores,
- g) Ano letivo, horários e turnos escolares,
- h) Aproveitamento dos edifícios escolares, e
- i) Emprego dos recursos e possibilidades do lugar.

VIII ADMINISTRAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que, em toda estrutura governamental, o Ministério da Educação Nacional ou os organismos responsáveis pela educação, devem ter, pela importância de sua missão, a mais moderna organização administrativa, com todos os progressos alcançados na técnica da Administração Pública;

Que uma organização administrativa deficiente onera os custos e reduz a eficácia, com sério prejuízo para a maior extensão das campanhas ou programas educativos ;

Que as organizações governamentais responsáveis pela educação devem contar com a estabilidade de seu pessoal, de seus planos, métodos e objetivos; e

Que é indispensável adotar, para o pessoal vinculado à educação, as normas técnicas correspondentes, tais como ingresso por concurso, promoção por merecimento e antigüidade de serviço, igual remuneração por igual serviço, estabilidade, oportunidades de estudo para aperfeiçoamento,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que realizem estudos técnicos sobre a organização administrativa dos setores educativos para melhorar sua eficiência, reduzir seus gastos e, especialmente, para adotar fórmulas que garantam a continuidade dos planos, métodos, objetivos e normas para a administração da educação.

2. Que criem cursos de aperfeiçoamento para todos os níveis do pessoal administrativo, com a finalidade de mantê-lo informado permanentemente sobre as modernas técnicas da Administração Pública e ajudá-lo, assim, no desempenho de suas atribuições com o máximo de eficiência.

3. Que, dentro de suas possibilidades, criem faculdades de administração pública para a preparação do pessoal administrativo de cada Governo.

4. Que facilitem a seu pessoal o estudo no exterior para que aproveite as experiências de outros países e amplie sua cultura, e que estabeleçam, para este fim, organismos especiais, se considerarem conveniente.

5. Que, com essa finalidade, aproveitem as oportunidades concedidas através de programas e acordos relativos a intercâmbio de pessoas.

IX

PLANO DE AÇÃO PARA INTENSIFICAR A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NAS ZONAS RURAIS

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a alfabetização não compreende somente a transmissão de habilidades instrumentais da cultura, como o ensinar a ler e escrever, mas que tende a tornar-se força dinâmica que impulsiona as comunidades para melhores níveis de vida econômica, cultural e social ;

Que por isso é necessário traçar um plano de ação para intensificar a educação fundamental nas zonas rurais;

Que o referido plano deverá estabelecer as funções dos Estados, assim como a participação dos diversos setores da coletividade, de modo que a alfabetização e a educação fundamental sejam o reflexo de um movimento cívico de âmbito regional e nacional ;

Que este movimento de difusão da cultura básica deve visar o incremento da economia do lar, que é de natureza preponderantemente agropecuária e, também, a formação de novas famílias de camponeses que trabalham em zonas de cultivo cada vez mais amplas, e

Que, para alcançar tais objetivos, é necessário estabelecer impostos especiais, de caráter permanente, que assegurem a exe-

cução dessa empresa de cultura, que atinja as massas agrícolas da América Latina,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Estabelecer planos que desenvolvam as campanhas ou programas contra o analfabetismo, para alcançar novas áreas, aumentando o número de escolas e de professores, a fim de generalizar o ensino gratuito e obrigatório.

2. Mobilizar as forças espirituais, culturais e sócio-econômicas da nação, com o objetivo de despertar o interesse de todos os membros da comunidade, no emprego de métodos, meios e recursos, em favor da obra de alfabetização, e obter, dessa forma, a participação viva e ativa de todo o potencial humano, técnico e econômico da coletividade.

3. Coordenar o plano de educação com os programas relacionados com o desenvolvimento econômico e social, especialmente nas zonas rurais. Para isso, propiciar a realização de obras produtivas, principalmente do tipo agropecuário, aumentar a pequena propriedade agropecuária, incrementar a indústria caseira, oferecendo, assim, novas perspectivas e estímulo, a par das múltiplas atividades de trabalho, que contribuam para eliminar a ociosidade, intensificar a capacidade de consumo em benefício dos mercados e, portanto, a renda tributária, assim como as contribuições agropecuárias para o consumo, tudo o que redundará na elevação dos níveis de vida da população campesina.

Estimular e aumentar a eficácia do esforço humano no campo agrícola, por meio da organização e orientação técnica ; prover de equipamentos e ferramentas, a preço do custo, os cursos de educação técnica e de educação rural; estimular o cultivo total da terra, e o fomento da propriedade agrícola; dirigir o esforço no sentido vocacional, de acordo com os recursos locais e as necessidades da região.

5. Criar rendas especiais para a construção, organização e funcionamento de escolas, que permitam tornar efetivo o Plano de Alfabetização e Educação Fundamental.

X

ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a estatística é base indispensável para o planejamento integral da educação;

Que a Terceira Conferência Interamericana de Estatística, realizada em Petrópolis (Brasil, 1955), sugeriu, em sua Resolução XXV, o estabelecimento de um sistema para a apuração da estatística referente à educação; e

Que o Conselho Interamericano Econômico e Social da Organização dos Estados Americanos mantém, atualmente, em Santiago do Chile, o Centro Interamericano de Estatística Financeira, o qual poderia estender também facilmente suas atividades ao campo da estatística educacional,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que organizem a estatística escolar com rigor científico, relacionando os dados estatísticos com os índices da economia e da cultura, adotando os métodos que permitam obter resultados passíveis de comparação entre os países americanos.

2. Que elaborem e divulguem os dados estatísticos relacionados com a educação e, especialmente, os referentes ao analfabetismo e à educação primária.

3. Que colaborem com o Instituto Interamericano de Estatística, na preparação de estudos comparados.

4. Que procurem estabelecer, por intermédio do Conselho Interamericano Econômico e Social, no Centro Interamericano de Estatística Financeira, cursos breves para a habilitação de emergência, no campo da estatística educacional.

5. Que facilitem a freqüência a tais cursos aos funcionários das repartições de estatística dos Ministérios da Educação ou organismos correspondentes, a fim de que se aperfeiçoem nas técnicas modernas da investigação estatística, com referência ao estudo de planos de extensão da educação primária gratuita e obrigatória.

Ao Instituto Interamericano de Estatística:

6. Que amplie sua colaboração com as repartições correspondentes dos Estados-membros, na compilação dos elementos estatísticos de educação.

XI

PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO sobre A EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA
NA AMÉRICA LATINA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que o Diretor Geral da Unesco submeteu à consideração dos Estados-membros o Projeto Principal n.º 1, sobre extensão da Educação Primária na América Latina ;

Que a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos realizaram consultas para o estudo deste Projeto e se propuseram a cooperar para sua execução;

Que o mesmo projeto foi idealizado com o propósito de contribuir para a generalização da educação primária, principalmente através da formação de professores e de pessoal de direção especializado, e

Que a Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina aprovou as finalidades e os princípios gerais do projeto, com as reservas estabelecidas em sua Recomendação VII, 5,

Declara :

1. Que o mencionado projeto corresponde às necessidades e aspirações da América Latina e oferece a base inicial para concentrar os esforços dos governos americanos, de outros governos e dos mencionados organismos internacionais no importante aspecto do problema da extensão do ensino obrigatório, como é a formação de professores e especialistas.

2. Que, entretanto, dada a importância do problema da educação primária na América Latina, o projeto somente pode ser considerado como uma tentativa circunscrita e parcial para resolvê-lo, e que as quantias para êle destinadas representam um mínimo, que seria necessário aumentar, de maneira considerável, se se deseja concretizar a finalidade proposta.

Resolve :

3. Aprovar em princípio o Projeto Principal n.º 1 e recomendar aos governos latino-americanos que considerem a possibilidade de participar em sua aplicação.

4. Solicitar aos governos que comuniquem oportunamente ao Diretor Geral da Unesco as observações sobre o projeto, e que,

com as formas que julgarem convenientes, o aprovem na próxima Conferência Geral da UNESCO.

5. Recomendar aos Governos da América Latina que considerem as Recomendações ns. IV e VIII da Conferência Regional, relacionadas com o Projeto Principal n.º 1, com o fim de pô-las em prática, de acordo com a realidade de cada país.

6. Recomendar ao Diretor Geral e ao Conselho Executivo da UNESCO que estudem a possibilidade de aumentar as quantias destinadas ao Projeto n.º 1; e que além disso estudem novos projetos de ação para a América Latina, tais como provisões de materiais didáticos, equipamentos, construções, etc, com a aquisição de novos fundos. Promover, igualmente, o interesse dos governos e de outras organizações internacionais para que contribuam efetivamente para a solução do problema da educação gratuita e obrigatória na América Latina.

XII

ESCOLA NORMAL RURAL INTERAMERICANA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que os seminários interamericanos de educação destacaram, como uma das necessidades fundamentais da educação na América Latina, a formação de pessoal docente e de direção para escolas normais rurais ;

Que, para atender a estas recomendações, o Conselho Interamericano Econômico e Social estabeleceu a Escola Normal Rural Interamericana, com sede em Rubio, Venezuela, como parte do Programa de Cooperação Técnica da Organização dos Estados Americanos, a qual oferece às nações deste Continente um meio apropriado para incrementar a formação de professores ;

Que o período para o qual foi estabelecida a mencionada escola termina em dezembro de 1957;

Que o Projeto Principal n.º 1, da UNESCO, tem como um de seus objetivos a formação de professores para escolas normais na Escola Normal Rural Interamericana; e

Que uma instituição da importância da Escola Normal Rural Interamericana requer estabilidade para que possa produzir os resultados que dela se esperam,

Recomenda :

Ao Conselho Interamericano Econômico e Social:

1. Que prorogue o período de duração da Escola Normal Rural Interamericana para dois anos, no mínimo, dentro do Programa de Cooperação Técnica da Organização dos Estados Americanos.

Ao Conselho da Organização dos Estados Americanos:

2. Que estude a conveniência de incluir o referido projeto n.º 26 no programa regular da União Pan-Americana, ou adote as medidas necessárias para assegurar a estabilidade do citado projeto.

XIII

RECOMENDAÇÕES DA CONFERENCIA REGIONAL sobre A. EDUCAÇÃO GRATUITA E OBRIGATÓRIA NA AMÉRICA LATINA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, convocada pela UNESCO com a cooperação da Organização dos Estados Americanos e do Governo do Peru, estudou o problema da generalização da educação primária na América e elaborou um conjunto de recomendações a respeito ;

Que tais recomendações constituem a fórmula de uma política educativa para o momento histórico em que vive a América Latina, tanto nos assuntos gerais da educação, como nos seus aspectos técnicos especializados;

Que elas interpretam, com critério realista, a aspiração dos povos da América, de generalizar a educação como o meio mais eficaz de progresso social e de aperfeiçoamento de suas instituições democráticas;

Que as citadas recomendações representam o esforço conjunto dos educadores designados pelos governos americanos para estudar o problema; e

Que elas foram apresentadas em sessões conjuntas dessa Conferência Regional e da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação.

Declara :

1. Sua satisfação pelo trabalho realizado pela Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, e toma nota de suas recomendações.

Recomenda :

Aos Governos Americanos, à Organização dos Estados Americanos e à UNESCO:

2. Que estudem tais recomendações e procurem cumpri-las, na medida do possível.

À União Pan-Americana:

3. Que inclua as Recomendações da Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina, no ato da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação.

XIV REUNIÕES INTER AMERICAN AS
DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a Décima Conferência Interamericana (Caracas, 1954), em sua Resolução II, adotou um Programa de Cooperação Cultural Interamericana, cuja realização requer a ação conjunta dos governos da América; e

Que a mesma Conferência, em sua Resolução V, recomendou que esta Reunião Interamericana de Ministros da Educação estudasse a possibilidade de continuar realizando reuniões semelhantes, escolher os assuntos que devem ser objeto de sua consideração e determinar a data de sua realização,

Resolve :

1. Que é conveniente continuar realizando reuniões interamericanas de Ministros de Educação.

2. Que estas reuniões se levem a cabo com intervalos não menores de três anos nem maiores de quatro anos.

3. Que a próxima reunião considere, principalmente:

- a) A avaliação do progresso realizado pelos Estados-membros na generalização da educação primária e na erradicação do analfabetismo, e
- b) A educação média.

Recomenda :

À Organização dos Estados Americanos :

4. Que leve ao conhecimento dos Governos, com uma antecipação de três meses mais ou menos, a informação e a documentação relacionadas com os temas da reunião.

Aos Governos dos Estados-membros:

5. Que, com noventa dias de antecedência, pelo menos, designem as suas delegações à mencionada reunião.

6. Que colaborem com a Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, mediante a remessa oportuna das informações solicitadas para preparar a documentação correspondente.

XV

MÉTODOS E MATERIAIS PARA AS CAMPANHAS OU PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que é necessário realizar trabalhos experimentais sobre métodos para ensinar a ler aos adultos ;

Que, nas campanhas ou programas de alfabetização, são empregados, em geral, métodos relativos à escola primária, que não se ajustam à natureza e às características do adulto;

Que, as campanhas ou programas de alfabetização exigem materiais complementares de leitura, que contribuam para formar e manter o hábito de ler ;

Que o ensino da leitura não deve limitar-se a facilitar a aquisição da habilidade de ler e escrever, mas deve ser um meio para dignificar e enriquecer a vida;

Que, por conseguinte, os materiais de leitura devem corresponder aos interesses e às necessidades do adulto e ser simples e compreensíveis para pessoas de baixo nível escolar;

Que a Editora Latino-Americana de Educação Fundamental, estabelecida pela Organização dos Estados Americanos, produz materiais complementares de leitura do tipo indicado ;

Que esses materiais produzidos pela Organização dos Estados Americanos abrangem temas cívicos, sociais, culturais e econômicos e servem de base para a organização de bibliotecas da comunidade;

Que a produção e o emprego de auxílios audiovisuais são um fator de grande importância na educação dos adultos,

Recomenda :

Aos Governos:

1. Intensificar os trabalhos de experimentação para verificar os métodos de ensinar a ler e escrever aos adultos.
2. Organizar Seminários nacionais para estudar os resultados dos trabalhos experimentais e planejar sua aplicação.
3. Fazer chegar aos adultos recém alfabetizados materiais de leitura adequados aos seus interesses.
4. Apresentar sugestões à Editora Latino-Americana de Educação Fundamental sobre a preparação de materiais de leitura para as campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.
5. Fomentar o estabelecimento de bibliotecas populares fixas e circulantes e utilizar, como conteúdo central, os materiais de leitura preparados pela mencionada Editora.
6. Fomentar a produção de materiais audiovisuais e seu emprego nas campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

À Organização dos Estados Americanos:

7. Estimular o intercâmbio, entre os países americanos, de materiais complementares de leitura para adultos.
8. Incentivar a difusão dos métodos de educação audiovisual, proporcionando aos governos informação e ajuda técnica.

XVI

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DOS PLANOS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que para solucionar o problema do analfabetismo deve ser organizado um serviço sistemático e permanente;

Que tal serviço requer uma organização administrativa que compreenda as Secretarias ou Ministérios de Educação e Cultura,

os organismos culturais, cívicos, religiosos, assistenciais da comunidade, os conselhos de educação popular, as escolas-pilôto e a organização de centros escolares rurais, seguindo o exemplo daqueles que, na experiência americana, demonstraram sua eficácia;

Que a organização administrativa requer também providências de ordem fiscal e financeira ; e

Que a fim de julgar o êxito dos programas deve instituir-se um sistema de avaliação destes resultados,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Criar, nos Ministérios ou Secretarias de Educação e Cultura, ou organismos competentes, uma divisão técnica de alfabetização e educação de adultos.

2. Coordenar cada zona, setor ou grupo da população analfabeta com os organismos nacionais para que colaborem nos programas de alfabetização.

3. Organizar, em cada centro urbano ou rural, associações compostas de homens e mulheres dispostos a fomentar os programas de melhoramento da população analfabeta.

4. Estabelecer uma rede de escolas-pilôto de alfabetização e de educação de adultos destinados ao estudo de métodos, à produção de materiais e à formação de professores especializados.

5. Experimentar, quando a dispersão da população justificar, um sistema semelhante ao dos núcleos escolares campestres.

6. Expedir medidas legislativas para que as empresas agrícolas e industriais, estatais e privadas organizem centros de alfabetização.

7. Estudar a possibilidade de aumentar os fundos das campanhas ou programas de alfabetização mediante a contribuição das instituições particulares, o aumento das cotas patronais, dos municípios e de outros órgãos do serviço público.

À Organização dos Estados Americanos e outras Organizações Internacionais:

8. Assessorar os governos americanos na adoção das medidas administrativas mencionadas nesta resolução e de outras medidas semelhantes.

9. Preparar um projeto para a criação de um Fundo Interamericano para a erradicação do analfabetismo na América e submetê-lo aos Estados-membros, a fim de que seja considerado na Terceira Reunião Interamericana de Ministros de Educação.

10. Entrar em entendimentos com os organismos financeiros internacionais para a concessão de empréstimos a longo prazo e a juros mínimos, que os governos investiriam preferentemente

em realizações de natureza material destinadas a combater o analfabetismo.

11. Avaliar, com intervalos convenientes, o resultado dos trabalhos de alfabetização que empreendam os países americanos.

XVII

PREPARAÇÃO DE PESSOAL PARA AS CAMPANHAS OU PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que os grupos mais numerosos de analfabetos residem nas zonas rurais, onde as condições de vida e de trabalho exigem consideráveis sacrifícios ;

Que o fator mais importante na tarefa de extirpar o analfabetismo é o professor rural, e

Que, além do professor rural, os programas de alfabetização e educação fundamental exigem pessoal especializado para os serviços de administração e para o trabalho docente,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Adotar para a formação de professores rurais programas que garantam nível de estudos semelhantes ao dos professores das escolas urbanas.

2. Estudar a possibilidade de conceder, nos Quadros do Magistério Rural, classificações semelhantes às que podem alcançar os professores urbanos.

3. Utilizar, da maneira mais ampla possível, os serviços do Centro Regional de Educação Fundamental da América Latina, na formação de pessoal para as campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

4. Organizar cursos sobre aspectos básicos de alfabetização e de educação fundamental para o pessoal incumbido de alfabetização, quando este não tiver formação adequada.

À Organização dos Estados Americanos e à UNESCO :

5. Patrocinar seminários e cursos breves, nos diversos países, para a formação de pessoal destinado às campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

XVIII ALFABETIZAÇÃO DA
MULHER

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que, no grave problema do analfabetismo que enfrentam as nações americanas, é consideravelmente alta a proporção de mulheres que não receberam a ação civilizadora da escola ;

Que tal fato se deve à influência de tradições e preconceitos que têm limitado durante muito tempo as oportunidades educativas da mulher, influência esta que tende a desaparecer à medida que os governos reconhecem os direitos civis e políticos da mulher;

Que, mesmo nas Campanhas ou Programas de Alfabetização bem organizadas, se observa pequena frequência de mulheres às escolas, especialmente nos meios rurais e de operários; e

Que alfabetizar uma mulher é formar uma professora, pois a mãe alfabetizada não permitirá que seus filhos cresçam analfabetos,

Recomenda:

Aos Governos dos Estados-membros:

Prestar especial atenção à alfabetização da mulher, estimulando-a a frequentar a escola e os centros de alfabetização, educando-a desta maneira para a melhor formação de seus filhos e habilitando-a para o exercício da cidadania.

XIX

VOTO DE AGRADECIMENTO AO GOVERNO, AUTORIDADES E
POVO DO PERU

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação

Resolve :

1. Expressar seu reconhecimento profundo e respeitoso ao Exmo. Senhor General de Divisão Manuel A. Odría, Presidente da República, e, por seu intermédio, ao Governo e ao Povo do Peru, pela hospitalidade generosa e fraternal que, com a tra-

dicional fidalguia peruana, tornaram tão agradável a permanência de todas as Delegações em sua nobre Pátria.

2. Expressar ao Exmo. Senhor Héctor Boza, Presidente do Senado, e ao Exmo. Senhor Eduardo Miranda Sousa, Presidente da Câmara dos Deputados do Peru, e, por seu intermédio, às autoridades, funcionários e empregados da Chancelaria e do Palácio Legislativo, um voto de agradecimento muito sincero, por terem permitido que a Reunião se realizasse na sede augusta do Poder Legislativo do Peru.

3. Renovar a sua mais calorosa e sincera expressão de agradecimento ao Exmo. Senhor General de Divisão Juan Mendoza Rodríguez, Presidente da Delegação Peruana e da Conferência, e a seus ilustres colegas, pela forma sempre acertada com que dirigiu os debates, e pelas inumeráveis atenções e gentilezas sempre dispensadas a todas as Delegações.

XX

VOTO DE AGRADECIMENTO AO SECRETARIO GERAL E AO PESSOAL DA REUNIÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação

Resolve :

Consignar um caloroso voto de aplauso ao Senhor Doutor Julio Balbuena C, Secretário Geral da Reunião, e ao pessoal da Secretaria, ao de interpretação simultânea e ao das demais dependências da Secretaria, pela forma eficiente e cortês com que cumpriram seus deveres, o que contribuiu de maneira notável para o bom êxito das atividades da Reunião.

DECLARAÇÕES

República Dominicana.

A Delegação da República Dominicana faz constar sua abstenção ao ser votada a Resolução VI, intitulada "Edificação Escolar".

Estados Unidos da América.

A Delegação dos Estados Unidos da América, se bem que veja com simpatia o objetivo da proposta, faz constar sua abstenção ao ser votada a Resolução XVI, intitulada "Estrutura

Administrativa dos Planos de Alfabetização e Educação Fundamental".

EM PÉ DO QUE

Os Representantes das Delegações acreditadas ante a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação assinam esta Ata Final, no texto espanhol, em Lima, Capital da República do Peru, aos nove dias do mês de maio de mil novecentos e cinqüenta e seis.

Lima, 9 de maio de 1956.

EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE DO ENSINO PRIMÁRIO

Em entrevista coletiva à imprensa, realizada em 20 de junho do corrente ano, o Exm.º Sr. Dr. Clovis Salgado, Ministro da Educação e Cultura, focalizou o plano para "ampliar o currículo do curso primário, complementando-o com mais dois anos, nas cidades de mais de 10.000 habitantes". "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir: a) íntegra da entrevista do Senhor Ministro; b) plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; c) texto das entrevistas sobre o assunto concedidas pelos professores Anísio Teixeira, Carneiro Leão e J. Roberto Moreira ao "Diário de Notícias", editado na Capital da República.

a) ENTREVISTA DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Solicitado por alguns jornais a falar sobre os problemas do ensino e da educação, entendi melhor uma entrevista coletiva à imprensa, que hoje realizamos. Aos profissionais da imprensa informarei sobre o plano de trabalho que pretendo levar a efeito, especialmente no setor do ensino primário. Além dos dados escritos, que passarei às mãos dos jornalistas, estou pronto a responder às perguntas relacionadas com o programa realizado nestes quatro meses de luta ou com outros aspectos do problema educacional.

Mais dois anos no curso primário

Pelos fatos e dados que exponho adiante, este Ministério julga possível contribuir para ampliar o currículo do curso primário, complementando-o com mais dois anos, nas cidades de mais de 10.000 habitantes, onde é mais sentido o intervalo entre a terminação dos estudos elementares e o início da vida ocupacional. Mediante convênios a serem assinados com os Estados, estes dois anos complementares teriam a função de iniciar as crianças que saíssem da quarta série primária, em atividades e estudos mais afins aos interesses econômicos e sociais da região em que se instalasse a escola, assumindo, portanto, o caráter de primeira preparação para a vida prática.

Justificação

Nos centros urbanos, a criança termina a escola primária entre os 11 e os 12 anos. como as leis trabalhistas só permitem o trabalho de menores a partir dos 14 anos, essas crianças, que não conseguem matrícula nos cursos médios, ficam sem ter o que fazer, criando-se, portanto, margem perigosa para a desocupação de menores, em um dos mais críticos períodos da vida, qual seja o da pré-adolescência. Tão grave é o problema nos grandes centros urbanos, que se tornou problema social, de imediata providência do governo. Os que dele se ocupam, para bem caracterizar-lhe a periculosidade, deram-lhe o nome de "hiato nocivo". Atualmente, uma Comissão Ministerial, mista, do Trabalho e da Educação, sob a presidência do Prof. Farias Góes, estuda a melhor maneira de preencher esse compasso de espera na vida do menor que se destina às fábricas.

Em 1946, o Governo Federal, antes da promulgação da Constituição, procurou atender em parte a esse problema, quando, decretando uma lei orgânica do ensino primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946), estabeleceu obrigatoriamente um curso complementar de um ano, correspondendo à 5.^a série primária. Alguns Estados procuraram cumprir esse dispositivo, instalando, em vários de seus grupos escolares, esse ano complementar. Assim é que, em 1955, se registrava a matrícula de cerca de 120.000 alunos no quinto ano primário.

Dados e fatos

O ensino primário, de caráter popular, isto é extensivo progressivamente a toda a população, começou a existir no Brasil, propriamente, no período republicano. Apesar da imperfeição dos registros e das estatísticas que se podem consultar, pois estas só começaram a ser realizadas sistematicamente a partir de 1930, através dos relatórios dos presidentes de províncias, podemos ter uma idéia do que era o ensino primário nos tempos imperiais. Em 1907 foi tentado, pela primeira vez em nossa história, um levantamento geral da situação do ensino no país, sendo os primeiros dados publicados em 1916.

com os dados obtidos naqueles relatórios e no levantamento de 1907, bem como em estatísticas posteriores, vemos que, em 1857, existiam no país 3.305 escolas (públicas e particulares) e o total das matrículas era de 70.224 ; em 1952, o número de escolas elevou-se a 83.417 e o total de matrículas era de 4.824.362 (incluindo todo o ensino primário).

Depois de 1930, os cursos complementares desapareceram quase por completo, substituídos que foram pelos cursos ginasiais, cuja matrícula ascendeu rapidamente, para atingir, em 1955, a um total de 500.000 (só nos quatro anos ginasiais, excluídos os cursos clássico e científico ou o segundo ciclo secundário).

A escola primária rural ou escola isolada, de um ou dois professores, era até 1930 e depois, capaz de manter apenas um curso de três ou quatro anos. com o processo de redução do período da escola urbana, iniciado em 1925, esta tendeu a igualar-se à escola rural, isto é, a deteriorar-se, em vez de continuar a progredir e a melhorar o seu currículo. O crescimento das matrículas não se deu, pois, sem prejuízo para o aspecto qualitativo das escolas, que, desdobradas em dois, três e quatro turnos, passaram a oferecer um mínimo de escolaridade, certamente responsável pela quebra de certos padrões culturais das populações urbanas, quebra essa ainda agravada pelo êxodo das populações rurais em face do desenvolvimento industrial.

Sendo os ginásios, que substituíram os cursos complementares, instituições de ensino formal e intelectualista, geralmente com programas acima do nível dos que saem dos cursos primários, e com variegada distribuição de matérias escolares, geralmente ensinadas sem correlação com as necessidades da vida prática nos centros urbanos, torna-se claro que a indústria nascente e o comércio, bem como a burocracia administrativa, passaram a contar com mão-de-obra sem as qualificações necessárias, donde um surto de improvisação de ensino profissional quer em cursos particulares (de dactilografia, de preparação para concursos, de correspondência, etc) quer semi-oficiais como os do SENAI e do SENAC.

Fator econômico : alunos sem, escolas

Estimada pelo I.B.G.E., em 1955, a nossa população em 58.600.000, deveriam estar nas escolas primárias do país 5.800.000 crianças até 12 anos, havendo, portanto, sem escolas cerca de 1.300.000. Considerando, porém, que mais ou menos 12% da população brasileira vive em áreas interiores, em situação de distância e rarefação demográfica que impedem ou dificultam extremamente a educação institucional, temos que cerca de 700.000 crianças nas idades indicadas não podiam ser escolarizadas, por enquanto. Assim sendo, o que resta, isto é, o número de crianças em condições de escolarização e que não freqüentam a escola, não é mais do que 600.000 e a população escolarizável não é superior a 5.100.000. Em outras palavras, apenas 11,7% da população de oito a onze anos de idade deveria estar fora da escola, por vontade própria ou por deficiência do sistema escolar.

Considerado assim, do ponto de vista estatístico, o panorama do ensino primário não é tão mau. A falha fundamental da nossa escola reside no seu aspecto qualitativo, pelas razões indicadas há pouco, predominantes depois de 1925, e por outras deficiências de organização, incluindo-se entre estas a do critério seletivo que ela adota, no promover o ensino de primeiras letras, critério esse patente no processo de promoções que, entre nós, tem o fim de permitir apenas o progresso dos meninos que aprendem mais depressa, que assimilam melhor. Esta, entre outras causas de ordem econômica, talvez seja a maior responsável pelo abandono da escola primária antes de concluídos os quatro anos de curso ; opera como fator de desânimo, levando os alunos pobres, que são a maioria, a abandonar os bancos escolares.

Verba para galpões e oficinas

como programa inicial que levaria à extensão do curso primário a seis anos, pensa o Ministério poder consagrar no próximo exercício a esse objetivo a verba de cem milhões de cruzeiros.

Para que haja articulação entre o ensino primário assim ampliado e os cursos médios, julga o Ministério que é conveniente dar aos que concluírem a sexta série primária o direito de matrícula na terceira série do primeiro ciclo do ensino médio.

Nos termos da Lei n. 59, de 11 de agosto de 1947, a União está autorizada a entrar em acordo com os Estados para a *ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal*.

Baseado nesta lei, o Ministério da Educação pretende, com os cem milhões previstos, assinar os já mencionados convênios com os Estados para ampliação gradual da escola primária, nos melhores grupos escolares.

Por estes convênios, a União se obrigará a construir galpões para oficinas nos referidos grupos e o Estado a organizar os cursos do quinto e sexto anos da escola primária, com o mínimo de seis horas diárias, sendo quatro de classe e duas de oficinas de artes industriais ou de artesanato.

Além disso, na medida dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, procuraria o Ministério contribuir para a progressiva melhoria de todo o ensino primário, quer auxiliando os Estados na formação do magistério, quer na construção e na instalação de escolas, equipando melhor as já existentes.

Finalidade

De um modo geral, o que se impõe é difundir mais o ensino primário nas regiões mais carentes, sem perder de vista o seu aspecto qualitativo, e melhorá-lo nas regiões mais desenvolvidas.

Não há dúvida, portanto, que se impõe a melhoria qualitativa do nosso ensino primário a fim de que a população que, crescentemente, vem procurando a escola e exigindo condições de educação, não se veja decepcionada em seus justos desejos.

b) PLANO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

O problema do ensino primário

O ensino primário, de caráter popular, isto é, extensivo progressivamente a toda a população, começou a existir no Brasil, propriamente, no período republicano. Apesar da imperfeição dos registros e das estatísticas que se podem consultar, pois estas só começaram a ser realizadas sistematicamente a partir de 1930, através dos relatórios dos presidentes provinciais, podemos ter uma idéia do que era o ensino primário nos tempos imperiais. Em 1907 foi tentado, pela primeira vez em nossa história, um levantamento geral da situação do ensino no país, sendo os primeiros dados publicados em 1916.

com os dados obtidos naquele relatório e no levantamento de 1907, bem como em estatísticas posteriores, traçamos o seguinte quadro geral do desenvolvimento do ensino primário no Brasil.

Ensino complementar

Até 1925, no período republicano, o ensino primário nas cidades brasileiras de certa densidade demográfica, com exceção de poucos Estados, era ministrado em seis e sete anos, dos quais quatro eram considerados como primários, propriamente ditos, e dois ou três como complementares. São Paulo, Paraná e Santa Catarina, por exemplo, mantinham escolas urbanas com quatro anos primários e três complementares, sendo que aqueles, via de regra, funcionavam pela manhã, e este à tarde.

A partir de 1925, São Paulo começou a reduzir o curso complementar, procurando, com isso e com a multiplicação de turnos, atender a um número maior de crianças, a fim de erradicar o mal do analfabetismo que o censo de 1920 pusera à mostra. Depois de 1930, os cursos complementares desapareceram quase por completo, substituídos que foram pelos cursos ginasiais, cuja matrícula ascendeu rapidamente, para atingir, em 1955, a um total de 500.000 (só nos quatro anos ginasiais, excluídos os cursos clássico e científico ou o segundo ciclo secundário).

Os cursos complementares, segundo depoimentos da época, alguns dos quais reunidos numa grande *enquête* realizada pelo jornal "O Estado de São Paulo", em 1925 e 1926, tinham curso adequado aos interesses gerais das populações urbanas, sendo que

os alunos que deles saíam, após seu complemento, eram geralmente julgados aptos para o exercício de toda uma classe de profissões médias no comércio e na indústria, tais como: balconistas, correntistas, auxiliares de escritório, capatazes, calculistas, arqui-vistas, despachantes, copistas, gerentes, etc.

Escola rural

A escola primária rural ou escola isolada, de um ou dois professores, era até 1930 e depois, capaz de manter apenas um curso de três ou quatro anos. com o processo de redução da escola urbana, iniciado em 1925, esta tendeu a igualar-se à escola rural, isto é, a deteriorar-se, em vez de continuar a progredir e a melhorar o seu currículo. O crescimento das matrículas não se deu, pois, sem prejuízo para o aspecto qualitativo das escolas, que, desdobradas em dois, três e quatro turnos, passaram a oferecer um mínimo de escolaridade, certamente responsável pela quebra de certos padrões culturais das populações urbanas, quebra essa ainda agravada pelo êxodo das populações rurais em face do desenvolvimento industrial.

Ensino secundário

Sendo os ginásios, que substituíram os cursos complementares, instituições de ensino formal e intelectualista, geralmente com programas acima do nível dos que saem dos cursos primários, e com variegada distribuição de matérias escolares, geralmente ensinadas sem correlação com as necessidades da vida prática nos centros urbanos, torna-se claro que a indústria nascente e o comércio, bem como a burocracia administrativa, passaram a contar com mão-de-obra sem as qualificações necessárias, donde um surto de improvisação de ensino profissional quer em cursos particulares (de dactilografia, de preparação para concursos, de correspondência, etc.) quer semi-oficiais como os do SEN AI e do SENAC.

Em 1955, a situação geral do ensino no Brasil era a seguinte, conforme quadro que publicamos em separado.

Matricula no ensino primário

como se vê pela tabela imediatamente anterior, em 1955, mais de quatro e meio milhões de crianças se matricularam em nossas escolas primárias (de ensino fundamental comum, conforme a linguagem utilizada pelo IBGE). como o curso dessas escolas é de 4 anos letivos, correspondentes a quatro séries ou graus, temos que elas deveriam atender a uma população escolar compreendida em quatro faixas de idades, ou seja à população

de sete, oito, nove e 10 anos de idade, ou, então, como nos parece acertado, à população de oito a 11 anos. Ora, segundo o censo de 1950 e o de 1940, esse grupo de idades corresponde a aproximadamente 10,2%. Estimada pelo IBGE, em 1955, a nossa população em 58.600.000, deveriam estar nas escolas primárias do país 5.800.000, havendo, portanto, sem escola cerca de 1.300.000 crianças. Considerando, porém, que mais ou menos 12% da população brasileira vive em áreas interiores, em situação de distância e rarefação demográfica que impedem ou dificultam extremamente a educação inconstitucional, temos que cerca de 700.000 crianças nas idades indicadas não podem ser escolarizadas, por enquanto. Assim sendo, o que resta, isto é, o número de crianças em condições de escolarização e que não freqüentam a escola, não é mais do que 600.000 e a população escolarizável não é superior a 5.100.000. Em outras palavras, apenas 11,7% da população de oito a 11 anos de idade deveria estar fora da escola, por vontade própria ou por deficiência do sistema escolar.

Considerado assim, do ponto de vista estatístico, o panorama do ensino primário não é tão mau. A falha fundamental da nossa escola reside no seu aspecto qualitativo, pelas razões indicadas há pouco, predominantes depois de 1925, e por outras deficiências de organização, incluindo-se entre estas a do critério seletivo que ela adota, no promover o ensino de primeiras letras, critério esse patente no processo de promoções que, entre nós, tem o fim de permitir apenas o progresso dos meninos que aprendem mais depressa, que assimilam melhor. Esta, entre outras causas de ordem econômica, seja a maior responsável pelo abandono da escola primária antes de concluídos os quatro anos do curso ; opera como fator de desânimo, levando os alunos pobres, que são a maioria, a abandonar os bancos escolares.

D

distribuição e percentagens

Para documentar numericamente este fato, vejamos o que nos dizem os dados de que podemos dispor.

Os quatro e meio milhões de alunos de nossas escolas primárias, em 1955, se achavam assim distribuídas, conforme as regiões naturais do país:

Região Norte (Guaporé, Acre, Amazonas, Rio Branco, Pará, Amapá)	153.601
Região Nordeste Ocidental (Maranhão e Piauí) ...	119.226
Região Nordeste Oriental (Ceará, R. G. do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas)	663.637

Região Leste (Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal)	1.623.942
Região Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, R. G. do Sul)	1.841.952
Região Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás)	143.272
TOTAL	4.545.630

Porcentagem da população, matriculada na escola primária:

Região Norte	7,4 %
Região Nordeste Ocidental	8,9 %
Região Nordeste Oriental	6,0%
Região Leste	7,9 %
Região Sul	9,4%
Região Centro-Oeste	6,9%

O Nordeste é, pois, a região que mais carência oferece em matéria de ensino primário e, portanto, a que mais precisa ser p«pistida. Na Região Sul, teoricamente, toda a população em idade escolar primária freqüenta a escola. São os dois extremos.

Fuga da escola

De um modo geral, o que se impõe é difundir mais o ensino primário nas regiões mais carentes, sem perder de vista o seu aspecto qualitativo, e melhorá-lo nas regiões mais desenvolvidas. Para se ter idéia da necessidade destas medidas, basta ter em vista o total dos alunos matriculados em nossas escolas primárias, segundo um estudo feito pelo CBPE. Tendo em vista a matrícula e as promoções num decênio, 42,7% não consegue aprovação em nenhuma das suas séries, quando abandona a escola, o que significa que 42,7% não consegue sequer dominar as técnicas cul-turais básicas, da leitura e da escrita; 18,3% sai da escola tendo obtido aprovação apenas na 1.ª série; 14,0% apenas na segunda; 13,0% na terceira; e 12,0% na quarta série. Por outro lado, 1,87% abandonam a escola com menos de um ano de escolaridade: 13,6% com dois anos; 11,2% com três anos; 11,9% com quatro anos; 11,4% com cinco anos; 4,1% com seis anos; e, finalmente, 2,8% chegam a permanecer sete anos na escola primária, para poder concluí-la.

Dos 4.545.630 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias, 2.424.690 (53,5%) cursaram a primeira série, 997.460 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série,

424.537 (9,2%) cursaram a quarta série. Estes dados da matrícula de 1955, até certo ponto, confirmam o estudo feito sobre as matrículas e as promoções em um decênio, pois os 424.537 alunos da quarta série primária correspondem a 17,6% dos alunos matriculados na primeira série.

Não há dúvida, portanto, que se impõe a melhoria qualitativa do nosso ensino primário, a fim de que a população que, crescentemente, vem procurando a escola e exigindo mais condições de educação, não se veja decepcionada em seus justos desejos.

Por outro lado, com o desaparecimento da escola complementar e considerando que, em 1955, apenas 167.000 alunos se matricularam nas primeiras séries dos cursos médios (ginásial, comercial e industrial) segue-se que dos 424.537 alunos que cursaram a quarta série, não mais de 39,8% puderam prosseguir os seus estudos.

Hiato nocivo

Ora, como via de regra, nos centros urbanos, a criança termina a escola primária entre os 11 e os 12 anos e como as leis trabalhistas só permitem o trabalho de menores a partir dos 14 anos, essas crianças, que não conseguem matrículas nos cursos médios, ficam sem ter o que fazer, criando-se, portanto, margem perigosa para a desocupação de menores, em um dos mais críticos períodos da vida, qual seja o da pré-adolescência.

Em 1946, o governo federal, antes da promulgação da Constituição, procurou atender em parte a esse problema, quando, decretando uma lei orgânica do ensino primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946), estabeleceu obrigatoriamente um curso complementar de um ano, correspondendo à quinta série primária. Alguns Estados procuraram cumprir esse dispositivo, instalando, em vários de seus grupos escolares, esse ano complementar. Assim é que, em 1955, se registrava a matrícula de cerca de 120.000 alunos no quinto ano primário.

Convênios com os Estados

Pela consideração desses fatos é que o Ministério da Educação e Cultura está julgando possível, mediante convênios a serem assinados com os Estados, contribuir para ampliar o currículo do curso primário, complementando-o com mais dois anos, nas cidades de mais de 10.000 habitantes, onde é mais sentido aquele hiato entre a terminação dos estudos elementares e o início da vida profissional. Teriam esses dois anos complementares a função de iniciar as crianças que saíssem da quarta série primária, em atividades e estudos mais afins aos interesses econômicos e sociais da região em que se instalasse a escola, assu-

mind, portanto, o caráter de primeira preparação para a vida prática.

Além disso, na medida dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, procuraria o Ministério contribuir para a progressiva melhoria de todo o ensino primário, quer auxiliando os Estados na formação do magistério, quer na construção e na instalação de escolas, equipando melhor as já existentes.

Verba

como programa inicial que levaria a extensão do curso primário a seis anos, pensa o Ministério poder consagrar no próximo exercício a esse objetivo a verba de cem milhões de cruzeiros.

Articulação

Para que haja articulação entre o ensino primário assim ampliado e os cursos médios, julga o Ministério que é conveniente dar aos que concluírem a sexta série primária o direito de matrícula na terceira série do primeiro ciclo do ensino médio.

Legislação

Nos termos da Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947, a União está autorizada a entrar em acordo com os Estados para a ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal.

Auxílio ao Ministério

Baseado nesta lei, o Ministério da Educação pretende, com os cem milhões previstos, assinar os já mencionados convênios com os Estados para a ampliação gradual da escola primária, nos melhores grupos escolares.

Por estes convênios, o Estado se obrigará a construir galpões para oficinas nos referidos grupos e organizar os cursos do quinto e sexto anos da escola primária, com o mínimo de seis horas diárias, sendo quatro de classe e duas de oficinas de artes industriais ou de artesanato.

O montante dos recursos assim se deverão aplicar:

	Cr\$
1. Auxílio para a construção de 1.000 instalações modestas para oficinas de artes industriais ou de artesanato, à razão de	
Cr\$ 50.000,00, cada uma	50.000.000,00
2. Para compra de equipamento e material necessário às oficinas	30.000.000,00

3. Para auxílio de manutenção das novas séries. 20.000.000,00

Trata-se de medida, sob todos os títulos, útil e necessária, podendo representar a recuperação da escola primária e, ao mesmo tempo, um modo acertado de deter a corrida indiscriminada ao curso ginasial, cujos padrões intelectuais vêm sofrendo, em virtude da massa de alunos que o procura sem as aptidões indispensáveis a esse tipo de curso médio".

NUMERO DE ESCOLAS E MATRÍCULA GERAL

ANO	ESCOLAS			MATRÍCULA		
	Total	Públicas	Particulares	Total	Públicas	Particulares
1857	8.805	2.863	442	70.224	57.583	12.635
1869	8.365	2.857	778	105.906	89.867	16.839
1871	4.202	8.491	711	130.871	108.828	22.148
1873	5.077	4.178	899	160.760	139.190	21.570
1878	5.374	4.653	721	193.860	158.047	85.818
1907	12.448	—	-	638.378	—	—
1920	21.789	—	—	1.250.729	—	—
1928	29.430	—	—	2.052.181	—	—
1932	27.662	—	-	2.071.437	—	—
1942	43.752	—	—	5.336.226	—	—
1952	83.417	—	—	4.844.362	—	—

NOTA —. Nos dados acima esta incluído todo o ensino primário, inclusive o pré-primário, o complementar e o supletivo.

RESUMO GERAL DA SITUAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL — 1955

Principais categorias de ensino.	UNIDADES ESCOLARES						ALUNOS MATRICULADOS NO INÍCIO DO ANO LETIVO					
	Total	Segundo a dependência administrativa			Corpo Docente	Segundo a dependência administrativa			Total	Segundo a dependência administrativa		
		Federais	Estaduais	Municipais		Particulares	Federais	Estaduais		Municipais	Particulares	
												Particulares
PRIMÁRIO.....	74.899	22	24.933	33.711	9.230	151.872	1.043	2.753.903	1.880.471	615.759		
Primário Infantil.....	2.294	4	876	210	1.204	4.398	131	51.177	14.544	48.201		
Fundamental.....	69.069	18	22.592	33.086	6.373	141.974	912	2.675.656	1.348.076	571.898		
Complementar.....	8.533	—	1.465	415	1.653	5.500	—	32.070	17.851	45.660		
GINASIAL.....	1.850	19	366	71	1.395	27.667	10.897	155.189	19.046	388.632		
COLEGIAL.....						11.404						
Clássico.....	200	6	67	2	129	8.334						
Científico.....	539	13	135	9	382	3.070						
COMERCIAL.....						9.637	1.421	1.493	2.705	106.728		
Básico.....	327	3	3	12	309	3.952						
Técnico.....	550	3	9	9	529	5.705						
NORMAL.....						10.581	247	26.968	8.593	35.402		
Básico.....	223	1	82	11		2.333						
Pedagogia.....	852	3	278	82	129	8.248						
SUPERIOR.....	715	240	86	8	537	12.765	28.814	10.914	2.203	30.721		
					831							

NOTA: — I) O Ensino Primário não compreende o Pré-Primário Material e o Fundamental Supletivo. — II) Estes dados são provisórios.

e) 1. ENTREVISTA DO PROF. ANÍSIO TEIXEIRA

A iniciativa tomada pelo professor Clovis Salgado, ministro de Educação; para a ampliação do curso primário até seis anos de curso, representa a retomada da tradição brasileira, interrompida na década de vinte a trinta, com a redução do curso primário a quatro e três anos de estudos, declarou-nos o professor Anísio Teixeira.

Problema da urbanização

Prosseguindo, declarou o educador à nossa reportagem:

Essa redução obedecera expressamente a motivos econômicos e ao desejo, ao tempo justificável, de estender a educação a um maior número de alunos. Na *realidade*, representava uma limitação decorrente do caráter considerado essencialmente agrícola de nossa economia. Para uma civilização agrícola, podia conceber-se uma escola primária de quatro ou três séries.

Decorridos cerca de 30 anos, encontramos-nos, em largas zonas do país, em acelerado processo de industrialização e conseqüente urbanização. Os quatro anos de escola primária são, manifestamente, insuficientes.

Daí, a corrida à escola secundária, que se improvisa, por toda parte, para acudir a pressão da população pelo prolongamento dos seus estudos por mais algumas séries.

Improvisação no secundário

Porque, então, não deixar tudo como está e continuar a expandir a escola secundária? — continua o professor Anísio Teixeira, e acrescenta:

Porque a expansão inadequada da escola secundária está a ferir tanto a escola primária quanto a escola secundária. Explico-me. A escola secundária de tipo acadêmico, que é a que possuímos, é uma escola para número relativamente pequeno de alunos bem dotados intelectualmente e, com isto, aptos a estudos literários e teóricos. A matrícula' indiscriminada de alunos de todos os níveis intelectuais nessa escola e a constituição do seu professorado com elementos despreparados e improvisados acabarão por destruí-la, se é que já não a estão destruindo.

Prejuízos no primário

Por outro lado, iniciando-se o seu curso aos 11 anos, não permite ela que a escola primária amplie o seu próprio curso, de caráter evidentemente mais prático e mais adequado à inteligên-

cia comum do povo brasileiro, forçando os alunos a deixá-la, antes mesmo de terminada a quarta série, quando não tenham em vista continuar os estudos, ou a terminá-los somente para poderem fazer o exame de admissão ao curso secundário.

Deste modo, o que se vem passando no ensino brasileiro representa, como já tive ocasião de dizer, a dissolução e não realmente expansão tanto da escola secundária, quanto da escola primária.

Equivalência nos estudos

Dir-se-á, porém, que, então, como pode anunciar o ministro que os dois novos anos do curso complementar ao primário por êle preconizado, devem ser considerados equivalentes às duas primeiras séries do ensino médio?

E' que o princípio da "equivalência" oposto ao da "uniformidade" do curso médio, significa, exatamente, que todos os alunos podem fazer cursos médios, que tais cursos devem ser adaptados às aptidões e à inteligência muito diversificadas desses alunos, mas, que a variedade desses cursos não deve constituir empecilho a que os alunos possam se transferir de um curso para outro, se se revelarem capazes para o curso para que desejam se transferir.

Necessária a articulação

A razão da preferência de quase todos os alunos pelo *curso secundário*, com o abandono crescente dos cursos técnicos, profissionais e práticos, decorre da dificuldade dessa circulação horizontal dos alunos pela rede do ensino médio.

E' indispensável reconhecer que a *primeira* escolha do aluno do curso mais viável ou mais adaptável à continuação dos seus estudos não constitua uma "impossibilidade" de buscar outro caminho, se este vier a se lhe apresentar e lhe fôr possível conquistar nele o seu ingresso, mediante exame.

Se não dermos aos alunos do curso complementar de dois anos que agora se preconiza, esse direito, estaremos a condená-lo desde já a nenhuma freqüência.

Exames de seleção

Por outro lado, não há como reear esse privilégio. O aluno que fizer os dois anos complementares à escola primária não será automaticamente matriculado na terceira série ginásial ou de ensino médio. A grande maioria irá, muito provavelmente, diretamente ao trabalho produtivo. Só uma pequena minoria é que buscará continuar os estudos. Estes terão que se candidatar ao exame de admissão à terceira série do ensino médio. Pro-

curarão, primeiro, o ensino técnico, pois o curso complementar terá caráter pré-vocacional e se articulará melhor com esse ramo de ensino. Alguns, porém, talvez, procurem o ensino secundário.

Significação democrática

E' indispensável que o possam fazer, pois, do contrário, ficará visível que o curso complementar tem caráter de segregação social e o povo brasileiro já não aceita nenhuma discriminação desta natureza. A classificação dos alunos por inteligência e aptidão pode ser feita, mas, o que não se pode fazer é dar-lhe caráter de algo irremediável. Essa classificação pode ser sempre revista. O princípio da "equivalência" dos vários ramos do ensino médio, ao qual se deseja agora acrescentar o *curso complementar*, tem essa alta e nobre significação democrática.

c) 2. ENTREVISTA DO PROF. CARNEIRO LEÃO

Seqüência lógica

A articulação do ensino primário com o ensino secundário ou com os demais cursos de nível médio deve ser natural. Desde há muito venho dizendo isso em meus livros e em minhas aulas. Se tivesse sido meu aluno, saberia quais são as minhas idéias sobre o assunto.

Considero ideal o plano de educação de seis anos para o ensino primário, seguido de seis anos para o ensino secundário, numa seqüência lógica, onde não haja solução de continuidade.

Hoje o ensino está sendo feito aos pedaços e os cursos de admissão que servem como entrosamento entre o ensino primário e o secundário, com sua finalidade utilitarista de preparar para os exames de entrada no curso ginásial, não têm qualquer finalidade educativa. Além disso, matérias são abandonadas num ano para serem retomadas anos depois, em desrespeito completo às normas fixadas pela pedagogia, decorrentes das conquistas feitas nos campos da psicologia, da biologia, da sociologia.

Salto perigoso

E' calamitosa a forma de transição atual do ensino primário para o secundário. No ensino primário, a criança está habituada com um só professor na classe, geralmente professora, e por isso vive num regime de afeição, de simpatia, num ambiente quase maternal.

Ao ingressar na escola secundária, o quadro muda brutalmente para um regime fragmentário de atenção e de diferenciação no tratamento, pois a professora única é substituída por dez professores diferentes que ignoram ou não levam em conta o regime anterior em que vivia a criança.

Quando coordenava o setor do ensino de Francês, no Colégio Pedro II, sempre constatei a crise emotiva dos alunos da primeira série, por ocasião da primeira prova parcial, embora nunca permitisse o funcionamento de turmas com número superior a 20 alunos, a fim de que o professor pudesse seguir, de perto, a criança.

Experiência, estrangeira

Se vamos buscar a experiência de outros povos no setor da educação, vamos encontrar na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha, na Rússia e agora na França com o plano Lange-vin, um fator comum, nos seus vários planos de educação : o reconhecimento de que a educação deverá processar-se dentro de uma seqüência lógica, sem saltos, sem quebras, sem intervalos descabidos e a fixação do período de 6 a 12 anos para a escola primária e de 12 a 18 anos para a escola secundária.

Nos Estados Unidos

Examinando o problema nos Estados Unidos, verificamos que a escola primária, que em outros tempos era organizada segundo um plano de 8 anos de estudos, seguidos de 4 anos de ensino secundário, também recebeu como mais adequada essa orientação geral, ditada pelas pesquisas e pela experiência.

Reduzida a escola primária para seis anos e acrescido o curso secundário de dois anos, está o sistema educacional americano organizado hoje, em regra, nas seguintes bases:

- a) escola primária, para crianças de 6 a 12 anos;
- b) escola secundária para adolescentes, de 12 a 18 anos, subdividida em *Junior High School* (12 a 15 anos), período em que se procura conhecer as tendências dos educandos e no qual se desenvolve um largo programa de orientação vocacional que permite o encaminhamento para a *Senior School* (15 aos 18 anos), já para planos definidos, respeitada a vocação.

A seqüência lógica é de tal maneira observada que se reflete, mesmo, na denominação das séries: ao 6.º ano primário, seguem-se o 7.º e 8.º e 9.º (*Junior High School*) e o 10.º, 11.º e 12.º (*Senior High School*).

Isto demonstra que uma escola de seis anos se destina à infância e a outra se destina à adolescência (há mesmo tendência para se alterar o nome da escola secundária para escola de ado-

lescentes), porém o ensino segue o seu curso lógico, natural, sem solução de continuidade, desde a 1.^a até a 12.^a séries.

A infância e a adolescência são períodos definidos, mas, como a passagem de uma para outra fase não se faz bruscamente, nem tampouco coincide em todos os indivíduos, a escola secundária americana atende às diferenças individuais, pelo destaque que dá à orientação educacional e vocacional no período de três anos da Junior High School (12 aos 15 anos).

Flexibilidade

Deixando o exemplo dos Estados Unidos, se bem que seria oportuno acrescentar ainda que, terminando a *Senior High School*, o estudante dirige-se para o *College* (4 anos de curso) para depois ingressar nas faculdades (razão do menor número de anos de estudo no que conhecemos como ensino superior, uma vez que a cultura superior geral é dada no *College*), voltemos ao problema geral da educação.

A adolescência é um período complexo e não seria exagero afirmar que não há propriamente uma adolescência, mas várias adolescências que nem sempre são paralelas : o indivíduo pode atingir a adolescência intelectual e julgar-se preparado para optar pelo plano de educação que deseja seguir ; ou, em outras palavras, julgar-se em condições para decidir por uma formação clássica ou científica ; no entanto, depois de atingida a maturidade física, fisiológica, mental, emotiva, moral e social, a sua decisão anterior pode alterar-se, diante dos novos elementos agora integrados em sua personalidade.

Não é justo reter-se o adolescente no plano por ele próprio escolhido, quando ainda se completava a sua adolescência sob outros aspectos.

uma vez que a escolha feita não é a mais ajustada às suas novas condições, deverá ter oportunidade para escolher quando já está, então, seguro do caminho a seguir.

Daí a necessidade de o sistema educacional ser flexível para permitir a passagem do educando para outro plano de estudos, em nível equivalente. Na Alemanha, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros países é assim. Na Alemanha, por exemplo, o estudante que ingressa no currículo onde constam o latim e o grego, pode transferir-se para outro equivalente, onde há apenas o latim e línguas vivas, ou ainda para um terceiro, onde também é abolido o latim.

Problema no Brasil

Em nosso país, não devemos pensar na cópia dos sistemas educacionais estrangeiros, mas por outro lado não devemos des-

prezar a experiência dos países que avançaram mais no terreno das pesquisas em educação.

Estamos numa fase de pleno desenvolvimento das ciências e das técnicas e em fase de reestruturação econômico-social. Nas famílias mais humildes encontramos o desejo de elevação no plano social e econômico. Por outro lado, se as exigências individuais e as do meio se multiplicam ; se, à medida que evoluem as ciências e as técnicas, se intensifica o processo de diversificação das profissões, é claro que não podemos ficar dentro de um esquema cultural intelectualista e acadêmico.

O nosso sistema educacional precisa evoluir, reajustar-se às novas condições da vida, mas sempre visto como um todo. Planos unilaterais só poderão tornar mais complexos os nossos problemas.

Precisamos de uma educação fundamental ampla e segura, na escola primária de seis anos, porque em menor período não atenderemos à infância, e de vários planos flexíveis para cursos secundários, a fim de atender às exigências multiformes do indivíduo e do meio.

c) 3. ENTREVISTA DO PROF. ROBERTO MOREIRA

O plano de ampliação da escola primária estava pensado há muito tempo. Foi sempre uma das constantes do pensamento de Anísio Teixeira, que orienta os nossos trabalhos. Na Revista do INEP, de outubro de 1954, já divulguei o assunto, fixando as linhas do problema.

Foi uma surpresa para nós quando o ministro Clovis Salgado, ao assumir a pasta, abordou o tema, antes de conhecer o nosso pensamento.

Aplicabilidade do plano

A chamada evasão escolar tem diversas causas, embora nenhuma dúvida exista quanto ao interesse da criança e da família pela escola. Em outras palavras, a escola, em lugar de reter a criança que nela se matricula, a decepciona a tal ponto que o seu abandono é quase uma consequência natural.

A escola primária ensina demais da primeira à terceira série, muito mais do que a criança pode reter. O resultado é que os professores só podem trabalhar com as crianças bem dotadas. As outras, não desejando o epíteto de "burras" ou desanimadas com um ensino superior à sua capacidade, fogem dos bancos escolares.

No entanto, a escola primária não deve selecionar. Deve estender a educação fundamental a todos.

Da maneira como está sendo aplicado o ensino primário no Brasil, o aluno, quando chega a terminar a quarta série, é um elemento selecionado e daí procurar o ginásio para chegar às faculdades, no interesse de elevar-se socialmente.

A melhoria qualitativa da escola primária é condição primeira para sucesso do plano de ampliação.

Reestruturar a escola primária dentro desse espírito de dar educação fundamental a todos é o objetivo do Ministério e os dois anos complementares são necessários para que se possa proceder a uma reestruturação total ajustada às condições atuais de vida. Ampliar apenas não resolverá o problema.

Nesse sentido o INEP vem trabalhando e os Estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco e Goiás estão colaborando estreitamente com o governo, dispostos a alterar o seu sistema de ensino primário estadual, para evitar o excesso de reprovação e o abandono da escola.

No Rio Grande do Sul, especialmente, pesquisas sérias estão sendo realizadas para a fixação do currículo do ensino primário.

Época de aplicação

O plano de ampliação, efetivamente, só poderá ser aplicado no segundo semestre de 1957.

Em janeiro a verba de cem milhões deverá ser liberada e, no primeiro semestre, serão realizados os convênios com os Estados e os estudos sobre as condições locais para a instalação dos cursos complementares ajustados às necessidades regionais.

Verba reduzida

com esses cem milhões, apenas 40.000 crianças poderão ser atendidas, nos 1.000 cursos complementares que deverão ser instalados.

Ora, se hoje, em média, 450.000 terminam a quarta série primária, em todo o país, e se cerca de 150.000 se dirigem para o ensino médio, caberia ao curso complementar atender a 300.000. O atendimento de 40.000 é muito reduzido ainda, mas poderá ser ampliado nos anos posteriores.

Precisamos contar, também, com a procura, cada vez maior, da escola primária e, se não dermos objetivo a esse nível de ensino, a população continuará decepcionada.

Professorado

O ensino complementar abrange dois aspectos: formação pré-profissional e cultura fundamental.

Para a parte de artesanato serão buscados técnicos e profissionais. A parte de cultura geral continuará com os professores primários, a quem competirá, também, orientar aqueles.

Os professores primários, de uma forma geral, estão preparados para a renovação do ensino. Em inquérito realizado, recebemos 4.000 respostas que demonstram estar o magistério primário a par do que é certo e errado nas escolas. Os problemas, porém, são de tal ordem que nada podem fazer atualmente senão trabalhar com os alunos melhor dotados. como atuar bem com os problemas de excesso de matrícula na primeira série, falta de material, programas rígidos?

Alimentação

O problema do almoço está praticamente resolvido pela merenda fornecida pelos serviços especializados do Ministério, dos Estados e da Unesco. Dois terços das crianças que freqüentam as escolas primárias recebem merenda. Não é problema sério.

Oficinas

O Ministério planeja instalar galpões, tipo "garage", de madeira, para o funcionamento da parte de artesanato. Serão pobres, modestos, mas com os requisitos mínimos de higiene e instalação. No Rio Grande do Sul e São Paulo, atualmente, estão sendo construídos barracões de madeira para atender ao excesso de candidatos ao ensino primário.

Geralmente, o Estado entra com sua parte para completamento das obras se podemos avaliar em 80% a parte federal de auxílio para essas construções.

Quanto a máquinas, somente as elementares. O aluno aprenderá a lidar com o martelo, a torquês, a plaina, o que lhe facilitará ser ajudante de carpinteiro; um pouco de cerâmica, eletricidade, corte de costura, auxiliará a encontrar um meio de vida, embora como ajudante.

Cultura geral

O nível deverá ser equivalente ao do 2.º ano ginásial, porém os estudos sobre o currículo se processarão quando forem organizados os convênios, uma vez que deverão atender às condições locais.

Finalmente, esclareceu o técnico de educação Roberto Moreira que o plano de ampliação da escola primária e articulação com a terceira série dos cursos médios não interfere com a Lei de Diretrizes e Bases, porquanto cabe aos Estados organizar o ensino primário e normal.

O Ministério, por intermédio de convênios, auxiliará os Estados, os Territórios e o Distrito Federal a realizarem o programa previsto no plano, sem que haja qualquer sentido de obrigatoriedade legal, a não ser a das cláusulas estabelecidas nos referidos convênios.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

BAHIA

Da Mensagem anual enviada à Assembléia Legislativa pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, transcrevemos o seguinte texto da parte relativa à educação e ensino:

"150 — Confiada a um dos vossos companheiros, o Deputado Aloisio Short, que se tem desvelado, no máximo de sua capacidade, com o objetivo de bem desempenhar a árdua tarefa que lhe entreguei, num dos setores mais fortemente perturbados pela ação da política partidária, a Secretaria da Educação é, hoje, o cenário de um dos mais dramáticos apelos da vida administrativa do Estado, constituída pela ânsia — diria mesmo — pela sofreguidão de aprender das massas populares, em contraste com a deficiência de recursos ao alcance do Governo, para o desempenho de um dos seus encargos mais prementes e fundamentais.

com uma população escolarizável que, observadas as proporções estatísticas, deveria estar orçando por cerca de um milhão de crianças, o Estado tem, para lhes ministrar ensino, um magistério cujo número não excede de 5.000 titulares, 800 dos quais deveriam compor o quadro da Capital e 4.200 o do Interior, mas, na realidade, se dividem quase por igual, por uma série de motivações e distorsões que só o arbitrio pode justificar.

Calculado, de barato, que cada professor pudesse chegar — o que não estaria muito de acordo com os bons cânones da pedagogia — a ensinar 50 alunos, e admitido que todos os 5.000 professores do Estado estivessem, permanentemente, ensinando, sem férias, sem licença, sem afastamento, sem disposições, sem cursos, sem bolsas, mesmo assim, a população escolar a que, no máximo do seu rendimento funcional, eles poderiam servir, não ultrapassaria de 250 mil crianças.

Faço essas observações, Srs. Deputados, para que possais compreender como é angustiosa a posição do Governo, ante necessidades que tanto avultam e para as quais, nem no superlativo de condições ótimas, o Estado se acharia em termos de dar provimento ou solução.

Imagine-se, porém, que, além de muito longe das estimativas que acabo de fazer, o quadro real é o da ausência, durante o ano letivo, pelos mais diversos protestos e razões, de 10, 15 ou 20% dos professores, sem contar o tempo perdido com os deslocamentos de remoções a pedido, ou *ex-officio*, em qualquer época, e podereis, então, compreender, com rigorosa nitidez, a triste situação em que nos encontramos de não poder atender às solicitações do ensino primário, em escolas públicas mantidas pelo Estado, senão a menos de 150 mil crianças, coeficiente que nos estarreceria, se antes, sobretudo, não nos humilhasse.

Confesso-vos que, para dar solução plena ao que aí está, minha impressão é que, nas circunstâncias atuais, e em termos de previsão de futuro próximo, o Estado é impotente e incapaz. Temos que reconhecer esta realidade e proclamá-la de público, para que ela própria nos estimule a procurar — já que as soluções definitivas não se tornam possíveis — os paliativos que suavizem o sombrio das perspectivas que se nos antolham, imaginando, como em casa de pobre que se não pode dar ao luxo de certas comodidades, o desdobramento de plano modesto, que nos permita alcançar as centenas de milhares de crianças, não abrigadas pela proteção tutelar do Estado em suas escolas, servindo-as, pelo menos, com os mínimos rudimentos da alfabetização, do ler, do escrever e do contar, que pode não representar uma obra educativa, mas será, de qualquer modo, uma tarefa de solidariedade humana que se deve executar nos limites do possível.

151 — O Relatório do Dr. Secretário da Educação vos dirá, pormenorizadamente, através de cifras e elementos que vos habilitarão a afirmar um juízo exato, o que representou o seu esforço por bem se desincumbir do penoso encargo que, por mim, lhe foi atribuído.

152 — Dispensar-me-ei de fazer referência a todos os aspectos que êle, com proficiência, abordou em sua exposição, e tanto quanto em mim está, procurarei coibir-me dos impulsos a que um certo conhecimento mais direto do problema me conduziria, no sentido de avançar, aqui, algumas idéias programáticas sobre o problema educacional.

Não desejo, porém, Srs. Deputados, fugir ao meu dever elementar de vos manifestar, nesta assentada, a minha convicção, cada vez mais arraigada, de que a boa causa, dentre os mais profundos conhecedores do ensino e sua organização, neste país, é a representada pelos que, a exemplo de Anísio Teixeira, sustentam que não teremos chegado ao ideal enquanto não pudermos devolver o primeiro ensino à comunidade local e entre nós, ao município, embora fortemente subvencionado pelo Estado e por êle tecnicamente assistido, para cumprir as deficiências de sua capacidade supervisora.

Se pensásseis conosco, nas dificuldades enormes que tendes vós outros, a toda hora, e o Governo, a cada minuto, em sentir a ânsia, humanamente justificável, do professorado que se diploma nas Capitais e não se conforma em ensinar nos distritos e nos povoados, e coloca, como ponto máximo de suas aspirações, a idéia de vir para a metrópole, estou certo de que, em posição igual, não teríeis a menor dívida em concluir que, na municipalização do ensino primário ou, quando muito, na regionalização do quadro do magistério, e nunca nas larguezas do Quadro único, é que se poderá vislumbrar uma solução que atenda, mais apropriadamente, aos direitos de quem quer aprender, causa e fundamento da organização do ensino.

153 — A realidade, porém, Srs. Deputados, é, por vêzes, mais forte que a capacidade de sonhar, ou a vontade de quem governa, e eu bem sei que, na enunciação dos propósitos que aqui exteriorizei, bem longe ainda estamos da possibilidade de vê-los concretizados, o que não me impede.

no entanto, de assim proceder, porque, na linha do pensamento que es-, tou tendo oportunidade de traduzir, desde que merecendo a vossa aquiescência e, sobretudo, a vossa convicção, poderemos, juntos, nos esforçar por nos aproximarmos, no aperfeiçoamento da legislação que de vós depende, de fórmulas mais consentâneas com o interesse coletivo a que servimos e, principalmente, com os direitos das novas gerações que as nossas comodidades, as nossas complacências e o nosso "bom-mocismo" postergam e sacrificam.

154 — como bem sabéis, Srs. Deputados, 1.108 foram os professores do

quadro do interior que encontramos localizados e instalados, e como a maioria deles não temos podido fazer voltar, mais apropriado seria dizer que encontramos "ancorados" na Capital do Estado, servindo ao ensino público e a instituições particulares que se dedicam a atividades educacionais, com redução, por conseguinte, do mesmo numero, do total daqueles que deveriam estar ensinando em nosso abandonado sertão.

Detivemos, em verdade, conforme salientou o Secretário da Educação, em seu relatório, a marcha do professorado primário sobre a Capital, porque, em nosso Governo, a pretexto de se localizar, ilegalmente, em Salvador, nenhuma professora deixou a sua escola e o seu dever, nas zonas rurais, conquanto sejamos os primeiros a reconhecer que, desta nossa atitude, resultaram injustiças para com situações ainda existentes no interior, mil vêzes mais merecedoras do prêmio da integração — se é que isso é prêmio! — no

quadro da Capital, do que as aqui por nós encontradas.

155 — Nos anexos do relatório da Secretaria, podereis verificar, nas estatísticas com que eles se exprimem, os males da desorganização que ainda não tivemos força nem tempo para reabilitar. Em diversas portarias e em atos executivos, foram estabelecidas normas que, evidentemente, não podem ter a rigidez que fora de desejar, regulamentando vários desses assuntos, que são dos mais difíceis, pelas múltiplas facetas de interesse

humano que envolvem, dentre quantas se oferecem à meditação e à decisão do Poder Público.

Na parte de cessão de professores do

Estado para ensinar em entidades particulares, fato, de sua mesma natureza, pouco compreensível em si, considerando a realidade de não dispor o Estado, sequer, da quarta parte dos professores de que normalmente teria necessidade, para o seu serviço direto, passamos a exigir convênios com as instituições interessadas, estabelecendo para elas, a fim de poderem contar com esse tipo especial de ajuda do Estado, o cumprimento de várias obrigações, dentre as quais as seguintes:

- a) possuir sala de aula devidamente mobiliada;
- b) fornecer material escolar preciso ao funcionamento do curso primário;
- c) apresentar instalações necessárias ;
- d) proporcionar merenda gratuita aos escolares, para o que contará com a ajuda desta Secretaria;
- e) não receber dos pais dos alunos estipendio algum.

- f) não aumentar a matrícula atual sem entendimento prévio com o Secretário de Educação, através a Seção competente;
- g) cumprir, fielmente, todas as determinações da lei vigente de ensino elementar;
- h) satisfazer as exigências da inspeção periódica de prepos-tos da Secretaria.

com as novas exigências e aplicados os critérios específicos, em relação ao assunto, pôde o Estado recuperar, apesar de quase 40 acordos terem sido firmados, mais de 270 professores efetivos ou substitutos que, assim, puderam voltar ao exercício dos seus cargos, no ensino público do Estado.

156 — Determinamos a adoção de critérios para as remoções e designações, fixando, objetivamente, em termos de limite, o arbítrio da administração, não obstante as restrições e os ressentimentos que, principalmente no meio político, habitua do com certas larguezas, causa, sem pre, a introdução de tais métodos de trabalho.

A abertura de concurso para provimento dos cargos de classe inicial da carreira de Inspetor foi uma novidade que se determinou, apenas, para fazer respeitar a Lei, mas que, no entanto, nos permitirá a tentativa de normalizar a situação atual, pela qual, dos Inspetores existentes, 28 executam sua atividade na Capital, e 20 em todo o resto do Estado.

157 — Dentro do espírito que, certamente, surpreendestes, nas palavras iniciais desta Mensagem, sobre o problema da educação, determinei, sob regime de campanha, pela im pressão que, do Ministério, trouxe

quanto ao êxito de tais iniciativas, que se planejassem e pusessem em prática a Campanha de "uma Escola em cada povoado", para a qual voa solicitei, na Lei Orçamentária, dotação específica que, conquanto reduzida no seu pedido inicial, está sendo utilizada para a consecução de objetivos complementares, que nos permitirão, somando esforços, reduzir as carências da rede escolar estadual, estimulando o concurso, nos mesmos salutareos propósitos, das entidades municipais e da iniciativa privada.

Em dias de dezembro do ano passado, tive o ensejo de expor aos Prefeitos municipais, expressamente convocados para esse objetivo, as idéias que alimentava sobre as perspectivas de tal Campanha, convocando para ela o seu interesse e a sua capacidade de ação.

A Comissão, especialmente designada para regulamentar e supervisionar a Campanha, elaborou os trabalhos preliminares, e, dentro dos seus pressupostos, já várias dezenas de municípios têm acudido ao nosso apelo e encetado a marcha pela divulgação dos meios de ensino em seu território, animando-nos a esperar que, da sementeira, boa colheita, em breve tempo, haveremos de fazer.

fi nosso propósito, em articulação com o sistema da Campanha a que a-cabo de me referir, promover, desde que nisso concordeis, aprovando a Mensagem submetida à vossa apreciação, a criação do Instituto de Educação Rural, que deverá ter sua sede em Cruz das Almas, e que articulará seu trabalho com a Campanha Nacional que, eficientemente, em nosso Estado, está sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura.

158 — Conquanto rigorosas tenham sido as medidas de compressão de despesas, no exercício de 1955, que não é demais repetir, encontramos comprometido, a Secretaria de Educação, com o auxílio, inclusive, do INEP, pôde recuperar e pôr em condições de funcionar numerosas das unidades escolares, na Capital, cujo estado de conservação estava aquém de precário.

Providências estão sendo tomadas para que, neste exercício, os prédios escolares do Interior — nem todos, que para isso não temos recursos — sejam, na medida de nossas disponibilidades, atendidos, para atenuação do estado lastimável de abandono a que quase todos chegaram.

159 — O ensino médio a cargo do Estado foi, por seu turno, objeto de providências recuperadoras. Nos estabelecimentos de ensino médio do Estado, nesta Capital, em Santo Amaro, Serrinha, Caetitê, Caculé, Jequié, Jacobina, Feira de Santana, Cachoeira e Vitória da Conquista, foram matriculados, no ano que se findou, 14.073 alunos e o Estado, em complemento, ainda distribuiu 927 bolsas a estudantes pobres. No correr deste ano, para evitar abusos que vinham comprometendo a instituição e visando a sanear as relações financeiras do Estado com os estabelecimentos de ensino médio, para com os quais temos o propósito de instituir pagamentos mais regulares, normas foram estabelecidas, para apreciação de pedidos de concessão de bolsas e fiscalização das concedidas, bem como para entendimentos com os estabelecimentos de ensino, e as sentadas todas as bases do controle de uma Comissão Especial, cuja

constituição e cujas atribuições foram fixadas num decreto executivo.

160 — Dando cumprimento à lei que, recentemente, votastes, instalando Escolas Normais do Interior, determinei para este ano ainda o funcionamento dos cursos das que estão sediadas em Serrinha e Jequié, tendo sido o fato, auspiciosamente, recebido pelas populações interessadas que, nesta Casa, encontraram o eco dos seus aplausos aos quais, nesta oportunidade, sensibilizado, agradeço.

161 — No ano de 1956, estamos deliberados a promover maior penetração dos órgãos de atividade cultural e extraclasse da Secretaria, a fim de que, com sua ação fora dos limites das classes pouco numerosas, possa receber, ainda que indiretamente, os eflúvios da atuação educativa do Estado aquela enorme massa da população que não está podendo ser, diretamente, beneficiada nos bancos escolares."

MINAS GERAIS

Da Mensagem anual enviada à Assembléia Legislativa pelo Exm.º Sr. Governador do Estado, extraímos o seguinte texto da parte relativa à educação e ensino :

"A despeito dos esforços dos governos anteriores e da dedicação do pessoal docente, continua, em geral, baixo o nível de qualidade e eficácia do ensino público em Minas Gerais, especialmente o normal e, consequentemente, o primário, sendo também fraco o índice de rendimento dos órgãos prepostos à sua direção e orientação, em virtude de defeitos essenciais na estrutura da Secretaria da Educação, entre os quais avulta a

existência de dois departamentos destinados ao mesmo objetivo, a saber, a administração do ensino primário.

Por outro lado, é imperioso assinalar a circunstância desafortunada de haverem-se hipertrofiado os serviços auxiliares em detrimento dos serviços técnicos, que, em última análise, constituem a razão única de ser daquela Secretaria, de suma importância na vida dos serviços públicos do Estado e de tamanha influência na sua cultura e na preparação de novas gerações dignas do dificultoso trabalho de impedir que se trunque a linha de evolução das tradições mineiras.

Para que se ajuíze do domínio que a burocracia exerce naquela área de nossa administração, bastará pôr-se em relevo que nada menos de 27 dos 72 serviços de secções que compõem os departamentos da Secretaria de Educação estão prepostos à administração de pessoal.

Ao lado de tais fatores, vários outros militam e contribuem vigorosamente para tornar débil o tonus do nosso ensino, cumprindo assinalar entre eles os que passamos a enumerar.

A exigüidade das remunerações afasta do magistério ponderável número de candidatos. É certo que a penúria da situação do Estado não lhe permite oferecer ao professorado retribuição condigna, mas não é menos certo que o número de nomeações além dos recursos orçamentários (que atingem, só entre as contratadas, 843, dependendo a apuração total do estudo dos quadros de classe) e o "comissionamento" de professores, sobretudo do grau *pri-laário*, em funções burocráticas, com a obrigação, da parte do governo, de

dar-lhes substitutos, agravam a situação pelo mau gasto de dinheiros públicos, que poderiam ser utilizados em minorar as dificuldades do professorado, especialmente o primário.

Somente na Secretaria da Educação, o atual governo encontrou "comissionadas" 350 professoras, ao passo que dos seus quadros estão afastados e em vias de ser convocados 67 funcionários.

Além disso, o número de serventes também afastados de estabelecimentos de ensino é muito elevado, e os excedentes das verbas próprias do orçamento montam a 390, sendo preciso considerar que esse excesso não atende necessidades, pois são muitos os estabelecimentos que têm mais serventes do que serviços.

E evidente que tais irregularidades agravam a situação dos cofres públicos, além de contribuírem poderosamente para aumentar a desordem geral da administração.

Fique consignado, para conhecimento da egrégia Assembléia Legislativa, que o Governo tomou providências severas para pôr termo a tal estado de coisas, e fia que logrará restabelecer o justo equilíbrio entre as necessidades efetivas do ensino e os gastos que com ele vêm sendo feitos.

Outro aspecto importante, ligado diretamente assim às finanças públicas como ao rendimento pedagógico, é a existência de numerosos estabelecimentos de ensino primário que não atendem a nenhum dos requisitos da lei para funcionar com a categoria que indevidamente ostentam.

Assim, são muitos os grupos escolares que não têm condições sequer para ser escolas reunidas, e muitas as escolas reunidas que sò-

mente oferecem condições para escolas isoladas, bastando assinalar que em muitíssimos casos não funcionam em um prédio só, isto é, em lugar de reunidas, são separadas, e funcionam, freqüentemente, tão distantes umas das outras, que, em realidade, não podem ter direção nem unidade, que são os objetivos precipuamente visados pela administração ao reunir escolas isoladas.

Mas os inconvenientes não são apenas pedagógicos, senão também financeiros, pois que as escolas reunidas e os grupos escolares exigem diretoras, zeladoras e serventes, o que não ocorre no caso das escolas isoladas. Daí, seguramente, a pressa incontida com que se pleiteia a passagem de tais estabelecimentos de uma categoria para outra.

Neste particular, o quadro abaixo, relativo a 1954, oferece imagem clara da situação:

		<i>Unidades Escolares</i>	<i>Matricula Efetiva</i>
De 36 até 99 alunos		20	1.650
De 100 até 199 alunos		151	23.117
De 200 até 299 alunos		204	50.504
De 300 até 399 alunos		214	74.197
De 400 até 499 alunos		134	59.137
De 500 até 599 alunos		77	41.882
De 600 até 699 alunos		46	29.438
De 700 até 799 alunos		22	16.163
De 800 até 899 alunos		12	10.072
De 900 até 999 alunos		8	7.522
De 1.000 até 1.199 alunos		7	7.610
De 1.200 até 1.399 alunos		4	5.124
De 1.400 até 2.115 alunos		2	3.559
Total		901	329.975

Por aí fica evidente que dos 901 estabelecimentos de ensino primário apenas 375 isto é, 41,6%, têm menos de 300 alunos, o que significa não apresentarem condições para a categoria de escolas reunidas e, muito menos, para a de grupo escolar.

Outro motivo de fraqueza e ineficácia do nosso ensino primário está na existência de muitos estabelecimentos que funcionam em regime de três turnos, expediente ilusório e de precaríssimos, senão, na maior parte dos casos, nulos resultados, com que se pretende compensar a falta de espaço escolar. A utilização dessa medida chega, por vê-

zes, a raiar pelo absurdo: é o caso, por exemplo, de certo grupo escolar que vem funcionando em nove turnos, isto é, cada turno funciona apenas uma hora, no máximo, e o regime de trabalho do professorado, que está distribuído por esses nove turnos, obedece ao mesmo ritmo, isto é, cada professora trabalha apenas uma hora por dia.

E propósito do Governò impedir o funcionamento de estabelecimentos de ensino primário em mais de dois turnos, não tendo ainda tomado tal providência porque não pareceu de bom aviso cancelar matrículas depois de iniciado o ano letivo.

Em tais condições, é natural que constituam simples ilusão os índices do aumento de matrículas, pois o rendimento pedagógico não corresponde aos números e não justifica as despesas dos cofres públicos.

Ainda considerados os números em si mesmos, isto é, ainda sem estabelecer a inevitável relação entre eles e o seu valor representativo, verifica-se que está longe de ser animadora a situação do ensino primário em Minas Gerais, visto que ainda nos falta espaço escolar para 918.982 indivíduos em idade escolar (7 a 14 anos), sendo 15.864 na zona urbana e 903.119 na zona rural, isto é, 74% do total de 1.218.198 crianças que compõem a população escolar rural não podem freqüentar escolas porque estas não existem.

Além disso, a evasão escolar, para a qual podem ser apontadas, entre outros fatores importantes, a má qualidade da escola e a má qualidade do ensino, é fenômeno ainda muito grave entre nós, consoante demonstram estes números: acerca de 44% dos alunos matriculados na Capital e no interior freqüentam o 1.º ano e somente 13% o último ano; e 68% das matrículas em zona rural são feitas no 1.º ano, ao passo que apenas 0,11% atingem o ano final. A conclusão do curso exprime-se em números muito baixos, mesmo em relação à Capital, variando a percentagem entre 13% (Capital) e 7% (zona rural).

É tríplice o problema de proporcionar ensino a toda a nossa população escolar, pois não basta criar escolas: é indispensável, ao mesmo tempo, dotá-las de prédios adequados, de professores convenientemente treinados e de fiscalização e orientação competentes.

Quando ao problema de prédios, a primeira providência é consertar ou restaurar os existentes, estando quase todos necessitados de uma dessas medidas. Não parece bem avisado, nem sequer justificável sob qualquer ponto de vista, planejar construções sem primeiramente reparar as que existem, sob pena de permitir que atinja a condição de ruína, para que já descamba, a maioria dos nossos prédios escolares.

Se se limitarem essas obras de reparação e restauração ao estritamente essencial, isto é, a obras de segurança e higiene, pois o erário mais não permite, será possível, em prazo relativamente curto, repor em suas condições de outrora os prédios escolares mineiros.

Relativamente à Capital, vão prosseguindo em ritmo acelerado as obras iniciadas sob o governo do eminente Sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, e é de crer que essa providência, unida aos estudos a que procedem a Prefeitura de Belo Horizonte e a Secretaria da Educação, para o efeito de serem entregues a esta por aquela os seus prédios escolares, venha a resolver definitivamente o problema do analfabetismo na Capital.

Quanto ao professorado, é urgente formar um número cada vez maior e cada vez mais bem preparado de normalistas, por forma que se torne

possível extinguir o regime fatal de entrega da docência a professoras leigas.

A percentagem de professoras formadas era de 75% em 1955, mas é necessário levar em consideração que elevado número se aposentou ou se exonerou posteriormente, grande contingente está, consoante assinalamos acima, exercendo funções outras que não o magistério e, finalmente, apenas exígua fração que não irá além de 11%, está em exercício em escolas rurais.

Quanto à fiscalização e à orientação, ainda é muito reduzido o quadro de inspetores e orientadoras em relação à extensão do território do Estado, apesar do importante aumento levado a efeito pelo governo do ilustre Sr. Clovis Salgado. Acresce que a força de centripetação da Capital arrasta do interior importante contingente de orientadoras e diretoras técnicas e mesmo de inspetores regionais.

Assim, ao passo que o interior, com 651 grupos escolares, dispõe de 56 orientadoras, Belo Horizonte, com 60 unidades do mesmo tipo, conta 95. esse fato parece apontar para a necessidade de criarem-se, quando possível, centros regionais para a preparação de diretoras e orientadoras, evitando-se, assim, a vinda para a Capital de elementos do interior, que, via de regra aqui tendem a ficar ou para aqui retornar, com prejuízo grave para os interesses do ensino no interior e não menos grave lesão para os cofres públicos.

A conseqüência que se deve tirar desse quadro pouco animador é que a política educacional de Minas Gerais deve orientar-se no sentido de não criar novos encargos para

a administração ou, para exprimir o mesmo, pensamento de maneira positiva, o que cumprir fazer é manter, conservar e melhorar.

Para atingir esse tríptico objetivo, uma série de providências tem, naturalmente, de ser tomada, avultando entre elas as que passaremos a expor sumariamente.

Em primeiro lugar, afastar a preocupação, que vem atingindo as raízes da exacerbação, com a criação de estabelecimentos de ensino secundário, a ponto de serem postos de lado o ensino primário, a sua qualidade e a sua quantidade, com esquecimento desta verdade elementar — não pode haver bom ensino secundário onde não há bom ensino primário.

Voltar, pois as vistas, com urgência para o ensino primário, especialmente o das zonas rurais, onde reside o cerne da nossa economia, é imperativo a que o povo mineiro, por intermédio do seu Governo, não pode refugir.

Ora, voltar as vistas para o ensino primário significa, necessariamente, volvê-las para o ensino normal, se se pretende atacar o problema de maneira radical e não superficial.

Conseqüentemente, o esforço capital da administração se concentrará na melhoria do ensino normal, seja quanto aos seus quadros, seja quanto aos elementos físicos, inclusive prédios, de que necessita para bem desenvolver e cumprir as suas atividades.

Apraz-nos assinalar que, neste momento, se preparam os orçamentos para iniciar importantes obras nos prédios das escolas normais do interior graças a auxílio obtido do

Ministério da Educação em janeiro deste ano, que correrá por conta do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Ao lado disso, o Governo tem assegurado a execução de largo plano de aperfeiçoamento do nosso magistério normal e primário, em colaboração com a Universidade de Iowa, Estados Unidos, que acaba de conceder 14 bolsas de estudo a professores mineiros de grau primário e normal, que serão escolhidos de acordo com as suas capacidades.

A seleção das disciplinas obedeceu às necessidades mais prementes do nosso ensino: administração e organização escolar; linguagem e leitura; matemática; ciências físicas e naturais; ciências sociais; filosofia da educação e psicologia educacional; estudos do *curriculum* da escola primária (disciplinas, programas, horários e sua distribuição ao longo do curso); trabalhos manuais e artes aplicadas. As seis bolsas restantes serão distribuídas a cinco professoras primárias e a uma de jardim da infância. Terão todas a duração de um ano e nada custará aos cofres públicos a permanência das bolsistas nos Estados Unidos.

Este plano de estudos não esgota o regime de colaboração acima referido, que prosseguirá sob a forma de estabelecimento, nesta Capital, de uma escola de demonstração experimental, destinada a treinar e aperfeiçoar o pessoal docente de grau primário, a qual entrará a funcionar logo que regressem dos Estados Unidos os 14 bolsistas que para esse país deverão seguir em setembro próximo.

Os entendimentos para esse efeito foram iniciados e concluídos com os ilustres professores americanos Dr. Paul C. Packer e Edward W.

Sheridan, a quem o Governo exprime o seu reconhecimento.

Na mesma ordem de idéias e com o mesmo desígnio de elevar a qualidade do ensino e a técnica da profissão do magistério e graças a convênio firmado entre a Secretaria da Educação e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, será instalado, ainda este ano, em Belo Horizonte, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, inovação das mais arrojadas e que se deve à competência e ao idealismo do insigne educador Anísio Teixeira.

Envolvendo amplo e audacioso programa de investigação e conhecimento da vida mineira em todos os seus ângulos e feições, o Centro Regional de Pesquisas procurará orientar as nossas escolas à luz das exigências históricas e sociais, infundindo-lhes o hábito vivificador das coisas imperecíveis.

É claro que as providências apontadas deverão ser medidas concomitantes e convergentes, que tenham por mira despertar a consciência pública para a gravidade da situação do nosso ensino e criar, assim, um estado de espírito propício a alterações no sistema, tendentes, por um lado, a racionalizá-lo e modernizá-lo em alguns pontos e, também, a torná-lo menos ambicioso, isto é mais simples, reduzido às grandes linhas essenciais da estrutura e aos grandes princípios fundamentais.

Entre os instrumentos auxiliares de que deve socorrer-se a presente conjuntura, está em preeminência o exame de Estado, que, se utilizado convenientemente, poderá constituir-se em processo excelente de apuração de conhecimentos e, ao mesmo

tempo, de classificação de candidatos ao magistério, isto é, o atual concurso de títulos poderá ser substituído, com vantagem, por um sistema de provas levadas a efeito sob o controle direto do Estado.

Por meio desses passos essenciais, a serem dados na área do ensino normal, que deve urgentemente cifrar a sua tarefa à preparação profissional, deixando a outros órgãos a ministração do ensino secundário, é que se poderá atingir o ensino primário, no momento reduzido em boa parte, ao ensino das técnicas rudimentares da escrita e da leitura e das operações fundamentais, ampliando-lhe e, ao mesmo tempo, precisando-lhe o sentido.

Somente dessa forma se conseguirá ver restituída à escola e ao professor a sua insubstituível importância dentro da comunidade social.

esse modesto programa, acompanhado de severa e inflexível observância da lei e rápido restabelecimento da ordem na administração, programa que não se cumprirá sem reformar profundamente tanto a estrutura como o funcionamento da Secretaria da Educação, tal a interferência da mecânica dos órgãos burocráticos na mecânica dos órgãos técnicos, — eis o que se propõe o Governo como tarefa inicial, após cuidadoso exame das condições do ensino em todos os graus e minudenciosa pesagem das suas relativas necessidades.

Ê desejo e dever do Governo significar ao professorado mineiro a sua admiração e o seu apreço mais elevados pela dedicação, esforço e boa-vontade com que vem, em meio a circunstâncias tão adversas, oriundas de variadas fontes, cumprindo

a sua grave tarefa de sacrifício pela terra mineira e pela sua gente.

Ao mesmo tempo, apela para o seu espírito de devotamento e compreensão para que prossiga, sem des-falecimento, na sua grande obra de continuidade, unidade e perpetuação das tradições de cultura, espírito cívico e virtudes morais, que fizeram de Minas Gerais, ainda nas horas mais exacerbadas e tensas da vida nacional, um centro inabalável de ordem, medida e equilíbrio.

Ampliação da Rede Escolar de Belo Horizonte

Continua em execução o Plano de Ampliação da Rede Escolar de Belo Horizonte, que tem por objetivo resolver o problema da falta de escolas na Capital do Estado, mediante construção, reparação ou restauração de prédios.

Assim é que o prédio do Grupo Escolar "Henrique Diniz" já dispõe de um segundo pavilhão, constituído de três salas de aula, dependências destinadas à administração, gabinete médico e gabinete-dentário, tendo sido realizadas também obras de pavimentação dos pátios e construídos muros de frente e muro divisório, cozinha, cantina e casa para residência do zelador.

No Grupo Escolar da Vila João Pinheiro, cujo prédio foi terminado no primeiro semestre do ano passado, foram executadas obras complementares, da mesma natureza das acima referidas.

Ao Grupo Escolar "Presidente sala de aula ao mesmo tempo que se construiu, em seu terreno, a casa João Pessoa", foi acrescentada uma de moradia do zelador. Também no

Grupo Escolar "Pandiá Calógeras" foi feita casa para o zelador.

Na casa em que funciona o Grupo Escolar "Artur Joviano" foram feitos reparos que permitirão o funcionamento das aulas, então ameaçado por falta de condições mínimas de segurança e higiene, até que se resolva o problema da construção de novo prédio.

O Grupo Escolar "Barão de Macaúbas", que teve o ensino suspenso em consequência das condições de precariedade em que se encontrava o prédio, foi inteiramente reconstruído, achando-se já em funcionamento.

Em condições tão más se encontra o prédio do Grupo Escolar "Tomaz Brandão", que o Governo se viu na contingência de suspender-lhe o funcionamento, distribuindo o pessoal docente e administrativo por outros estabelecimentos ou convocando parte para prestar serviços na Secretaria da Educação, e ordenar o imediato início das obras de reparação.

Estão em andamento, já quase na fase final, as obras de reconstrução do prédio do Grupo Escolar "Presidente Getúlio Vargas", na Vila Salgado Filho.

O Grupo Escolar "Tito Fulgencio", do Bairro da Renascença, está sendo aumentado de seis salas, anexas às quais serão construídos um galpão-cantina, gabinete-médico e gabinete-dentário além de uma pequena sala destinada a serviços de administração, o que representa, sem dúvida, novo prédio escolar.

Estão sendo iniciadas, no Grupo Escolar "Augusto de Lima", localizado no Bairro da Serra, as obras de construção da cantina-escolar, constituída de cozinha, dispensa e galpão.

O prédio do Grupo Escolar "João Alphonsus", cujas atividades o Governo se viu na contingência de suspender, está em vias de ser reparado, com a preciosa colaboração de elementos da Polícia Militar, com grande economia para os cofres públicos.

Outras obras são agora projetadas para início ainda no primeiro semestre deste ano, tendo sido já decidida a construção de um Grupo Escolar na Cidade Industrial, próximo às instalações das Indústrias Mannes-mann.

É de justiça ressaltar-se a ajuda financeira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para a efetivação desses empreendimentos.

Departamento de Educação

Conselho Estadual de Educação — Pelo Decreto nº 4.662, de 17 de julho de 1955, foi reorganizado o Conselho Superior de Instrução, com a denominação de Conselho Estadual de Educação, que se vem reunindo regularmente uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que assuntos urgentes o têm requerido. Dentre os trabalhos mais importantes já realizados pelo Conselho Estadual de Educação, consta a revisão do anteprojeto do novo Código do Ensino Primário, entregue em dezembro próximo passado a essa egrégia Assembléia Legislativa.

Inspetorias Regionais de Ensino — Reconhecendo o Governo que as 40 circunscrições escolares existentes não correspondiam às necessidades do ensino, em virtude da extensão do território e do aumento considerável da rede escolar, reestruturou o Serviço de Inspetoria e Organização Técnica do Ensino. Pelo De-

creto n.º 4.733, de 10 de setembro de 1955, foi o Estado dividido em 80 Inspetorias, das quais 53 já estão providas.

Frequência — Um dos mais graves problemas da escola primária era o da frequência, principalmente no interior do Estado. O exame dos dados relativos a esse aspecto apresenta, todavia, bons resultados, quer no seu conjunto (83,6%), quer nos resultados parciais. Até a 1.ª série, em que a frequência é geralmente baixa, alcançou a significativa percentagem de 80,3%.

Mas, se o problema da frequência está praticamente superado, um outro requer ainda campanha intensiva. É o desequilíbrio entre as quotas de matrículas das diferentes séries. Analisando-se a matrícula efetiva da 4.ª série, isto é, a referente ao último mês letivo, verifica-se que ela representa apenas 12,6% da matrícula total. Essa percentagem é ainda inferior à de 1954 (13%), o que põe em evidência a gravidade do problema do ensino primário oficial. A escola primária não vem conseguindo reter os alunos até que adquiram o domínio completo das técnicas que iniciam a preparação do ser humano para a vida e seus problemas.

Aprovações e Promoções — Comparando-se o número de crianças matriculadas no último mês letivo (353.315) com o número de crianças aprovadas e promovidas (175.908 — 49,7%), verifica-se que há ainda muito que fazer. A repetência, que já era de 42,6%, passou a 50,3%. Entraram neste computo todas as séries do curso.

Antes de analisarmos os fatores mais responsáveis por esse resul-

tado, convém lembrar que, a partir de 1951, por motivos imperiosos, o Departamento de Educação deixou aos estabelecimentos o encargo das aprovações e promoções. Verificou-se, em conseqüência, imediata elevação no índice das promoções. O resultado, entretanto, não correspondia a qualquer melhoria real do trabalho escolar, fato percebido pelos próprios

professores, que compreenderam a necessidade de adoção de critério mais rigoroso e mais seguro no aferimento da aprendizagem.

Causas negativas do rendimento escolar — Dentre outras, assinalamos as seguintes:

1 — As condições desfavoráveis em que funcionam os estabelecimentos (mau estado de conservação dos prédios, área muito reduzida das salas dos prédios adaptados, falta de mobiliário e material didático imprescindíveis) impõem quase sempre o regime francamente desaconselhado do funcionamento em três turnos e conseqüente diminuição do trabalho escolar.

2 — O estado de subnutrição de nossas crianças de meio pobre constitui, de maneira preponderante, um dos fatores negativos do aproveitamento escolar. As despesas de alimentação feitas pelas Caixas Escolares atingiram a expressiva importância de Cr\$ 7.295.440,45 (54,7% das despesas totais). Apesar de tal assistência significar valiosa colaboração, foi ainda insuficiente, uma vez que, no corrente ano, foi de 141.298 o número de alunos necessitados.

3 — *Falta de preparo para o magistério, da maioria dos professores*

— Não desconhecemos que essa circunstância é, lamentavelmente, comum não só no Brasil, como tam-

bém em grande número de países do mundo. Cumpre-nos, todavia, assinalar a dura realidade: a crise de professôres-normalistas em Minas constitui sério problema, se bem que seja atualmente menos grave. Não há ainda equilíbrio entre o ritmo de recrutamento e o de formação do professorado. Além disso, muitos professores habilitados profissionalmente não se interessam pelo magistério. Dentre os 485 municípios mineiros, em 103 não houve inscrição de uma candidata sequer no último concurso.

4 — uma causa de ordem técnica foi responsável também pelo resultado pouco satisfatório do rendimento escolar: a deficiência na execução do programa do ensino primário. Na opinião de técnicos norte-americanos em assuntos pedagógicos, o nosso programa de ensino figura entre os melhores da América do Sul, quer quanto ao conteúdo, quer quanto orientação metodológica. Mas parte do professorado mineiro não está, infelizmente, em condições de executá-lo.

5 — Falta ou ineficácia do serviço de inspeção: estão vagas, no momento, 27 Inspetorias.

6 — Mudança de regentes: a facilidade com que têm sido atendidas solicitações de transferência de professores de um para outro estabelecimento da mesma localidade (principalmente na Capital) ou para localidades diferentes, no decorrer do ano letivo, bem como a concessão de freqüentes licenças e férias-prêmio e o exercício de professores em funções burocráticas, abuso a que o atual Governo deliberou opor-se mediante o Decreto n.º 5.015, de 16 de

maio último, constituem, por igual, motivos gravemente perturbadores da eficácia do ensino."

RIO GRANDE DO SUL

Ao enviar sua Mensagem à Assembléia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos do corrente ano, o Sr. Governador do Estado do Rio Grande do Sul referiu-se ao problema da educação no Estado, no trecho que damos a seguir:

"No escopo fundamental de proporcionar à criança e ao adolescente uma formação intelectual e profissional compatível com as exigências da vida hodierna, a Secretaria de Educação e Cultura envidou os melhores esforços.

A sua maior preocupação consistiu em difundir e generalizar o ensino primário, gratuito e obrigatório. Em 1955, criaram-se 35 novos grupos escolares e 8 escolas isoladas. No corrente ano, foram criados mais 17 grupos e 1 escola isolada. De 719 em 1954, o número de grupos escolares passou a ser de 771, enquanto o de escolas isoladas, que era de 311, se elevou para 320. Das 69 unidades escolares que se achavam fechadas até fins de 1954, conseguiu-se reabrir 52 em 1955.

Essa numerosa rede escolar era atendida, em fins de 1955, por 8.863 professores primários diplomados e 600 contratados. Neste exercício, foram nomeados mais 950 professores formados por escolas normais de 2.º grau, e se submeteram a concurso, para breve nomeação, 72 regentes do ensino primário. Somente neste setor contará, pois, o Estado com 10.485 professores em atividade.

Do exercício passado para cá, criaram-se 26 escolas rurais. O número das escolas desse tipo eleva-se, no Estado, a 346, e nelas exercem a sua atividade 537 professores rurais, que atendem a 17.932 alunos.

Especial desvelo tem dedicado o Governo às escolas normais. Durante o exercício, foram instaladas 5 novas escolas normais, criadas em 1954, e criada a Escola Normal de Palmeira das Missões e a Escola Normal oficializada de Erechim.

Atualmente conta o Estado com 49 estabelecimentos de ensino normal de 2.º grau e 17 de 1.º grau. Dos primeiros, 12 são públicos e 37 oficializados. Dos segundos, 7 são públicos e 10 reconhecidos. Nessas escolas trabalham 1.293 professores e frequentam os seus bancos 39.804 alunos.

uma das mais sérias preocupações, no setor da educação secundária, foi o de instalar novos ginásios naqueles municípios que não dispõem de um único estabelecimento de ensino desse grau, ou naqueles, como Porto Alegre, em que o *deficit* de estabelecimentos públicos e particulares é alarmante. Assim, foram criados ginásios novos em Irai, Lavras do Sul, Guaíba, Sapiranga e Canoas. Foi instalado o ginásio noturno de Santa Cruz do Sul e criado mais um turno, para funcionar durante o dia, no Ginásio Estadual de São Leopoldo. Foram criados ginásios noturnos em Santa Maria, Passo Fundo, Erechim, Rosário do Sul, Jaguarão e Cachoeira do Sul, e criado o colégio, clássico e científico, ainda na cidade de Erechim.

Em Porto Alegre foram criados ginásios novos junto aos Grupos Escolares Paula Soares e 3 de Outubro, este na Tristeza. Encampou-se o Gi-

násio Salgado Filho, que funciona junto ao Grupo Escolar Inácio Montanha, criando-se mais um turno para funcionar à tarde.

Funcionam, assim, atualmente, no Estado, 30 ginásios e 6 colégios, que recebem 8.754 alunos e são atendidos por 728 professores.

Cuida o Poder Executivo de implantar uma extensa rede de estabelecimentos de ensino profissional, a fim de proporcionar uma formação que dê rumos decisivos ao progresso tecnológico do Estado.

O Governo da União, através da Lei n.º 2.532, contribuirá com 30 milhões para a construção da nova Escola Técnica Parobé, que será a uni-dade-líder dessa rede.

Este ano, dentro do plano preestabelecido, deverá ser iniciada a construção da Escola Técnica Parobé; serão completadas as instalações e a aparelhagem da Escola Agrícola de São Lourenço; concluir-se-á a construção e a aparelhagem da Escola Agrícola de Palmeira das Missões; concluir-se-ão as obras da Escola Industrial de Santo Ângelo, que será encampada; terá início a construção do novo prédio da Escola Técnica de Comércio Protásio Alves, nesta Capital; será iniciada a construção da Escola Industrial de Erechim. Foi encampada em 1955, e passou a fazer parte da rede de escolas profissionais do Estado, a "Escola Arte do Livro", do professor Jaime de Castro.

A matrícula, em 1956, nos estabelecimentos de ensino profissional do Estado atingiu a 3.109 alunos. Há 10 unidades atualmente em funcionamento, assistidas por 390 professores.

Nos diversos graus e ramos do ensino, possui o Estado em atividade 13.586 professores, que ministram instrução a 270.311 alunos.

Os 50 gabinetes médicos integrantes do Serviço de Assistência ao Escolar, instalados nesta Capital, atenderam a 44.282 escolares. O Serviço Odontológico proporcionou 27.559 consultas. Neste exercício, espera-se instalar, no interior, 20 consultórios médicos e 20 dentários. As colônias de férias receberam 4.102 escolares necessitados, inclusive adolescentes do Instituto de Educação e 90 alunos do Abrigo de Menores.

O Serviço de Merenda Escolar da Secretaria contou, a partir de 1955, com a colaboração do Ministério da Educação e Cultura, através de convênio assinado entre os Governos da União e do Estado. Foram atendidos por esse Serviço, em 1955, 8.200 escolares da Capital e 658 do interior do Estado. No corrente ano, o Serviço de Merenda Escolar atenderá 50.000 crianças.

O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais exerceu sua atividade junto às escolas e através de conferências e cursos especiais de extensão, com o objetivo principal de racionalizar os métodos de ensino.

O novel Serviço de Orientação e Educação Especial atendeu a 1.822 casos, nos quais se incluem 1.569 de orientação pré-profissional, 211 de deficiências mentais e 42 de dificuldades de adaptação de ordem emocional. Realizou ainda 7.728 provas psicológicas, 1.578 provas pedagógicas, 5.320 entrevistas e 160 visitas domiciliares e escolares.

Na Divisão de Cultura, criou-se o Museu de Ciências Naturais, e já está em fase final de instalação o

Museu de Artes do Rio Grande do Sul. Foi inaugurada uma Discoteca Pública, que está registrando uma freqüência mensal de 350 pessoas. No ano passado, 4.581 crianças compareceram à Biblioteca Pública Infantil. Todos os seus demais departamentos e institutos funcionaram normalmente, promovendo recitais, conferências, concertos, concursos, publicações e audições radiofônicas.

Se o ensino público no Rio Grande do Sul constitui uma das organizações mais completas do País, não é menos verdade que se apresenta de modo cada vez mais alarmante a deficiência dos prédios escolares. A Secretaria de Educação é forçada a improvisar casas particulares, destituídas de um mínimo de requisitos pedagógicos, em edifícios públicos escolares. Segundo estudos recentes, existem no Estado 200.000 crianças escolarizáveis. Para atendê-las, seria mister construir 5.000 salas de aula de 40 m² cada uma, além das demais dependências necessárias ao funcionamento de um grupo escolar. E, para corresponder às atuais unidades, que estão instaladas com deficiências técnico-pedagógicas, seriam necessários, no mínimo, mais 100 grupos escolares com 10 salas úteis cada um.

No vigente orçamento figuram dotações maiores que as do orçamento anterior, para a construção de prédios, permitindo realizações de maior vulto, principalmente no setor do ensino profissional, normal e secundário. Por esta razão, prosseguem em ritmo acelerado, além das construções de unidades de ensino profissional já referidas, e do Colégio Júlio de Castilhos, e as duas Escolas Normais de Cruz Alta (em fase de conclusão), Passo Fundo e Ca-

xlas do Sul. Foi iniciada a construção do Ginásio de Livramento e serão concluídos os ginásios de Encruzilhada do Sul, Palmeira das Missões, São Borja, São Francisco de Assis e Santiago. Estão em fase de conclusão as construções do Grupo Escolar

Cassiano do Nascimento e do Jardim de Infância modelo, **aquele em** Pelotas e este em Porto Alegre. **Foi** aberto um crédito para conclusão das obras iniciadas pelo **Serviço de** Prédios da Secretaria **em 1953 e 1954**".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

BÉLGICA

Doravante o diploma de conclusão de estudos de grau médio registrará os resultados obtidos nos cursos facultativos. Nesses cursos serão observadas as seguintes normas: a) livre escolha a partir da terceira série de um ou mais cursos facultativos, contanto que o horário semanal não ultrapasse 36 horas; b) os cursos escolhidos podem ser abandonados no final de cada ano escolar, mas não podem ser substituídos por outros; c) um mínimo de pontos é exigido para promoção; d) um exame final, constando de prova oral, é obrigatório; e) as notas obtidas nos cursos facultativos não são computadas para o resultado geral; d) o diploma de ensino médio fará menção do curso facultativo, caso o aluno tenha feito o ciclo completo estabelecido para esse curso, e especificará de que maneira êle o fez.

CANADA

Várias províncias incentivam e subvencionam a formação de "clubes de futuros mestres", os quais têm por finalidade aumentar o interesse dos estudantes pelo magistério e de lhes dar oportunidade de se familiarizarem primeiramente com a carreira docente. Os membros do clube podem assistir às aulas nas classes primárias e participar eventualmente

desse ensino, discutir com os inspetores, professores etc.

•— Um curso de aperfeiçoamento foi organizado em 1955, em Vancouver, visando os mais experimentados orientadores das escolas secundárias, a fim de preparar nove dentre eles para o cargo de coordenador de higiene mental. Os candidatos continuarão a desempenhar suas funções escolares pela manhã e freqüentarão, durante a tarde, aulas de psicologia, psiquiatria, sociologia e trabalho social, comportando o programa, também, um período de orientação nos serviços sociais municipais e provinciais. esse curso terá a duração de um ano.

ESPANHA

A nova lei sobre a formação profissional no ensino industrial prevê quatro períodos de preparação: a) pré-aprendizagem ; b) orientação e aprendizagem; c) mestria; d) aperfeiçoamento. A lei prevê ainda maior entrosamento entre o ensino industrial e os sindicatos e empresas privadas, a criação de um serviço de inspeção e o auxílio a ser concedido aos estabelecimentos particulares de ensino.

ESTADOS UNIDOS

Sob o título geral "As escolas, vosso investimento na América", a Semana Americana de Educação foi celebrada em todo o país de 6 a 13

de novembro de 1955. Essa campanha, destinada a interessar o público não somente pelo trabalho realizado nas escolas, como pelos planos de futuro desenvolvimento da educação, antecedeu à Conferência de Educação que teve lugar na Casa Branca de 24 de novembro a 1.9 de dezembro e que, reunindo 1.800 congressistas, constituiu a mais transcendente manifestação educacional destes últimos anos.

— A assistência às crianças cujas mães trabalham fora do lar, a falta de meios de recreação para a infância dos bairros populosos, a prevenção da delinqüência juvenil constituem um novo problema para as autoridades escolares. Em vinte e um estados, procura-se solucionar a questão aumentando-se a duração do dia, da semana ou do ano escolar. Nesse caso a escola se encarrega de organizar programas recreativos, utilizando-se dos recursos oferecidos pelas bibliotecas, museus, igrejas, movimentos da juventude, parques etc.

FRANÇA

As pesquisas pedagógicas realizadas cada ano nos estabelecimentos secundários, principalmente nas "clas-ses-pilôto", analisaram no último ano "a formação do caráter dos alunos". Os diretores dos estabelecimentos e os professores foram convidados a se pronunciar sobre quais são os aspectos do caráter da criança, tal como se manifestam em classe, e tiveram ocasião de examinar os objetivos a serem determinados para essa formação, o valor da educação física, o papel do trabalho pròpriamente intelectual, das atividades dirigidas, do trabalho por equipes etc.

INGLATERRA

Por solicitação do Ministério da Educação, o Instituto Real Nacional de Cegos criou um novo tipo de centro profissional experimental para crianças cegas que já passaram a idade de escolaridade obrigatória. esse centro, que deve ser inaugurado na primavera do corrente ano em Hether-sett, Reigate (Surrey), receberá vinte e cinco rapazes e moças de dezesseis a dezoito ano. Visando-se sua educação geral, os alunos serão iniciados em diversas atividades, o que lhes permitirá escolher uma profissão adaptada às suas possibilidades e aptidões. Conforme os casos, o curso se estenderá de três meses a dois anos.

ISLÂNDIA

com a adoção de nova lei (n.º 45/1955), as escolas técnicas não dependerão mais do Ministério da Indústria, mas ficarão sob a jurisdição do Ministério da Educação. Antigamente, todas as escolas técnicas eram instituições particulares a cargo de órgãos técnicos de várias partes do país, mas subvencionadas pelo Estado e, em certos casos, pelas paróquias, municipalidades ou distritos. Doravante, o tesouro nacional se responsabilizará pela metade das despesas com a construção de novas escolas secundárias técnicas particulares, enquanto a outra metade ficará a cargo das paróquias, municipalidades ou distritos interessados. Os vencimentos dos professores serão, no futuro, totalmente pagos pelo Estado, que arcará igualmente com as despesas da remuneração dos instrutores "móveis". Os outros itens do or-

çamento dessas escolas serão divididos nas mesmas proporções que as despesas com as construções escolares.

PANAMA

uma comissão especial foi designada, no decorrer do último ano, para estudar os meios mais adequados a

fim de diminuir o índice de reprovações de alunos das escolas secundárias. Essa comissão se esforçará por: a) definir os objetivos imediatos e mediatos do ensino secundário; b) revisar os programas à luz dos objetivos fixados; c) elaborar planos de estudo que sirvam de diretriz para os professores, contribuindo para unificar o ensino secundário em todo o país.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

A UNIVERSIDADE E A CULTURA

A função da universidade constitui um dos grandes redutos do "equivoco da cultura" que define a nossa sociedade. Ela, que devia ser o instrumento mais ativo do progresso cultural, aparece-nos, com uma freqüência desanimadora, reduzida a simples museu dos conhecimentos, e, pior ainda, a cidadela da esclerose mental, mais empenhada em conservar o ganho do passado do que em promover a sua proliferação em prolongamentos criadores.

Não há dúvida de que à Universidade compete também uma função "conservadora". Mas, para a cultura, parar é morrer: a sua eficiência depende duma continuidade que *atualiza* o seu esforço, e que, sobretudo, o justifica, ligando-o a todas as formas da atividade humana, das quais a cultura não é uma "flor", mas nada menos, pelo contrário, do que uma das raízes.

A crise da Universidade no mundo moderno revela-se antes de mais nada em que ela, em vez de ir à frente, ficou para trás, condenada a ser contra o presente, em vez de nele se integrar; crendo-se, o mais das vezes, obrigada a defender o passado, como se, em vez de preparar para a vida, lhe competisse preparar para a morte. Daí que tantos jovens vão encontrar, logo que entram as suas portas, a maior desilusão da sua mo-

cidade, e muitas vêzes uma desilusão que jamais terá cura. Porque, cheios de ímpeto moço, esperavam que ela fôsse satisfazer uma curiosidade viva, uma necessidade de alimentos estimulantes — e se lhes depara apenas um cemitério.

Eu sei que estas considerações se tornariam injustas tomadas como retrato duma regra sem exceção. Ai de nós, porém, não são as exceções que podem salvar a Universidade, pois que elas, afinal, ainda põem em maior destaque o vício fundamental das instituições culturais do Ocidente. A verdade é que a cultura viva se tem visto, por toda a parte, obrigada a lutar contra a Universidade; que a Universidade tem sido por quase toda a parte um entrave em vez de ser uma força atuante. Que se tem empenhado em fechar as portas para o futuro, quando lhe cumpria precisamente abri-las.

O "equivoco da cultura" no mundo moderno vem certamente do historicismo, por um lado, e por outro daquela lamentável divisão entre as "ciências" e as "letras" pela qual continuamos a pagar o elevado preço que é a incapacidade de harmonizar a cultura universitária com a realidade. Os alunos entram na Universidade convictos de que ela lhes poderá fornecer cultura — e ela só lhes oferece "informação" sobre a cultura, sem lhes propor um "sentido" dentro do qual essa informação en-

contre o seu lugar próprio; pelo contrário, a Universidade, na diversidade dos seus cursos, só lhe pode dar a ilusão de ser a cultura uma coisa flutuante, sem estrutura, formada por disciplinas sem nada de comum entre si.

Ora, precisamente, a primeira função da Universidade deveria ser, muito mais do que dar informação preparar o espírito da mocidade que lhe demanda as portas para avaliar o valor de quaisquer conhecimentos, para comparar, para situar. A Universidade continua, porém, a não fornecer esse sentido da cultura que, aliás, o ensino secundário já deveria ter, pelo menos, deixado implícito como nexos fundamentais de tudo quanto ensina.

Mas assim não acontece, porque a Universidade só sabe repetir, e tem medo a criar. Ela não está dentro da Cidade, mas à margem. É um corpo estranho, reduzido à fabricação de doutores, isto é, de títulos, e não à formação de espíritos. Afinal, é feita de livros, em vez de ser feita de idéias. Julga-se obrigada a guardar, e não a dar; fecha-se, quando era necessário que se abrisse. Assim a designação de "professoral" se tornou quase sinônima de "dogmático"; e como não havia a Universidade de se tornar dogmática, se lhe falta o espírito humanista que seria capaz de fazer dela o próprio centro de irradiação da vida cultural?

É por estes motivos que se deve depositar todas as esperanças nas Universidades ainda jovens, nas Universidades dos países "novos", cuja vitalidade os parece indicar para a tarefa de dar nova vida à própria idéia de Universidade, por demais vinculada, no Velho Mundo, a esse

espírito "corporativo" que a isola da realidade. Espreitam-na aqui, porém, dois perigos: o da contaminação, por querer imitar o modelo, e o perigo oposto, que é julgar sinônimo de espírito "jovem" cair num tecnicismo que a tornará igualmente incapaz de cumprir a missão que lhe cabe.

Na América, que poderia ser campo para uma reestruturação profunda da Universidade, ambos aqueles dois perigos ameaçam inutilizar as esperanças depositadas no caráter jovem dos países que a constituem. Porque a América — ou melhor, as Américas — tendem demasiado para refletir, ampliando-os, os desvios que a sociedade atual fêz sofrer à própria noção de cultura. Na medida em que a Universidade está sujeita ao Estado, ou, o que vem a dar na mesma, à mola real da atividade, o "big money", não pode deixar de refletir os males de que sofrem aqueles, e em primeiro lugar o utilitarismo congênito às sociedades cuja mola real são as chamadas atividades práticas.

É com efeito o fato de ser "desinteressada" que qualifica fundamentalmente a cultura. Ora o triste panorama do nosso mundo mostra-nos precisamente que o saber é avaliado apenas pela sua utilidade imediata. A "sagesse" deixou de contar como valor, porque parece não ser útil para uma idéia de progresso baseada na posse de coisas, que vive do culto de objetos, na ilusão de que o valor da vida está mais em "ter" do que em "ser".

E o erro está aí, em supor unicamente valor naquilo de que se "tira" algum proveito. Nada vale nada se não tiver sentido "desinteressado", isto é, se não valer por aquilo mesmo que é. Por isso o homem

moderno é esse lamentável pedinte, ao qual a vida não pode satisfazer nunca, perdido como está na selva das coisas sem sentido — incapaz de constituir uma sociedade equilibrada, pois que o culto que tem do progresso desviou este do seu verdadeiro sentido, desdenhando o único progresso fundamental: o do espírito, o da consciência, o do próprio homem. Eis o que tenho a dizer a uma estudante que me escreve confessando a sua perplexidade ante um tema de concurso ã Faculdade de Direito de São Paulo. Realmente, como não

há-de um jovem sentir-se perplexo perante o problema da relação entre a Universidade e a cultura dum povo, se aquela nada parece ter de comum com este? Pois, realmente, só há uma forma concreta de pôr o problema: Por que é que a Universidade não tem influência sobre a cultura real? Por que é que existe uma "cultura universitária", um "espírito universitário", como se pudesse haver duas formas de cultura?

E só me resta acrescentar que a resposta à pergunta está na comparação entre o que se faz dentro e fora das Universidades, e que, dentre elas, só têm hoje vida aquelas que sabem ir buscar fora de si a vitalidade necessária para constituírem um estímulo, e deixar de ser apenas um obstáculo. — ADOLFO CASAIS MONTEIRO. — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

A CALIGRAFIA NA ESCOLA

As várias provas da decadência geral do ensino em nosso país, tema sobre o qual tanto se tem falado

últimamente, é mister acrescentar mais uma: a ausência de atenção ao problema da caligrafia na escola primária. É mais um sinal da quebra de padrões que tem acompanhado a evolução do nosso ensino. As técnicas fundamentais do ensino — ler, escrever e contar — recebiam outróra um cuidado especial. Hoje executam pessimamente todas as três os egressos do curso primário. Ainda há pouco, de 450 candidatos ao exame de admissão ao ginásial no Colégio Pedro II, apenas lograram aprovação cerca de 70. E entre as falhas que mais avultavam incluíam-se as referentes às artes da escrita, revelando que o ensino primário na capital da República não dá a menor atenção ao que antigamente constituía o orgulho dos professores primários: a caligrafia, a boa apresentação da página escrita, a limpeza, a clareza, a uniformidade, o respeito pelas normas formais do trabalho escrito (margens, espaços, ligações, inclinações regulares, etc), tudo o que empresta beleza à página, além de torná-la de leitura fácil e rápida.

* * *

Nos atuais programas de ensino primário do Distrito Federal não consta o ensino da escrita. Poucos Estados, alias, desenvolvem hoje em dia um programa sistemático e minucioso do ensino da escrita: parece que somente São Paulo, Minas e Santa Catarina. Outros, incluindo embora recomendações gerais sobre o ensino da escrita, não apresentam um planejamento sistemático, nem mesmo oferecem aulas especiais de caligrafia ou programas específicos. De modo geral, portanto, descursa-se o

aprendizado da escrita no Brasil, o que é de lastimar, não sendo de surpreender o fato de que se escreve cada vez pior entre nós. E é lastimável, insista-se, porquanto a escrita, sobre ser um meio de expressão individual, é um instrumento de socialização poderoso e indispensável à criança. Sem esquecer que é também um fator de educação artística e de bom-gosto e um meio de disciplina mental. A má escrita revela má higiene do trabalho intelectual, disse Hulliger, citado pela professora Orminda Marques no excelente trabalho sobre o assunto há tempos publicado.

O desinteresse pelo ensino da escrita parece ter sido decorrente de certo exagero outrora vigente, consoante o qual o aprendizado da caligrafia era antes um fim que um meio. Procurava-se escrever bonito pelo simples prazer daí decorrente. A boa letra era um virtuosismo. Não havia motivação superior nem sentido funcional. Daí haver cansado e diminuído o interesse. Desconheceu-se progressivamente o seu valor.

Mas houve também outro motivo. Por volta de 1921, adotou-se nos Estados Unidos, em Boston e Nova York, em substituição aos antigos métodos de escrita cursiva, um sistema em que se procurava imitar a letra tipográfica. A teoria era de que, se, nessa era da imprensa, se teria cada vez menos oportunidade de ler trabalhos manuscritos, era um desperdício de tempo obrigar os educandos ao aprendizado da escrita

cursiva. Seria mais útil começar de logo a escrever letras imitando os tipos de imprensa ou as letras de fôrma. Então as escolas adotaram esse processo. Em vez de aprenderem pelo processo tradicional de letras ligadas, as crianças eram levadas a escrever imitando os tipos isolados ou letras de imprensa. E o resultado foi que, em breve, ninguém era mais capaz de ler um bilhete manuscrito, o que provocou enorme alarido e desencadeou uma reação no sentido da reintrodução da escrita cursiva no ensino. Essa moda americana também foi introduzida entre ns e, ao lado do descaso que impera em todas as coisas relativas ao ensino, é ela por certo responsável pela quebra de padrão na caligrafia dos nossos escolares em geral.

* * *

Já em 1935, a professora Orminda Marques, como revela no volume que dedicou ao problema, magistral inquérito que levou a cabo no Distrito Federal, mostrou que havia decadência, mas quem observa o problema agora não poderá deixar de verificar uma piora sensível. Quando secretário da Educação no Distrito Federal, Anísio Teixeira procurou incentivar de todo modo, entre o professorado primário e entre as futuras professoras, o gosto pelo ensino da escrita. Porque o problema é, antes de tudo, dos professores. como diz

Orminda Marques, "o problema da escrita é um dos problemas do aperfeiçoamento, que o professor deve dominar para chegar a ser um professor primário eficiente". Não se diga que a escola nova é incompatível com uma técnica tão funda-

mental ao ensino como a da escrita. Ensino moderno não é contra a boa letra. O que é contra a boa letra é a pressa com que se processa agora a educação primária, com dia escolar menor, de três turnos, em que não há tempo para uma atenção adequada aos problemas fundamentais da criança. O caráter renovado que a escola moderna possui deve ser comunicado inclusive àquelas técnicas fundamentais, imprimindo-lhes o cunho funcional, de meio ou instrumento. como acentua ainda Ormindia Marques, o aprendizado da escrita é a aquisição de uma habilidade, mas a escrita forma complexos ou estruturas com o pensamento e a sensibilidade. É um meio de comunicação tão importante quanto a linguagem e o gosto, acrescenta. Ela revela a personalidade, o caráter de um indivíduo. E o articula, destarte, com o ambiente e a sociedade. Exprimindo o ritmo individual, ela o sintoniza com o ritmo coletivo. Sabe-se, por exemplo, que os ingleses, povo altamente individualizado, possuem quase um tipo de letra coletivo.

Em seu livrinho tão útil e recomendável a todo o professorado primário do país, conclui a professora Ormindia Marques que o ensino da escrita na escola primária é um problema de educação. Após firmar esse ponto de vista, mostra como o ensino da escrita precisa de sistematização educativa e sentido funcional, file deve estar na dependência de motivação e de processos adequados a criar em cada indivíduo um tipo pessoal de escrita, adaptado ao seu ritmo próprio, ao ritmo de sua personali-

dade. E a seu ver, o melhor sistema é o chamado muscular, em que se combina a boa postura, a boa posição do papel para se obter boa escrita. como se dizia antigamente corpo direito, escrita direita. esse sistema produz, como o melhor tipo de letra, a cursiva, corrente, inclinada para a direita, ligada, simples, sem talhe. É a mais natural, mais legível, mais rápida, e que proporciona maiores possibilidades de variação individual dentro da socialização. — AFRÂNIO COUTINHO — *Revista do Ensino*, Porto Alegre).

PSICOLOGIA DO DESENHO INFANTIL

Antigamente, quando se falava em desenho infantil, os assuntos apresentados eram: "Criança e Arte", "Criança e Primitivismo" e "Criança e Arte Moderna".

Hoje em dia, fala-se mais no estudo da personalidade através do desenho e na utilização dessa expressão para psicoterapia. É por meio do desenho que certas dificuldades são reveladas, e o estudo do desenho infantil contribui muito para o trabalho do psicólogo clínico.

uma publicação da O.N.U., "Art and Education", apresenta artigos interessantes sobre o desenho infantil, além de inúmeras ilustrações.

O ciclo, cuja primeira contribuição hoje apresentarei, abrange quinze conferências, que podemos compreender sob seis aspectos principais:

- 1º) Problemas da personalidade da criança.
- 2º) Inteligência e expressão gráfica.
- 3º) Desenho e terapia.
- 4º) Certos aspectos do desenho.

5º) Desenhos de crianças excepcionais e doentes mentais.

6º) Desenho primitivo e primitivismo no desenho de artistas.

É muito pouco conhecido, aqui no Brasil, o estudo do desenvolvimento do desenho da criança; deveriam ser feitas coleções de desenhos Infantis, desde o primeiro rabisco.

A morte do desenho infantil se dá, em geral, na escola quando começam as florzinhas, como ornamentação de cada folha de caderno e o sempre repetido motivo do sol entre dois seios, representando montanhas.

Criações da criança

A criança produz também em outros terrenos; tende-se muito a estudar somente no desenho infantil, negligenciando-se, por exemplo, a expressão musical e as produções literárias.

Assim, como o desenho, a modelagem, a dramatização e a música são exemplos de produções infantis. De modelagem, pouco se tem guardado e, de dramatização, muito pouco conhecidas são as poesias e histórias inventadas por crianças.

No terreno da música então, quanto se poderia colecionar! É verdade que necessário seria o conhecimento de escrituração musical. Contudo, pode-se notar que não são só os gênios que fazem composições musicais. A criança gosta de inventar música; há uma época de sua vida em que ela responde a certas frases em tom musical. Fala, às vezes, cantando. Nós não temos ainda meios e bastante curiosidade para guardar o que a criança produz realmente.

Local e ambiente da produção gráfica

Em casa, geralmente, a criança desenha em qualquer lugar. No chão, nas paredes, em qualquer pedaço de papel ao alcance de suas mãos.

Nas escolas, não existe ambiente para desenhar. Deveria haver em cada escola uma sala que "inspirasse" desejo ou vontade de desenhar. A não ser em bibliotecas, museus e parques infantis, em poucas ou quase em nenhuma escola existem salas especiais de arte.

O que a criança exprime pelo desenho

Pelo desenho podemos conhecer *características da personalidade infantil*. Através do desenho pode a criança exprimir sua concepção do mundo. Por exemplo: uma porção de bolas coloridas pode significar, para ela, flores num jardim.

A criança pode desenhar um rabisco incompreensível para nós adultos, mas que, para ela, terá um significado. Por exemplo: faz um rabisco e diz ser uma cobra; faz um rabisco menor — o filhote da cobra. Mas se fizer mais tarde um rabisco maior e a mãe, querendo ser sabida, perguntar: "Este é o pai da cobra?" — não se deve admirar se ela responder: "Não. Este é um automóvel correndo".

Há muita divergência na maneira de *interpretar* um desenho infantil. Pessoas diferentes vêem coisas diferentes. Assim, os artistas, no desenho infantil, só vêem produções artísticas. Psicólogos e antropólogos muitas vezes, só vêem o aspecto primitivista do desenho infantil.

As mães apresentam, em geral, duas atitudes, em relação aos desenhos de seus filhos: ou acham que nada presta e vai tudo para a cesta de papel, ou acham tudo uma beleza. Em geral, gostam do desenho por ser uma maneira de conservar seus filhos quietos e entretidos por algum tempo, sem que lhes causem preocupação.

Sabemos que não é fácil desenhar ao modo infantil. Contudo, existe quem o faça, querendo que passe aos nossos olhos como feitos por crianças. E o que se vê, às vezes, em revistas e jornais.

Os psicólogos têm usado há muito tempo o desenho infantil, principalmente para investigar o *nível mental*; através de detalhes no desenho da figura humana, como, por exemplo, no teste de Goodenough, fácil de aplicar e avaliar numericamente, porém difícil de interpretar. Atualmente, já têm aparecido esforços mais sistematizados no sentido de estudar aspectos da personalidade do indivíduo, através do desenho da figura humana, como, por exemplo, a técnica da Karen Machover.

Outros testes já se estruturam e se apresentam, permitindo a exploração da personalidade através do desenho de uma árvore, por exemplo (Teste de Koch). Entretanto continua ainda a produção gráfica um campo riquíssimo para pesquisas fecundas no setor da personalidade.

A criança *exprime* no desenho o que pensa, o que vê e o que sente do mundo, enfim, o que *vive* — *sua concepção do mundo*. Copiar é para a criança mais difícil do que criar. Binet, tendo em conta esse particular, colocou em sua série de testes duas cópias (Binet e Simon, 1905) : para crianças de 3 a 4 anos deu para copiar um quadrado e para as de 6 e 7 um losango. É o losango que oferece muitos aspectos da concepção infantil referente ao mundo das formas.

Um as crianças o copiam assim (figura à esquerda) ; outras assim (figura central), dando muitos valor às quinas, o que lhes é realmente muito importante. Uma árvore é, para ela, algo que representa altura e extensão. Desenha-a assim (figura à direita).



A criança desenha o que lhe é importante; desse modo a figura humana pode ser desenhada assim:



Os dois traços no pé representam os cordões do sapato, mostrando a dificuldade que a criança sente ao amarrar os seus (sinal desse aprendizado). Os dedos da mão, grandes e muitos, mostram o interesse pelo número, cuja noção ela está adquirindo. Mesmo o invisível, quando lhe é importante, é apresentado, como a barriga em baixo do vestido, o bolo

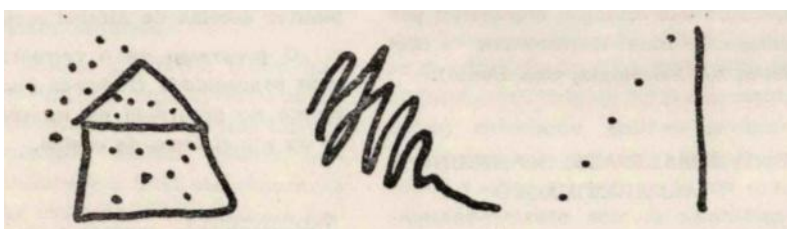
de aniversário com velas enormes, a árvore com espinhos bem grandes, por serem mais importantes nestes objetos para ela.

No desenho, a criança apresenta, freqüentemente, *uma qualidade total*. Assim, uma criança, filho de médico, desenhou um navio e o pintou todo de amarelo. Indagada sobre a côr, respondeu: "Estão todos com febre amarela".

A criança conta suas experiências o sentimentos ao desenhar. Desenha uma formiga e rabisca sobre o

desenho. A explicação dada foi: "A formiga sentiu frio e eu a cobri". O rabisco aí não foi para inutilizar o desenho, mas para cobrir a formiga desprotegida.

Desenha a casa da mosca cheia de picadas (figura à esquerda). Sabe representar uma *híria inteira* por um desenho assim (figura central): "Tonico balança e cai" — simplesmente mostra um aglomerado de vai-e-vem de traços. E a história de um menino que sobe numa árvore e cai, está apresentada da seguinte maneira (figura à direita).



O palhaço que se transformou em flor, feito todo de côr e imitando uma flor, sem deixar de ser palhaço. O homem que virou peixe (figura abaixo) realmente tem os característicos das duas espécies de seres vivos.



Muitos são os desenhos com *expressão de conflitos*. Por exemplo: um menino de oito anos, rejeitado na família, que desenha sempre um trem que cai no abismo e um gigante (êle) que salva o trem. Filhos de pais desquitados desenhavam uma ilha e dizem que é para onde desejariam ir.

Os desenhos de uma criança agressiva mostram, às vezes, até as

causas dessa agressividade. Interessantes, também, os desenhos de uma criança passiva.

Não se deve, todavia, basear-se em um só desenho para concluir se se trata de uma criança tímida ou agressiva. A escolha de cores, a verificação dos traços no papel, a posição ao desenhar, podem revelar a sua agressividade ou passividade, mas podem estar presentes também fatores externos, como ponta de lápis, ausência de certos lápis de cores. etc.

Sabemos hoje que para a criança é possível, através do desenho, vencer o medo. Temos o caso de uma criança pequena que se livrou do medo escrevendo e fazendo desenhos, compondo um livro que se chama "Ai-Ai-Ai-Ai" ("Que medo", com certeza). Há o de outra criança, que desenha um diabo que a quer pegar.

Ela diz que não tem medo, mas o desenho prova o contrário. Representa a figura do diabo cercada de traços fortes. uma criança, recolhida de um campo de concentração, representa em seus desenhos os horrores da guerra. Passou três dias desenhando quase sem se alimentar e sem dormir bem. Só depois que acabou o desenho conseguiu falar e se recuperar. Expressando-se pelo desenho, alivia a tensão e em certos casos aprende a não ter medo.

Bem múltiplos e interessantes são os aspectos e as possibilidades que o desenho das crianças oferece ao psicólogo. — BETTI KATZENSTEIN — (Boletim de Psicologia, São Paulo).

UNIVERSALIDADE DO ENSINO E ALFABETIZAÇÃO *

Finalidades imediatas do ensino

Um plano de ensino deve ter em conta os seguintes objetivos imediatos: a) proporcionar a toda a população conhecimentos e técnicas para melhorar as condições de vida de cada indivíduo e da comunidade; b) estimular o desejo de saber e de pôr em prática os conhecimentos adquiridos; c) difundir e recomendar que se mantenham e se estimulem princípios, crenças, instituições, etc, em que se baseia a vida da comunidade.

Deve também o plano levar em conta as seguintes circunstâncias: a) o meio de vida da população a que pertencem os alunos; b) o que sabem fazer os habitantes e o que devem aprender.

(*) O presente trabalho foi traduzido pelo Assistente de Educação — Roberto Gomes Leobons.

A escola deve preparar os técnicos de que a comunidade necessita para seu desenvolvimento econômico e social; se esse desenvolvimento é conseguido, então se poderá ensinar mais coisas a mais pessoas, que por sua vez virão impulsionar o progresso dessa sociedade e assim se dá recíproca e sucessivamente. O enriquecimento da comunidade é indispensável para que a escola disponha de meios suficientes para conseguir levá-la até o ponto de manter instituições de nível superior. Numa comunidade pobre apenas se podem manter escolas de alfabetização.

O progresso ou o retrocesso de uma comunidade tradusse imediatamente no progresso ou no retrocesso de seu sistema de ensino.

Universalidade, caráter e forma de ensino

Está-se longe, ainda, de poder proporcionar a toda a população do mundo qualquer espécie de ensino, e mais longe ainda de proporcionar-lhe um ensino suficiente. Há uma minoria que sabe e uma grande maioria que ignora. O ensino para todos — como obrigação e como direito — está planejado e em parte iniciado. É uma consequência da obrigação de dar melhores condições de vida a todos e do direito de todos possuí-las. O ensino está mais generalizado em todos os graus nos países de grande desenvolvimento industrial do que nos países em que esse desenvolvimento é escasso; diminui em grau e em extensão nos países de economia agrícola-pastoril, e chega ao ponto zero nas povoações nômades exclusivamente pastoris.

Essas grandes diferenças indicam que a economia industrial provoca mais o interesse em aprender, necessita-o mais e pode manter também mais escolas do que a economia agrícola - pastoril. Confirma - o também a coincidência entre o despertar industrial das populações atrasadas e seu interesse em freqüentar escolas e aprender. Torna-se evidente, pois, que o *desenvolvimento e extensão do ensino estão ligados ao desenvolvimento e extensão da indústria.*

Poder-se-ia, portanto, estabelecer o seguinte esquema:

a) Países altamente industrializados e com economia agrícola-pastoril suficiente para o consumo interno e exportação: podem ensinar permanentemente a toda sua população e tornar obrigatório o ensino até idades que se afastam muito dos limites obrigatórios correntes; praticamente sem limite de idade.

b) Países bem industrializados e com economia agrícola-pastoril suficiente para cobrir suas necessidades de consumo: podem manter um sistema de ensino de técnicas fundamentais para toda a população e tornar obrigatórios o ensino primário, o secundário e o industrial.

c) Países medianamente industrializados, com economia agrícola-pastoril suficiente para o consumo interno e a exportação: podem manter um sistema de ensino de técnicas elementares para toda a população e tornar obrigatório o nível primário e progressivamente o secundário e a especialização técnica, até os dezoito anos aproximadamente.

d) Países com desenvolvimento industrial pobre e com *deficit* agrícola-pastoril: não podem manter en-

sino técnico de nenhuma espécie para toda a população e apenas podem tornar obrigatório o nível primário.

e) Países sem nenhum desenvolvimento industrial e com forte *deficit* agrícola-pastoril: apenas podem manter escolas primárias; impossibilidade material de tornar obrigatória a assistência a elas.

Há mais de uma década se iniciou em várias partes do mundo um movimento, em parte de caráter internacional, para alfabetizar e melhorar costumes, hábitos e técnicas das populações atrasadas, sob a forma de campanhas de alfabetização ou de educação fundamental. Não se fez ainda um balanço total dos resultados; entretanto, pode-se prever que semelhante balanço acusará resultados somente nos casos em que, simultaneamente com a alfabetização, ou a educação fundamental, se tenha dado um desenvolvimento industrial do país, e tão-somente até o ponto alcançado por esse desenvolvi-vimento. Quando isso não se dá, e portanto a população não pôde aplicar industrialmente o que aprendeu, esse cabedal se perde pelo desuso. Nos países ou regiões de economia atrasada haverá até impossibilidade material de haver interesse em aprender. Em ambos os casos não se terá obtido nenhum resultado e se terá feito, em conseqüência, dispêndio de energia, tempo e dinheiro.

Para universalizar o ensino é preciso, além disso, que se suscite generalizadamente o interesse por aprender, e que todos estejam convencidos de que lhes ensinam algo útil.

Que querem as centenas de milhões de adolescentes e adultos que pedem escolas e assistem às aulas? Aprender algo novo que lhes propor-

cione a obtenção de satisfações e uma vida melhor.

O critério de utilidade está constantemente presente em todo sistema de ensino e, queiramos ou não, determina a diretriz deste sistema. Por isso é indispensável agora, que se inicia pela primeira vez na história do mundo o ensino universal, que estabeleçamos qual ensino básico e comum é útil aos novos contingentes que vão acorrer às escolas.

Até então, ao se pensar em planos e programas de ensino, levava-se principalmente em conta a criança e o jovem; quase não se olhou para o adulto de vinte anos em diante, como se o ensino público não devesse preocupar-se com ele a não ser na forma supletiva dos cursos noturnos para ensinar a ler, escrever e fazer as quatro operações ou então oficinas onde aprendessem alguns ofícios.

Mas nos últimos cinquenta anos ocorreram transformações muito importantes, que tornam impossível que as crianças e uma parte dos adolescentes continuem como beneficiários principais.

A segunda e extraordinária revolução industrial, em cujo umbral nos encontramos, que transformará a própria vida dos homens e de seu universo, dificilmente deixará que a maioria da população do mundo continue a viver entre a sepultura, a ignorância e a miséria. Além disso, essa maioria já não quer mais que se prolonguem as condições atroz em que tem vivido até agora; coincide ainda que a industrialização universal requer mais numerosos e melhores técnicos, e, se se produz uma imensa variedade de coisas em escala astronômica, é também necessário que se eleve astronômicamente o nú-

mero de possuidores. Enfim, há uma série de coincidências evidentes que vão deixando prever a realização da idéia romântica do século XIX de educação universalizada.

Teremos, pois, de fazer uma revisão em tudo que se pensou e se fez em matéria de educação, visto que não temos de ensinar aos mesmos alunos que vínhamos ensinando até então; agora, temos de ensinar a todos. E como o ensino tem de interessar e portanto ser útil, temos que determinar primeiro aquilo que mais interessa a todos e o que eles mais querem. E não se cometeria erro ao afirmar-se que a ciência e a técnica, dentro da faixa do ensino, constituem o ponto de maior atração.

Se essa conclusão não significa que o ensino básico e comum tenha de preparar exclusivamente para o conhecimento científico e sua técnica correspondente, quer entretanto dizer que esses terão um campo de ação mais extenso e variado do que até então.

Transformações previsíveis nos sistemas de ensino

Algumas das transformações significativas que terão lugar nos sistemas de ensino, serão as seguintes:

- a) a alfabetização, assunto clássico e primordial do ensino primário elementar, aparecerá cada vez mais associada com o ensino de técnicas básicas para melhorar condições de vida;
- b) a base escolar, constituída atualmente de escolas primárias para crianças e adolescentes, ampliar-se-á até abarcar toda a população;
- c) o ensino médio e especial, tanto o que temos atualmente, como o que se virá proporcionar a toda

a população adulta, inclinar-se-á mais para a ciência e a técnica;

d) como a "era atômica" — na qual nos encontramos, embora não o percebamos — modificará radicalmente muitas de nossas formas de pensar e de viver, e o fará com maior rapidez do que as transformações produzidas nesses últimos séculos, os novos sistemas de ensino facilitarão mais rapidamente as transformações da atividade de todos os indivíduos na medida em que eles necessitem e o desejem. Em vista disso, o sistema rígido implantado para os estudos mediante "carreiras" ou "especialidades" sem correlação — que só nos últimos anos se corrigiu em parte — será substituído por um sistema muito flexível, que permita em qualquer momento e *em qualquer idade, estudar algo novo e diplomar-se.*

O ensino técnico, complemento básico da alfabetização

O analfabetismo é mais consequência de um estado econômico e social do que escolar. Quanto mais baixos são os níveis de uma população quanto a saúde, alimentação, moradia, duração média de vida, produção, uso da energia elétrica, etc, maior é seu número de analfabetos; quando se eleva o nível econômico e social, diminui o número da analfabetos. Há, portanto, coincidência entre ambas as condições; mas a influência econômico-social é mais forte: com economia nula e vida social nula, é muito difícil, quando não seja impossível, que prospere a alfabetização em massa; em contraposição, uma comunidade inteiramente analfabeta, mas com economia próspera, pode alfabetizar-se bastante rapidamente.

Para que a alfabetização de uma comunidade seja possível e durável, devem, pois, existir ou criar-se nela condições que façam indispensáveis e freqüentes a leitura e a escrita. Em muitos lugares vigem condições sociais e econômicas apropriadas para alfabetizar toda a população; por exemplo — e em particular — nas cidades dos países industriais. Em tais cidades não se tem de procurar os alunos; são eles próprios que vão em busca de escolas e professores.

Mas em muitas outras populações não vigem essas condições favoráveis; e, no entanto, intenta-se, também aí, alfabetizar a todos. Criam-se escolas, preparam-se

professores, proporciona-se material escolar gratuito, organizam-se campanhas para interessar toda a população no sentido de que colabore nessa obra, etc, num meritório esforço regional ou nacional, que não deixa de produzir bons resultados. Mas se tem observado reiteradamente que o interesse em aprender — e em consequência a conservação e utilidade do aprendido — está sempre em relação com os níveis gerais de vida da população — econômicos, sociais, morais, políticos etc. — e que, quando esses níveis são realmente baixos, é indispensável para o êxito do ensino — de qualquer tipo que êle seja — que simultaneamente se estimule uma melhoria deles, sobretudo dos mais baixos.

Por conseguinte, para aumentar o desejo de aprender, e, conseqüentemente, para que as campanhas de alfabetização produzam pleno êxito, é indispensável elevar ou estimular que se eleve, simultaneamente, o nível das condições de vida e das aspirações mínimas da comunidade, até o pon-

to em que esse desejo de aprender desperte, afirme-se e se desenvolva.

Essa coincidência de situações que envolvem o problema do ensino, educacionais, econômicas e sociais, explicam a crise que há vários anos se observa no ensino primário elementar, baseado sobretudo na alfabetização. Percebeu-se que ensinar a ler e a escrever não era suficiente: muitos dos alfabetizados faziam logo pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita; não haviam adquirido ou reforçado o hábito de usá-los, e além disso, mesmo que o tenham adquirido e até desenvolvido, não encontraram suficientes oportunidades para seu emprego.

Para salvar essa crise e ao mesmo tempo completar devidamente o processo de alfabetização, dando-lhe suficientes oportunidades de uso, é indispensável completar a alfabetização com o ensino de técnicas simples, mas fundamentais, que habilitem o indivíduo adulto a ganhar melhor a vida e viver melhor, e que habilitem a criança a desenvolver uma atitude de participação no seu meio, em vez de permanecer como simples conhecedor ou observador.

Assim, como a relação íntima entre analfabetismo e condições gerais de vida indica que o processo de alfabetização está intimamente ligado aos meios para melhorar essas condições, também indica essa relação que o ensino do alfabeto deve, desde seu início, ir emparelhado com o ensino de técnicas simples fundamentais a que acabamos de nos referir, pois só através delas o indivíduo e a comunidade podem intentar melhorar o meio em que vivem ou coadjuvar em seu desenvolvimento.

A alfabetização não deve, pois, ser encarada como problema isolado e exclusivamente escolar, quando se tem a pretensão de atingir zero por cento de analfabetos. Forma parte de um processo de habilitação do indivíduo para melhorar principalmente suas condições econômicas e sociais, mediante o domínio de certas técnicas básicas. O próprio alfabeto é um instrumento para o exercício de uma técnica: um meio para ingressar e intervir convenientemente nas atividades do mundo moderno e contribuir em seu desenvolvimento, o que é, em suma, o principal objetivo de todo ensino. — Luis REISSIG — (*La Educación*, Washington).

A APROVAÇÃO E A REPROVAÇÃO ESCOLAR

O resultado final dos trabalhos escolares se exprime concretamente em termos de aprovação e reprovação. Os alunos considerados aptos a continuar seus estudos num escalão mais avançado são aprovados e promovidos à série seguinte ou à diplomação final; aqueles, porém, que, pela evidência das provas prestadas, não satisfazem aos requisitos mínimos para a aprovação e promoção são reprovados, devendo repetir a série na qual demonstraram aproveitamento insuficiente.

Todo professor deveria ter noções bem definidas sobre essas conseqüências práticas do julgamento que êle emite sobre as provas realizadas por seus alunos. Vejamos pois:

A) A APROVAÇÃO: pela aprovação o professor credencia seus alunos, declarando-os aptos a prosseguir com proveito nos estudos mais avançados

e complexos da série seguinte ou, se na série final, a dar por terminadas suas atividades escolares nesse nível.

Quando feita com justiça e baseada em evidências objetivas e múltiplas do real aproveitamento efetuado pelos alunos, a aprovação é, ao mesmo tempo, um justo prêmio pelos esforços por eles realizados e um poderoso incentivo para a continuação desses esforços na conquista de mais amplos conhecimentos; como diz o ditado inglês: "nada contribui tanto para o sucesso como o próprio sucesso".

Quando, porém, a aprovação é meramente benévola e não merecida, ela se torna prejudicial para o aluno e desmoralizante para o próprio professor e para a escola:

a) *é prejudicial*, porquanto o aluno, promovido a uma série mais avançada sem o necessário embasamento, irá encontrar dificuldades quase sempre insuperáveis nas matérias por via de regra mais difíceis e complexas dessa série. Sua incapacidade para acompanhá-las com proveito e para atender às exigências mais rigorosas do seu estudo poderá causar-lhe complexos de frustração e de inferioridade, de conseqüências imprevisíveis para o seu futuro. Nestas condições, a aprovação não merecida pode representar um verdadeiro *desserviço* prestado ao aluno pelo professor benévolo, mas imprevidente;

b) *é desmoralizante* para o próprio professor, porquanto este, quando se notabiliza pela sua benevolência, perde perante os alunos seu prestígio e sua autoridade; suas aulas não são tomadas a sério; a frequência dos alunos decai; as tarefas mar-

cadas não são cumpridas; a matéria não é estudada senão em vésperas de prova e, mesmo então, de modo per-funatório apenas. Quando os alunos percebem que a aprovação é quase automática e que não precisam preocupar-se com a possibilidade da reprovação, o trabalho escolar decai para um nível ínfimo de produtividade, e a desidia se torna o denominador comum. Mais tarde, os próprios alunos, aparentemente beneficiados por essa situação, mas na realidade prejudicados, farão severas críticas ao professor condescendente, mas "sem energia", que não os soube induzir ao estudo, garantindo-lhes a aprendizagem necessária;

c) *é desmoralizante* para a escola, cuja diretoria ou secretaria, movida por interesses comerciais ou subalternos, se dedica ao trabalho inglório de manipular os graus fornecidos pelos professores de modo a produzir médias suficientes de aprovação para reter os alunos na escola, apesar de semi-analfabetos. com razão consideram-se tais escolas como desclassificadas e abaixo da crítica.

B) A REPROVAÇÃO: é em muitos casos, indiscutivelmente, o " resultado da desidia e da vadiagem mental dos alunos, quando não de sua incapacidade para aprender. Mas, esta sumária explicação não satisfaz à Didática moderna, que procura determinar as causas dessa desidia, dessa vadiagem mental e dessa relativa incapacidade. Não raro, uma análise mais detida dessas causas revelará, a par de outros fatores estranhos à situação da classe, que a displicência e a inabilidade técnica do professor contribuíram para criar essa situação. De fato, verifica-se com frequência que o professor:

a) desleixou-se no planejamento de suas aulas e dos trabalhos escolares, acomodando-se numa imperturbável rotina ou comprazendo-se com improvisações estereis;

b) ignora ou, se os conhece, deixou de aplicar os incentivos e procedimentos motivadores mais adequados;

O não exerceu a devida liderança no manejo da classe e no seu controle disciplinar;

d) aplicou um método rotineiro e ineficiente com procedimento contraindicado;

e) insistiu demais nas explicações teóricas e descuroou os trabalhos, exercícios e recapitulações, necessários à integração e fixação da aprendizagem dos alunos;

f) não deu uma orientação definida aos alunos no estudo de sua matéria;

g) revelou-se canestro na formulação das perguntas e no calibramento das dificuldades da prova;

h) julgou com arbitrariedade ou excessivo rigor as provas de seus examinandos.

Por qualquer uma destas falhas isoladamente, ou por várias delas ou, ainda, todas conjuntamente, é claro que o professor se torna em grande parte responsável pelo fenômeno da reprovação, em especial quando esta se verifica em larga escala.

Muito se tem pesquisado, escrito e debatido sobre o ponto a partir do qual cessa a "culpabilidade" dos alunos e começa a se configurar nitidamente a responsabilidade do professor pelo fenômeno da reprovação em massa de seus alunos. Resumindo os resultados concretos dessas pesquisas e debates, temos:

1 — Nos Estados Unidos campeiam duas correntes:

a) a dos que consideram como imputáveis ao professor índices de reprovação superiores a 3% sobre o total de alunos;

b) a dos que elevam esse índice de imputabilidade a 7% e daí para cima.

2 — Na Rússia, ao que consta, o índice de imputabilidade adotado oficialmente é a partir de 20% de reprovações.

3 — A maioria dos didatas, verificando a constância dos valores baixos do 1.º quartil na curva de frequência de qualquer fenômeno estatisticamente mensurável, se inclina a considerar o índice de 16%, pelo menos teoricamente, como a baliza divisória das responsabilidades pela reprovação escolar; reprovações até 16% podem ser imputadas aos alunos; acima disso, ao professor.

Evidentemente, esse divisor teórico de 16% poderá, em casos especiais, sofrer alterações impostas por fatores condicionantes imediatos e perfeitamente identificáveis; mas, mesmo assim, o desvio não deverá ser muito acentuado. Portanto:

a) em classes não selecionadas; considera-se como *fato normal* ocorrência da reprovação em até 16% dos casos;

b) em classes selecionadas, e, quanto mais o forem, o índice de reprovação deve ser proporcionalmente mais baixo e até mesmo nulo;

c) na medida, porém, em que o índice de reprovação ultrapassar o limite de 16%, mesmo em classes não selecionadas, e ascender a 25, 30, 40 e 50% sobre o total de alunos, o fato se torna evidentemente *anormal*, e do ponto de vista técnico não há co-

mo se fugir à conclusão de que o professor é o grande responsável por essa anormalidade.

Esta conclusão será tanto mais irretorquível quanto essa mesma classe de alunos com os demais professores obtiver resultados satisfatórios, ou quanto mais selecionada for a turma de alunos. Em tais casos o professor está flagrantemente falhando no desempenho de suas funções docentes e impõem-se medidas administrativas para sanar essa irregularidade e impedir que de futuro ela se repita. Como quer que seja, a juventude estudiosa não pode e não deve ser sacrificada para acobertar a incapacidade profissional ou a desídia de tais professores, que felizmente são raros.

Mas, certamente, o fenômeno dos altos índices de reprovação não é um fato independente e isolado no vácuo; é apenas o último elo de uma cadeia de fatores, condições e circunstâncias desfavoráveis à aprendizagem, que vêm acumulando seus efeitos através do ano até culminar na reprovação. E isso jamais ocorrerá ao professor consciencioso que, observando as recomendações da Didática moderna, criar em suas aulas uma atmosfera sadia e estimulante, plena de interesse e operosidade, e conduzir com a devida técnica e inspiração o processo da aprendizagem dos seus alunos; esse professor saberá ampará-los em cada passo desse processo e orientá-los com segurança na conquista dos objetivos visados; saberá vencer a sua inércia e impor com habilidade suas exigências, incentivando-os ao trabalho e ao estudo.

A observância das normas estabelecidas pela Didática, feita com in-

teligência e senso de oportunidade, assegura precisamente ao professor maior eficiência no seu ensino e aos alunos maior aproveitamento na sua aprendizagem, evitando-se as reprovações em massa.

O que não é possível é continuarmos com um sistema escolar que, tanto no seu nível primário como no seu nível médio, vem reprovando anualmente mais de 50% dos seus alunos, dando inequívocas provas de sua ineficiência e devolvendo à sociedade legiões de jovens frustrados, descrentes da cultura e desajustados aos mais sadios ideais de vida social numa democracia.

A escola primária nunca foi, e a escola secundária de há muito deixou de ser, uma agência selecionadora de talentos privilegiados que se situam na cota da genialidade e da quase-genialidade. Ambas são de direito — e devem se tornar de fato — agências difusoras da educação e da cultura a serviço da juventude e da democracia. Sua alta missão social é valorizar, pela educação e pela aculturação, o imenso potencial humano da nação que jaz inaproveitado e imerso no analfabetismo e na ignorância.

Ora, não será, por certo, cortando a mais da metade dos jovens nela matriculados a possibilidade de prosseguir nos seus estudos, que a escola brasileira, tanto primária como

secundária, cumprirá esta sua nobre missão. — Luiz ALVES DE MATOS — (*Educação Rio*).

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1. O crescente interesse em torno da pesquisa educacional, a sua ampliação e a criação de novas

entidades dedicadas a esse trabalho vêm caracterizando, em diversas partes do mundo, o progresso cultural deste século.

A pesquisa educacional procura responder, em última análise, à seguinte pergunta:

"A máquina de ensino montada estará realmente produzindo os efeitos desejados?" Semelhantes a esta, são inúmeras as questões, de ordem prática, constantemente formuladas por todos aqueles que, direta ou indiretamente, se acham ligados ao sistema educacional, e que evidenciam a necessidade da pesquisa educacional como meio de avaliação do rendimento da tarefa educativa. como exemplo dessas questões podemos citar algumas :

— Que tipos de provas podem revelar melhor o aproveitamento dos alunos? •— Que tipo de seleção pode prognosticar melhor o sucesso dos alunos durante o curso? ■— Qual a duração ótima para um período de classe ou aula em diferentes séries ou cursos? — Qual a duração mais adequada de intervalos, recreios, etc? — Justifica-se a prática de aulas duplas? — Férias intercaladas dariam melhor resultado do que férias seguidas? — Quais as vantagens dos diversos tipos de subdivisão do ano letivo? Trimestres? Quadrimestres? Semestres? — Provas parciais ou provas após cada uma das unidades estudadas? — Provas mensais ou trabalhos práticos? — Quais as melhores horas do dia letivo para o estudo de disciplinas mais áridas ou abstratas? E muitas outras.

2. Natureza da pesquisa educacional

— toda medida em Educação deve procurar e avaliar numericamente os indivíduos, permitindo, até

certo ponto, a previsão de comportamentos futuros, o que pode facultar a orientação dos mesmos. Muitos autores grupam em grandes áreas os atributos medidos em educação: Saúde física. Nível mental (aptidão geral e específica), interesses, Escolaridade e Ajustamento sócio-emocional. A síntese dessas avaliações aproxima-nos do conhecimento da Personalidade de cada qual. Contudo, aproveitamos para deixar aqui uma advertência: *Nunca, nenhum dado isolado de auto-expressão deverá ser usado como diagnóstico, qualquer que seja a precisão da medida obtida.* Além do mais, é preciso reconhecer que as medidas educacionais não são suficientes em si mesmas, pois que *os objetivos educacionais orientam a pesquisa.* Daí a necessidade de traduzirmos esses objetivos em termos de reações manifestas ou comportamentos.

Por exemplo: — A educação elementar visa à utilização de possibilidades intelectuais básicas, através da orientação da aprendizagem:

— *da lingua pátria* (vocabulário, ortografia, leitura, compreensão, raciocínio, fluência etc.);

— *do cálculo e da geometria* (manipulação de algarismos e números de acordo com as regras estabelecidas, inclusive as 4 operações fundamentais; utilização de símbolos em raciocínio do tipo abstrato, raciocínios que envolvem relações geométricas ou especiais; capacidade de aplicar princípios teóricos à resolução de problemas etc.)

E é para avaliar até onde estão sendo alcançados os objetivos educacionais que a escola utiliza medidas de nível mental, escolaridade, interesses

e ajustamento sócio—emocional,

coletando e registrando os dados essenciais à pesquisa.

3. *Principais técnicas de coleta e registro de dados* ■— Aprendemos a conhecer e a compreender as pessoas, observando-as em várias situações de vida. A *observação* é um procedimento que permite ao observador conhecer e compreender melhor o observado, inteirando-se sobre seu modo de ser, sobre suas reações em situações típicas, sobre suas atitudes, problemas etc. A técnica da observação inclui mais do que olhar e ver. uma observação frutuosa exige, *a priori*, a definição da situação que vai ser observada e, bem assim, um trabalho preparatório que precede a fase de ação (observação propriamente dita). A observação deve, em última análise, reunir dados que possam contribuir para a elaboração de respostas a certas perguntas específicas.

Exemplos de perguntas que podem suscitar observações bem dirigidas :

— "Quais as atividades que despertam o interesse de Fulano?"

— "Quais as matérias preferidas de Sicrano?"

— "Em que situações o aluno A se mostra mais irritado ou fatigado?"

As observações colhidas devem ser, de preferência, anotadas ou registradas simplesmente porque "a memória é a guarda infiel do pensamento". E indispensável, porém, que o registro das observações seja feito inteiramente destacado da interpretação dos comportamentos. As observações devessem corresponder a uma série de instantâneos significativos da conduta individual, recolhidos em situações diferentes.

Exemplo de registro de observação:

<i>Data</i>	<i>Atividade</i>	<i>Descrição do comportamento</i>	<i>Explicação possível</i>
9/4/55	Trabalhos manuais	J. R. recusou-se a continuar trabalhando no barco que estava construindo com L. P. e H. S., dizendo: "Não dou para isto!"	Instabilidade emocional, falta de confiança em si mesmo.
30/5/52	Linguagem	A. T. J. perguntou-me, ao terminar a leitura de um trecho do livro « classe: "A senhora acha mesmo que eu estou melhorando?"	Insegurança,

Procurando coligir dados mais precisos e válidos, os pesquisadores lançam mão de várias técnicas que podem orientá-los em suas observações, reduzindo a quota de aprecia-

ção subjetiva. Podem, por exemplo, fazer "conferências" sobre um indivíduo observado por vários observadores, chegando à elaboração de um único laudo interpretativo.

Outra técnica usada é a da *entrevista*, isto é, observação dirigida. A entrevista ou conversa com um fim em vista permite que um indivíduo obtenha informações daquele com quem conversa.

Fases da entrevista:

a) — Preparo da entrevista, incluindo o arranjo do local, a coleta de dados sobre os antecedentes do entrevistado, etc.

b) — Início da entrevista ou fase do "quebra-gêlo", utilizando-se em geral um assunto adequado a um "início de conversa". De modo geral, quando começamos a entrevista, dizendo alguma coisa agradável sobre o

entrevistado, conseguimos assegurar sua cooperação.

c) — E de toda conveniência preparar um roteiro que contenha os tópicos essenciais ao bom desenvolvimento da entrevista.

d) ■ — fim da entrevista; resumo e conclusões, quando possível.

e) — Registro da entrevista.

As *listas de comportamentos* constituem outro valioso auxílio para orientar o trabalho do observador, servindo também nos casos de auto-observação.

Os *questionários*, ou entrevistas controladas, podem fornecer muitas informações necessárias, reduzindo, sobremaneira, o tempo gasto com entrevistas individuais.

As *aulas de avaliação* fornecem, também, informações sobre impressões causadas por um indivíduo aos seus associados, podendo ser utilizadas, outrossim, como processo de auto-avaliação.

Ex. Pergunta: O professor X procura criar na sala de aula uma atmosfera de confiança, camaradagem e bom humor?

1	2	3	4	5
O ritmo dos trabalhos é monótono e desinteressante; a atmosfera da sala de aula é depressiva.	Contatos limitados com a classe; preocupação com cumprir as exigências do programa; atmosfera da sala de aula algo artificial.	A atmosfera criada na sala de aula não é de monotonia; pouco chega a ser de vivacidade; contudo os alunos sentem-se à vontade.	A atmosfera criada na sala de aula é confortável e agradável, aproveitando-se habilmente os ditos espirituosos dos alunos.	A atmosfera da sala de aula é muito viva propiciando atitudes espirituosas e o bom-humor geral; as piadas são apreciadas mesmo quando fabricadas às próprias custas.

Pergunta: Que impressão causa a aparência do professor X?

1	2	3	4	5
Aparência desleixada, desagradável.		Aparência geral satisfatória.		Aparência muito atraente, despertando a admiração dos demais.

Representações gráficas tais coirlo: gráficos do rendimento escolar de cada aluno; idem de grupos, turmas ou séries; sociograma ou a representação gráfica das tendências afetivas dentro do grupo etc.

Técnicas projetivas — pressupõem que o indivíduo, consciente ou inconscientemente, se identifica com pessoas, objetos ou situações que lhe são apresentados, atribuindo-lhes, então, pensamentos, atitudes, desejos ou emoções que são, na realidade, a expressão de suas próprias maneiras de ver, sentir ou agir. Exemplos de técnicas projetivas: completamento de frases; idem de histórias; dramatizações e redações; autobiografia etc.

Amostras de trabalho

Fichas cumulativas e estudo de casos, incluindo o registro e a utilização de todas as informações que se consegue reunir sobre determinado indivíduo.

Os *testes ou provas objetivas* fornecem-nos, com maior rigor, medidas de inteligência ou nível mental, de escolaridade, de interesses, de ajustamento sócio-emocional etc. Essas medidas baseiam-se na apreciação de uma amostra de comportamentos.

As principais vantagens do emprego dos testes residem em

- maior objetividade do reconhecimento das diferenças individuais.
- maior rapidez no julgamento;
- maior possibilidade de previsão de comportamentos futuros (valor diagnóstico e prognóstico das provas objetivas).

Analisemos agora, sob forma resumida, as características de um bom teste. Um teste, ou prova obje-

tiva, convenientemente construído, pode fornecer informações valiosas quando utilizado. Se, porém, reunirmos ao acaso um grupo de itens numa folha de papel, o produto poderá assemelhar-se, quanto à forma, a um teste, mas as conclusões assim obtidas serão, provavelmente, destituídas de valor. Para que um teste seja realmente valioso como medida objetiva, deve estabelecer distinções entre os indivíduos desejáveis e indesejáveis, considerados em face do atributo (ou atributos) que está sendo medido. Por isso, esta qualidade do teste recebe a denominação de *validade*, e dizemos que um teste é válido quando mede, realmente, aquilo que pretende medir. Um bom teste deve ser, também, *preciso* ou *fidedigno*, isto é, deve medir de maneira constante a variável em causa. Alguns autores acrescentam ainda a esta lista a *validade aparente*. Satisfazendo a essas condições, o teste será provavelmente uma medida *objetiva*, isto é, de julgamento independente do critério pessoal de quem julga. Ainda do ponto de vista prático, é importante acrescentar que um teste deve ser fácil de ministrar e de marcar e avaliar, ou seja, de apurar os resultados.

4. *Na seleção dos instrumentos de medida* utilizados na pesquisa, vários critérios devem ser observados, destacando-se os seguintes:

- adequação ao tipo de pesquisa e aos indivíduos estudados;
- objetividade de julgamento;
- validade e precisão das medidas;
- custo e facilidade de aplicação e interpretação.

5. Muito importante ainda o cuidado e rigor com que é escolhida a *amostra representativa* que servirá de campo à pesquisa educacional.

6. Finalmente, toda pesquisa deve conduzir a uma *conclusão*, que venha reforçar, negar ou até mesmo

deixar de esclarecer a hipótese de trabalho (no caso da insuficiência de dados por ex.). Daí a necessidade de um *relatório* sucinto de pesquisa, que ficará muito mais completo, se incluir, também, em face das conclusões alcançadas, *recomendações* ou *sugestões* especiais.

7. CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS MÉTODOS DE PESQUISA EDUCACIONAL

Métodos e processos	Coleta de dados	Tipo de controle	Finalidades Principais	Apresentação de resultados
1. Histórico	Observação direta ou indireta, através de documentos ou registros.	Observação não controlada ou de controle remoto.	1) Registro minucioso de acontecimentos passados em várias épocas. 2) Interpretação e avaliação de problemas e estágios atuais. 3) Determinação de relações causais.	Exposição verbal, acompanhada de interpretação.
2. Levantamento de normas	Observação direta (entrevista, medidas) e observação indireta (questionários, listas, etc).	Principalmente observação controlada, sobretudo no caso de utilização de testes.	— Configuração geral e comparação de objetos e condições atuais	Medidas de tendência central e de variabilidade.
3- Experimental	Observação direta e medidas.	Observação controlada (grupos de controle)	— Determinação de relações causais, avaliação e comparação experimentais de processos educacionais.	Quantidade e constância das transformações experimentalmente obtidas.
4. Outros tipos* a) Comparativo causal b) Correlação c) Estudo dos casos d) Genética	Observação direta e medidas. Observação direta e medidas. Observação direta e indireta, medidas e documentário. Observação direta e medidas.	Observação controlada, de controle remoto, às vezes. Principalmente observação controlada (provas objetivas). Principalmente observação não controlada. Observação controlada e não controlada.	— Determinação de relações causais. — Determinação de relações causais e previsão de resultados. — Determinação de relações causais. 1) Determinação de transformações, crescimento e desenvolvimento. 2) Descoberta de características e normas correspondentes a diferentes níveis etários. 3) Determinação de relações causais.	Semelhanças e diferenças entre grupos (tendência central e variabilidade). 1. Significância das diferenças. Coeficiente de correlação e equações de regressão. Histórico de casos Individuais. Normas de crescimento (medidas de tendência central e de variabilidade).

* Especialmente adaptados ao estudo de relações causais complexas.

RIVA BAUZER — (Boletim de CBAI, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 2.797 — DE 15 DE JUNHO DE 1956

Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a registrar os diplomas expedidos pelo extinto Instituto Politécnico de Florianópolis.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional manteve e eu promulgo, nos termos do art. 70, § 3º, da Constituição Federal, a seguinte lei:

Art. 1º É o Ministério da Educação e Cultura autorizado a registrar os diplomas expedidos pelo extinto Instituto Politécnico de Florianópolis, que contenham todas as formalidades exigidas para a referida expedição.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 15 de junho de 1956; 135ª da Independência e 68ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
(Publ. no *D. O.* de 16-6-956)

DECRETO N.º 39.080 — DE 30 DE ABRIL DE 1956

Altera disposições do Decreto número 37.494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o

art. 87, item I, da Constituição, e à vista do disposto no art. 6º da Lei n. 2.342, de 25 de novembro de 1954, decreta:

Art. 1º Os arts. 1º, 5º, 7º, 8º, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 24, 30, 32, 37, 55, 59, 70 e 71 do Decreto número 37.494, de 11 de junho de 1955, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 1º O Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei número 2.342, de 25 de novembro de 1954, tem como objetivo concorrer para a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino do grau médio em todo o país.

Parágrafo único. O sistema de ensino de grau médio compreende todo ensino ulterior ao primeiro oferecido normalmente a adolescentes e organizado de acordo com padrões da legislação federal ou estadual.

Art. 5º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio são destinados a:

a) bolsas de estudo aos adolescentes mais capazes, dentre os necessitados;

b) subsídio para manutenção de estabelecimentos de ensino médio, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento ou de suplementação de salários dos professores;

c) contribuições a entidades públicas ou privadas, para promover a difusão e o aperfeiçoamento do ensino de grau médio, inclusive para am-

pliação e melhoria do aparelhamento escolar.

Parágrafo único. O montante dos subsídios referidos na letra *b* não poderá ser superior a 50% do total dos recursos aplicáveis em cada exercício.

Art. 7º São órgãos da administração do Fundo Nacional do Ensino Médio : Conselho de Administração; Órgãos executivos encarregados da aplicação de recursos; Comissões Regionais; Juntas Escolares. § 1º São órgãos encarregados da aplicação dos recursos os órgãos executivos do Ministério da Educação e Cultura a que couberem a direção e a fiscalização dos respectivos ramos de ensino médio.

§ 2º Quando a determinado ramo de ensino médio não corresponder na estrutura do Ministério da Educação e Cultura órgão específico, destinado à sua direção e fiscalização, a aplicação dos recursos relativos ao mesmo far-se-á pelo Departamento Nacional de Educação.

Art. 8º 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 Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

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 do Ensino Médio;

Representantes de Associações de Classe de professores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Médio.

§ 1º Os quatro últimos membros serão designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura com mandato de dois anos.

§ 2º 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 triplíce apresentada pela respectiva entidade.

Art. 10. O Conselho de Administração será assessorado por uma Comissão Auxiliar, constituída de tantos membros indicados pelo Presidente, com aprovação do Plenário, quantos forem os órgãos a que couber aplicação dos recursos.

§ 1º 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.

§ 2º 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 cotas 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-la à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;

c) fixar as cotas que devem ser postas à disposição dos órgãos a que couber a execução dos planos aprovados;

d) estabelecer normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio e execução dos planos;

e) decidir, em grau de recurso, sobre convênios a serem firmados ou rescindidos com entidades públicas ou privadas;

f) decidir sobre a instituição de Comissões Regionais;

g) aprovar os Relatórios apresentados pelos órgãos incumbidos da aplicação de recursos;

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. Aos órgãos do Ministério da Educação e Cultura a que incumbir a aplicação de recursos, cabe, quer diretamente, quer através dos órgãos que superintende:

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 de 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. Todo órgão a que incumbir a aplicação dos recursos será assessorado 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, apreciar 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. 15. As Comissões Regionais compor-se-ão de 5 membros escolhidos entre pessoas de ilibada conduta, que se interessem pelos problemas do ensino médio.

§ 1º Integrarão cada Comissão Regional, pelo menos, um Diretor, um professor de estabelecimento de ensino médio, uma autoridade de ensino público local e uma autoridade do ensino federal, que a presidirá.

§ 2º 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 respecti-

va circunscrição, requerimento de inscrição, pedidos de auxílios e a documentação correspondente;

b) examinar os assuntos e documentos e encaminhá-los, com parecer fundamentado, à Diretoria do órgão correspondente;

c) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios firmados pelo Ministério da Educação e Cultura com entidades e estabelecimentos públicos ou particulares;

d) denunciar à Diretoria do órgão correspondente as irregularidades verificadas e propor, se fôr o caso, a rescisão do convênio celebrado;

e) apresentar relatório sobre a execução dos convênios celebrados, bem como sobre as demais atividades;

f) participar da indicação de nomes para as comissões locais de assistência educacional e designar o representante do Ministério da Educação e Cultura nas Juntas Escolares;

g) pronunciar-se quanto à aplicação dos recursos, nos termos do art. 56, § 2º.

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 a sua maior capacidade, adequadamente demonstrada, deva ser ou esteja sendo ministrado o ensino médio.

Art. 21. Os recursos destinados anualmente a bolsas de estudo serão aplicados no Distrito Federal e nos Municípios dos Estados e Territórios da Federação, proporcionalmente às necessidades de cada um, determinadas estas de acordo com critérios gerais estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Art. 24. A classificação dos candidatos mais capazes, dentre os inscritos, far-se-á de acordo com instruções baixadas pelo Conselho de Administração.

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 médio ministrado de acordo com padrões da legislação federal ou estadual e que estejam sob a direção ou fiscalização do Ministério da Educação e Cultura ou que, não o estando, possibilitem, pela sua organização administrativa, verificar-se, a juízo do Conselho de Administração, a observância deste Regulamento.

§ 1º A concessão dos subsídios de que trata este artigo far-se-á em favor do estabelecimento de ensino que, tendo três quartos das disciplinas regidas por professores registrados no órgão competente, preencha pelo menos dois dos seguintes requisitos :

a) funcionamento regular, sob o regime de inspeção federal, há quatro anos, sem nota desabonadora;

b) matrícula no inferior a 60 (sessenta) e 30 (trinta) alunos, conforme se tratar, respectivamente, de primeiro ou de segundo ciclo do curso;

c) instalações e equipamentos de uso exclusivo da entidade mantenedora.

§ 2º Em relação a estabelecimentos de ensino mantidos por fundações, o prazo a que se refere a alínea *a* do § 1º deste artigo poderá, a juízo do Conselho de Administração, ser reduzido à metade.

Art. 32. A concessão de subsídio para a manutenção de curso de ensino médio obriga o estabelecimento a:

I — proceder ao registro das contas de Receita e Despesa, privativas do curso subsidiado, de acordo com as instruções expedidas pelo Conselho de Administração, e a exibir, nos termos das mesmas instruções, a respectiva escrituração e comprovação;

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. 24 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;

V — aplicar o auxílio de manutenção ao próprio estabelecimento, de que trata o art. 47, no custeio de trabalhos práticos nas diversas disciplinas e de atividades extracurriculares, conforme plano apresentado pelo estabelecimento e aprovado pelo órgão competente.

Parágrafo único. Ficará dispensado da obrigação contida no inciso V o estabelecimento que se comprometer, no convênio respectivo, a não elevar as anuidades do curso subsi-

diado, no ano seguinte ao em que receber o subsídio.

Art. 37. Os estabelecimentos inscritos para a obtenção de subsídios apresentarão, anualmente, dentro do prazo que for fixado e de acordo com o modelo aprovado, o orçamento da Receita e Despesa relativo ao curso a subsidiar.

Art. 55. Será destinada, ao ensino mantido pelos poderes públicos, importância não superior a 70% (setenta por cento) dos recursos reservados anualmente à ampliação e à melhoria da rede escolar.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo serão aplicados nas várias unidades da federação, proporcionalmente às necessidades de cada uma, determinadas estas de acordo com os critérios gerais estabelecidos pelo Conselho de Administração.

§ 2º A aplicação dos recursos far-se-á sempre, ouvidas as comissões regionais, mediante planos elaborados em entendimento com os poderes públicos.

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 10 anos, de acordo com critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Art. 70. No caso de o estabelecimento não apresentar três quartos das disciplinas regidas por professores

registrados, nos termos do § 1º do art. 30, mas estando atendidos dois dos requisitos aí indicados, poderá, até o ano letivo de 1960, requerer subsídios apenas para suplementação dos salários dos respectivos professo-

res desde que estes satisfaçam as exigências do art. 44 e seu parágrafo único, não cabendo ao estabelecimento, nesse caso, auxílio direto para manutenção.

Art. 71, Até o ano de 1958, a juízo do Conselho de Administração, poderão ser concedidos auxílios de manutenção a estabelecimentos de ensino situados nos Territórios e no Interior dos Estados e que, satisfeitas as demais condições do art. 30, mantenham, pelo menos, metade das disciplinas regidas por professores registrados no órgão competente, na forma regulamentar".

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de abril de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK. *Clovis Salgado*. (Publ. no *D. O.* de 10-5-956)

DECRETO Nº 39.328 — DE 8 DE JUNHO DE 1956

Institui a Semana Nacional do Livro

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Semana Nacional do Livro, a iniciar-se anualmente em 21 de junho, data do nascimento de Machado de Assis.

Art. 2º Os festejos e comemorações, de caráter cultural e popular, deverão ser levados a efeito em todo o território nacional.

Art. 3º Ao Ministério da Educação e Cultura competirá promover, durante os referidos festejos, a realização de uma Feira do Livro.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 8 de junho de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK. *Clovis Salgado*. (Publ. no *D. O.* de 11-6-956)

PORTARIA Nº 156 — DE 13 DE ABRIL DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o que estabelece o art. 16 do Decreto número 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância obrigatória nos estabelecimentos de ensino comercial, equiparados ou reconhecidos, o anexo programa de Estudos Sociais e as respectivas instruções metodológicas, para o Curso Técnico de Secretariado. — *Clovis Salgado*.

CURSO TÉCNICO DE SECRETARIADO

PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS

Terceira Série

Unidade I •— Os Estudos Sociais e a Vida Social:

1. Divisão dos Estudos Sociais; 2. Fatos Sociais; 3. Interação Social; 4. Hereditariedade e Meio.

Unidade II — Grupos e Instituições Sociais:

1. Formas da vida associativa; 2. Estratificação e Mobilidade Social; 3. Grupos Sociais; 4. A Família e o Casamento; 5. As Instituições Econômicas; 6. A Religião e a Igreja; 7. O Governo e o Estado.

Unidade III — Mudança Cultural e Social:

1. Análise da Cultura; 2. Processos Culturais; 3. Cultura e "Raça"; 4. Mudança Social; 5. Controle Social

Unidade IV — A Vida Econômica:

1. Os Fatores da Produção: Capital e Trabalho; 2. A Empresa; 3. Valor e Preço; 4. A Moeda; 5. A Distribuição: Salários; Aluguéis; juros e Lucros; 6. O Consumo; 7. Os Sistemas Econômicos.

Instruções Metodológicas

Vale a pena lembrar, inicialmente, que a cadeira de Estudos Sociais presta-se para que seja alcançada, de maneira plena, uma das finalidades do ensino comercial, previstas no artigo primeiro da Lei Orgânica: — "Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados".

Profissional apto é também profissional consciente, e como tal só poderá ser classificado, na atividade comercial, aquele que tenha consciência integral de que o comércio e a indústria constituem um dos esteios da organização econômica, a qual não pode subsistir sem as relações que resultam da interação social, expressa quer em âmbito pequeno — no meio dos grupos sociais — quer em esfera mais vasta, ou seja, entre os povos.

Mas a aquisição dos conhecimentos que os estudos sociais podem fornecer depende muito da maneira como o professor trate a cadeira, não

apenas por causa do interesse, mola real para o estudo de qualquer disciplina, mas acima de tudo por causa do sentido, da direção, que empreste aos trabalhos.

Poderá parecer que a disciplina não se preste a oferecer situações que os alunos *vivam*, porque, como alegam muitos, a Sociologia e, logicamente, os Estudos Sociais, que a ela se prendem, levam a "pensar" e não a "fazer", mas, se o professor quiser, também aqui êle pode, com frequência, idealizar processos ativos que ponham o estudante em contato com situações tiradas dos assuntos do pro-grama ou por eles inspirados, seja em observação direta, seja através do-cinema, seja ainda coligindo dados de revistas especializadas ou de livros selecionados.

Para exemplo, pode-se lembrar que as visitas a uma pequena favela servem para documentação de como se agregam certos grupos sociais, do mesmo modo como a ação do meio urbano sobre a favela, e desta sobre aquele, explica o fenômeno da interação social; o estudo documentado, através de pesquisa bibliográfica, da influência do catolicismo sobre as civilizações antigas e especialmente sobre

os povos bárbaros, demonstra de maneira clara a ação da Igreja e da Religião sobre os grupos sociais, do mesmo modo como a influência do esporte sobre a sociedade e mormente sobre certos meios, traduz a influência dos grupos de recreio nos agrupamentos humanos. O momentoso problema do aumento de salários, com todas as suas conseqüências, tão debatido nos nossos dias, e que mobiliza opiniões tão variadas, serve do maneira concreta para que se estu-

dem os temas relativos à unidade quarta — Vida Econômica — com todas

as suas divisões de produção, capital, trabalho, valor e preço, moeda, salários, aluguéis, consumo, etc.

Por tudo isso, recomenda-se aos professores que, na execução do programa, procurem:

a) evitar seja a cátedra utilizada como campo para pregação de doutrinas que, por falta de documentação fácil e de observação direta, sirvam apenas para lançar no espírito dos alunos confusão e tumulto;

b) incentivar nos estudantes o trabalho de pesquisa, individual ou coletivo, levando-os à consulta de arquivos, revistas e bibliografias que se prestem a documentar os temas estudados;

c) valer-se, tanto quanto possível, do cinema, recorrendo a filmes que exponham e estudam os diferentes grupos sociais e as várias civilizações;

ã) provocar discussões dirigidas para apreciação de problemas estudados pela classe e que devem sempre ser documentados para evitar a simples manifestação de idéia estéril e o atropelo de debates sem finalidade,

e) evitar a crítica sem fundamentação e que degenera facilmente na confusão e no tumulto. Bom trabalho, nesse sentido, é oferecer à classe opiniões contraditórias, de autores de renome, para que as idéias sejam debatidas e apreciadas com base em observação dos estudantes;

f) fugir, acima de tudo, à divulgação de opiniões extremadas, sem comprovação possível, que nada constroem e deixam dúvidas no espírito dos alunos;

g) os problemas brasileiros devem ser, tanto quanto possível, a finalidade dos estudos e das observações, utilizando-se o material coligido para um trabalho comparativo cuidadosamente feito. Não importa que se necessite, às vezes, criticar aspectos de problemas nacionais, pois nunca se deve esquecer que o Brasil é um país em formação, mas deve-se evitar, por motivos óbvios, a crítica destruidora, derrotista, feita apenas para demolir, porque tal atitude, de parte do professor, deixa em geral no espírito dos estudantes cicatrizes difíceis de apagar. A função maior do mestre é construir e não lhe cabe derrubar o que não pode reerguer;

h) acima de tudo, deve-se insistir em que o aluno sozinho não pode, pela simples leitura, às vezes mal orientada, encaminhar-se no emaranhado das doutrinas e dos aspectos que formam os Estudos Sociais. Ele necessita do amparo do professor, de sua ajuda, da sua orientação cuidadosa. O papel do docente far-se-á sentir sempre no encaminhamento das discussões em aula, na direção dos estudos e das leituras, na organização das conclusões e, de modo geral, na escolha do material a ser trabalhado.

Só assim poderão ser proveitosos os Estudos Sociais, porque a finalidade da cadeira não é formar debatedores ou encaminhar escolas, mas apenas fornecer conhecimentos que sirvam para formar participantes conscientes de uma coletividade progressista.

PORTARIA Nº 168 — DE 17 DE
ABRIL DE 1956

Consolida as disposições em vigor sobre a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e baixa novas instruções.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve:

I — Da obrigatoriedade

Art. 19 A Educação Física, nos estabelecimentos de ensino secundário sob fiscalização federal, constitui prática educativa obrigatória para todos os alunos menores de vinte e um anos, matriculados em qualquer série dos cursos diurnos.

Parágrafo único. As atividades da Educação Física realizar-se-ão, de acordo com os programas baixados por este Ministério, na própria sede dos educandários, em centros especializados, para esse fim construídos ou nos locais que forem autorizados pela Divisão de Educação Física.

II — Da frequência Art. 2º A frequência às sessões de Educação Física é obrigatória.

§ 1º A frequência dos alunos será verificada no início de cada sessão, por funcionário da administração do estabelecimento ou pelo professor de Educação Física, e registrada em livros ou fichas adequados.

§ 2º Os alunos que, por serem militares em serviço ativo no Exército, na Marinha, na Aeronáutica ou nas forças Auxiliares, já estiverem sujeitos aos exercícios físicos, so

rão dispensados da frequência a estes, quando impedidos por obrigações dessa natureza, decorrentes daquela situação.

§ 3º Os alunos convocados para o serviço militar e os voluntários incorporados aos Tiros de Guerra ficam dispensados da Educação Física enquanto permanecerem nessa situação.

§ 4º Os alunos matriculados em centros ou núcleos de Preparação de oficiais da Reserva só terão suas faltas relevadas quando as derem em virtude de atividades militares.

§ 5º O médico-assistente de Educação Física, ao realizar o primeiro exame médico-biométrico, se julgar indicado pelas condições de saúde **do aluno**, conceder-lhe-á dispensa, temporária ou permanente, de frequência, às sessões de exercícios físicos, registrando-a em livro próprio. No decorrer do ano letivo, o médico assistente ficará obrigado a anotar as dispensas até setenta e duas horas, no máximo, depois de sua concessão.

§ 6º Aos alunos que, por motivo de acidente durante os exercícios físicos, ficarem impossibilitados de praticá-los, não se contarão faltas enquanto perdurar o impedimento.

§ 7º Não poderá prestar exames finais o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento (25%) ou mais das sessões dadas em Educação Física. Os alunos impedidos da prestação dos exames a que se refere este parágrafo poderão a eles ser submetidos em época especial, na segunda metade de fevereiro.

§ 8º Aos alunos da 4ª série ginásial e aos da 3ª série colegial, candidatos a inscrição em outros cursos, que tenham sido impedidos de prestar

os exames finais em dezembro por falta de frequência em Educação Física, poderá ser concedida antecipação da época especial. A antecipação prevista neste parágrafo só poderá ser autorizada em virtude de requerimento do diretor do educandário, dirigido, no Distrito Federal, à Divisão de Educação Física; no Estado de São Paulo, ao Departamento de Educação Física e Esportes; e nos demais Estados e Territórios, aos inspetores da Diretoria do Ensino Secundário, salvo naquelas unidades federativas com as quais o governo federal venha a celebrar convênio para administrar a Educação Física.

§ 9º Sem prejuízo do que dispõe o art. 19 da Portaria Ministerial nº 89, de 19-2-1955, será permitido aos estabelecimentos de ensino secundário suspender os atividades escolares de uma ou mais turmas, quando participarem de competições esportivas e demonstrações de Educação Física, organizadas em colaboração com a Divisão de Educação Física e autorizadas pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

§ 10. É proibido o abono de faltas às atividades regulamentares da Educação Física, qualquer que seja o motivo.

III — Da assistência médica

Art. 3º A Educação Física será dada a grupos organizados independentemente de crédito da seriação escolar, salvo motivo de força maior, e com assistência médica permanente, cabendo somente ao facultativo admitido no estabelecimento dispensar os alunos que não apresentarem as condições de saúde adequadas à prática dos exercícios físicos.

Parágrafo único. Não é permitida a constituição de grupos de mais de 50 alunos.

Art. 4º Os alunos serão submetidos a dois exames médico-biométricos no decorrer do ano letivo:

1º — de 1 a 15 de março, para discriminação dos deficientes ou defeituosos;

2º — de 15 a 31 de outubro, para verificação dos efeitos dos exercícios.

§ 1º Em março, o médico assistente procederá, em primeiro lugar, ao exame dos alunos novos.

§ 2º Aos alunos que não comparecerem aos exames médico-biométricos serão computadas tantas faltas quantas forem as vezes que, chamados, não atenderem.

Art. 5º Os exames médico-biométricos, que constituem atribuição exclusiva do médico assistente de Educação Física, realizar-se-ão de acordo com as instruções baixadas pela Divisão de Educação Física.

Art. 6º Os médicos assistentes, para atender aos alunos, fixarão horário que coincida com o das sessões de Educação Física.

Art. 7º Logo após a conclusão do primeiro exame médico-biométrico, os médicos assistentes de Educação Física dos estabelecimentos de ensino procederão à classificação dos deficientes ou defeituosos, deixando consignadas nas fichas a indicação ou contra-indicação das atividades físicas.

Art. 8º Aos alunos que, nos exercícios de Educação Física, sofrerem acidente, será prescrito regime adequado as suas condições, ou, se necessário, aplicar-se-á o disposto no § 6º do art. 29 desta Portaria.

Art. 9º Terminado o segundo e-xame médico-biométrico, o médico apresentará ao inspetor federal relatório de que constem:

- a) relação nominal dos alunos dispensados das provas práticas e os motivos da dispensa;
- b) estatística nosológica do ano;
- c) outras ocorrências dignas de nota.

IV — *Dos horários*

Art. 10. Será de dois o número mínimo de sessões semanais de exercícios físicos para cada série do curso ginasial e para cada série do curso colegial. Para os alunos de educandário de grau médio matriculados em Centro de Educação Física, é obrigatória a frequência a, pelo menos, três sessões semanais.

§ 1º O estabelecimento que, durante o ano letivo, não ministrará aos seus alunos 75% das sessões previstas em Educação Física, ficará obrigado a prorrogar o período escolar até completar aquela contagem.

§ 2º A duração de cada sessão de exercícios físicos será de cinquenta minutos.

Art. 11. É vedado qualquer exercício intenso desde uma hora antes até duas horas depois das refeições principais.

Art. 12. Os exames médico-biométricos não constituirão impedimento para a realização normal das sessões de exercícios físicos. Antes de sua conclusão, prevalecerá o grupamento do ano anterior.

Art. 13. A direção do estabelecimento de ensino reservará, no horário, intervalo suficiente para a realização das atividades de Educação

Física, de preferência nas primeiras horas da manhã e nas últimas da tarde.

§ 1º A mudança do horário das sessões de exercícios físicos somente poderá ser feita em período de férias, com prévia autorização do inspetor federal, que fará imediata comunicação à Divisão de Educação Física.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino secundário deverão fornecer, até o dia 15 de março de cada ano letivo, improrrogavelmente, cópia do horário das sessões de exercícios físicos com o nome dos professores responsáveis e cópia do horário do médico assistente, assinadas pelo diretor e, respectivamente, pelos professores e médicos.

§ 3º As cópias dos horários de • que trata o parágrafo anterior serão, para os devidos efeitos legais, entregues, no Distrito Federal, Niterói, Porto Alegre, Curitiba e Recife, aos inspetores da Divisão de Educação Física; no Estado de São Paulo, aos representantes do Departamento de Educação Física e Esportes; e nos demais Estados e Territórios, aos inspetores da Diretoria do Ensino Secundário, excetuando-se os casos de convênio do governo da União com governos estaduais, em que seja atribuída a estes a execução da lei federal referente à Educação Física.

V — *Dos exames práticos*

Art. 14. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário submeter-se-ão, nos primeiros 15 dias do ano letivo, a exames de suficiência física e, no decorrer do mês de novembro, a exames de eficiência física, de acordo com as instruções baixadas por este Ministério.

Art. 15. Os exames práticos serão realizados no horário das sessões de exercícios físicos, ou em horas que não prejudiquem os trabalhos escolares, devendo ser consignada falta aos alunos que a eles não comparecerem.

VI — Dos certificados

Art. 16. Concluído o curso ginásial ou colegial, aos alunos que alcançarem os índices mínimos previstos para os exames de eficiência física correspondentes ao seu ciclo e grau, será fornecido o certificado de Educação Física respectivo.

Art. 17. O certificado de conclusão de curso será fornecido juntamente com o certificado de Educação Física ou com documento **que** o substitua.

Parágrafo único. No caso de o aluno não ter obtido o certificado de que trata o art. 16 desta portaria, por impossibilidade de submeter-se aos exames, ser-lhes-á fornecida declaração firmada pelo professor ou pelo médico de Educação Física, da qual constem os motivos da não realização daqueles exames, devidamente visada pelo inspetor federal, para que produza os efeitos legais.

VII — Da transferência

Art. 18. A guia de transferência será acompanhada de cópia da ficha médico-biométrica, visada pelo inspetor federal, da qual deve constar toda a vida escolar do aluno, nesse particular. Tratando-se de aluno que tenha concluído a quarta série ginásial, será obrigatória também a apresentação do certificado de Educação Física ou da declaração de que trata o § 3º deste artigo.

§ 1º Para que tenham valor de transferência, a ficha médico-biométrica e o certificado de Educação Física deverão ser datados e assinados pelo inspetor de Educação Física. Na falta deste, os documentos em apreço deverão ser autenticados pelo inspetor federal do Ensino Secundário, no estabelecimento. Todos os claros serão inutilizados e a firma do inspetor deve ser reconhecida.

§ 2º Quaisquer rasuras ou incorreções nas fichas médico-biométricas, nos certificados de Educação Física e nas declarações invalidam-nos.

§ 3º Aos alunos que se transferirem após a conclusão da 4ª série ginásial e que não tenham obtido o certificado de Educação Física, será fornecida uma "declaração", de acordo com o modelo aprovado pela Divisão Física.

VIII — Do aparelhamento

Art. 19. Para autorização de funcionamento, além de outras exigências, os ginásios e colégios deverão preencher os seguintes requisitos relativos à Educação Física:

1 — Dispor de local e instalações apropriadas para a prática de exercícios físicos;

2 — Figurar entre os membros do corpo docente professor de Educação Física devidamente habilitado, de preferência do sexo masculino para os estabelecimentos masculinos, do sexo feminino para os educandários femininos e de um e de outro para os mistos;

3 — Dispor de médico especializado em Educação Física.

§ 1º As dimensões da área livre, as instalações e o material destinados às atividades de Educação Fi-

sica deverão, obedecer ao previsto no "Anexo" à presente portaria (Anexo nº 1).

§ 2º Quando a prática dos exercícios físicos for feita fora da sede do educandário, além das exigências constantes do parágrafo anterior, deverão ficar comprovados:

a) o direito ao uso do local e instalações, em horário exclusivo para os alunos do estabelecimento;

b) a facilidade de acesso ao local pelos alunos;

c) o aparelhamento do local, de acordo com as normas estabelecidas nesta portaria.

§ 3º É defeso aos estabelecimentos de ensino secundário desfazer as áreas e as instalações destinadas à Educação Física.

Art. 20. Ao cabo de dois anos de funcionamento condicional, o educandário, para fins de concessão de equiparação ou reconhecimento, deverá atender ainda aos seguintes requisitos:

1 — Eficiência da prática dos exercícios físicos;

2 — Limitação da matrícula de acordo com a capacidade da área livre, das instalações e do material;

3 — Manutenção da área livre, das instalações e do material em condições de uso;

4 — Satisfação de todas as exigências legais relativas à Educação Física dentro do prazo estipulado;

5 — Cumprimento das instruções dos órgãos competentes deste Ministério para a prática dos exercícios físicos;

6 — Realização do programa anual previsto e dos exames práticos.

Parágrafo único. A perfeita regularidade das atividades da Educa-

ção Física, em cada educandário, deve ser comprovada por:

a) ausência de qualquer penalidade;

b) testemunho do responsável pela respectiva fiscalização;

c) não interrupção das sessões de exercícios físicos por falta de professor e médico especializados, admitindo-se o período máximo de 15 dias para o preenchimento de cargos vagos, seja em caráter definitivo, seja a título precário.

Art. 21. Caso o estabelecimento não preencha, na parte relativa à Educação Física, as condições exigidas para equiparação ou reconhecimento, poderá ser cassada a autorização para o funcionamento, ou prorrogado este, condicionalmente, a juízo do Departamento Nacional de Educação, desde que o interesse público o justifique.

Art. 22. Quando um estabelecimento secundário equiparado ou reconhecido transferir sua sede, o que somente será permitido para a mesma cidade e em período de férias legais, deverá requerer, previamente, a verificação das novas instalações.

§ 1º A verificação das novas instalações e material destinados à prática dos exercícios físicos será feita de acordo com o disposto no artigo 26 e seu parágrafo único, da presente portaria.

§ 2º A apreciação das condições do material e instalações destinados à prática dos exercícios físicos em nova sede é atribuição da Divisão de Educação Física.

IX — Da inspeção

Art. 23. A inspeção federal, nos estabelecimentos de ensino secunda-

rio, será feita não somente do ponto de vista administrativo, mas, ainda, com o caráter de orientação pedagógica, limitando-se ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 24. Enquanto não fôr possível a designação de inspetores especializados em número suficiente, a inspeção das atividades da Educação Física caberá aos inspetores da Diretoria do Ensino Secundário, salvo nos estabelecimentos localizados no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, a qual fica afeta, respectivamente, aos inspetores da Divisão de Educação Física e ao Departamento de Educação Física e Esportes, este por força do Decreto-lei nº 9.091, de 26 de março de 1946.

Parágrafo único. A Divisão de Educação Física poderá designar, em caráter excepcional, outros especializados em Educação Física para procederem a inspeções.

Art. 25. Os atuais inspetores especializados lotados na Divisão de Educação Física, visitarão periodicamente os estabelecimentos de ensino e os orientarão no sentido de remover as dificuldades de ordem técnica, comunicando, em relatório especial, as irregularidades que verificarem.

Art. 26. A verificação prévia e a revisão das condições relativas à Educação Física serão procedidas pela Divisão de Educação Física, à qual deverão ser remetidos todos os documentos concernentes à especialidade.

Parágrafo único. O relatório de verificação prévia ou de revisão das condições do estabelecimento, no que concerne à Educação Física, deverá ser elaborado por inspetor especialmente designado pelo Diretor

da Divisão de Educação Física e mencionará a existência ou não dos requisitos a que se refere o art. 19 ou o art. 20 desta portaria.

Art. 27. Os inspetores do ensino secundário de que trata o art. 24 desta portaria velarão pela execução dos programas e pelo cumprimento das instruções emanadas deste Ministério e remeterão à Divisão de Educação Física, até o fim dos meses de abril e dezembro, relatórios que deverão conter os seguintes dados:

RELATÓRIO DE MARÇO

a) quadro das sessões de atividades físicas previstas pelo professor para o período letivo iniciante;

h) horário das sessões para todas as turmas;

c) relação dos professores de Educação Física, com indicação do número do respectivo registro, ou do expediente que lhes deu autorização para dirigir, a título precário, as sessões de exercícios físicos;

d) indicação do médico assistente, com informação sobre se é especializado em Educação Física, qual o número do registro do diploma na Divisão de Educação Física ou o número do expediente que concedeu autorização a título precário;

e) informes sobre a situação geral do estabelecimento, quanto a instalações e material de Educação Física.

RELATÓRIO DE NOVEMBRO

a) boletim anual de frequência de todas as séries, discriminando, por mês, o número de faltas e o de sessões realizadas;

b) relação nominal dos alunos cora indicação dos índices obtidos nos exames práticos;

c) relação dos alunos impedidos, por frequência, de prestar os exames finais;

d) relatório anual do médico assistente;

e) relatório anual do professor de Educação Física;

f) sugestões que visem a concorrer para a realização normal das sessões de exercícios físicos e aumentar a sua eficiência educativa.

Parágrafo único. A comprovação da remessa à Divisão de Educação Física dos relatórios regulados por este artigo será feita, quando exigida, com o certificado de registro passado pela Agência dos Correios e Telégrafos.

Art. 28. Cabe ainda ao inspetor federal junto ao estabelecimento de ensino :

a) verificar periodicamente os livros de frequência às sessões de exercícios físicos e de registro das dispensas médicas, visando-os e não admitindo neles emendas, nem rasuras;

b) assistir, pelo menos uma vez por mês, a uma sessão de exercícios físicos de cada série;

c) assinar os certificados de Educação Física;

d) fiscalizar a realização dos exames práticos;

e) rubricar as cópias das fichas médico-biométricas dos alunos que se transferirem;

f) preencher e devolver com presteza a "ficha de informações" bianualmente remetida pela Divisão de Educação Física;

g) autenticar todos os documentos que enviar à Divisão de Educação Física;

h) levar ao conhecimento da Divisão de Educação Física quaisquer irregularidades ;

i) apreciar o horário das sessões de exercícios físicos e aprová-lo, quando não infringir os preceitos legais vigentes;

j) examinar e despachar os pedidos de inscrição nos exames em época especial

X — Penalidades

Art. 29. As infrações aos dispositivos desta portaria, cometidas pelos estabelecimentos de ensino, serão apuradas pela Divisão de Educação Física e de conformidade com o art. 161 do Capítulo XXV da Portaria Ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952, ficando os transgressores sujeitos às penalidades cominadas para a irregularidade verificada.

Art. 30. Será suspenso por tempo determinado, ou cassado, o registro do professor de Educação Física que revelar desídia ou cometer falta grave no desempenho de suas funções. •

§ 1º Caracteriza-se a desídia, ou a falta grave no cumprimento do dever, por parte do professor:

a) pela insuficiência de conhecimentos relativos à Educação Física ou dos processos utilizados na sua prática;

b) incapacidade utilizada e reiterada de manter a disciplina dos alunos;

c) falta de critério nas anotações e no registro da frequência;

d) rasura ou emenda, alterando, mediante fraude, ou destruindo os dados registrados nos diários de clas-

se, nas fichas médico-biométricas e nos certificados de Educação Física;

e) uso de meios injuriosos ou violentos no trabalho com os alunos;

f) não comparecimento e imp pontualidade freqüentes, sem relevante motivo devidamente comprovado, às atividades de Educação Física programadas;

g) desatenção na observância dos preceitos legais e regulamentares;

h) procedimento incompatível com o bom nome do educandário;

i) desrespeito às autoridades federais em missão oficial no estabelecimento;

j) falta de cumprimento dos seus deveres e do programa elaborado de acordo com as instruções baixadas pela Divisão de Educação Física.

§ 2º O médico que incorrer nas faltas mencionadas no parágrafo anterior, quando no desempenho do que fôr de sua competência, terá os efeitos de registro de seu diploma na Divisão de Educação Física suspensos por tempo determinado ou indeterminado, conforme a gravidade da infração cometida.

§ 3º A aplicação de suspensão dos efeitos do registro do professor, ou de sua cassação temporária ou definitiva, bem como a de suspensão do médico de suas funções, será feita pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, tendo em vista a reincidência das faltas e a gravidade da infração.

§ 4º Em qualquer caso caberá recurso ao Ministro da Educação e Cultura, dentro de noventa dias, a contar da data da publicação no *Diário Oficial*, do ato que imponha a penalidade, recurso esse **que não terá** efeito suspensivo.

XI ■— Das disposições gerais

Art. 31. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão adotar um livro apropriado para lançamento dos termos de visita dos inspetores federais às sessões de Educação Física constituído de folhas duplas, numeradas e impresso segundo o modelo em anexo (Anexo nº 2).

Art. 32. Cada educandário deverá possuir, no gabinete médico-biométrico, um livro, com folhas numeradas, para lançamento das dispensas médicas concedidas durante o ano letivo, obedecida, rigorosamente, a seqüência das datas em que foram dadas.

Parágrafo único. O médico assistente, ao conceder a dispensa mencionada, ficará obrigado a registrar no livro competente o nome do aluno, série, turma de Educação Física, data e prazo da concessão da dispensa e o motivo que a determinou.

Art. 33. Será registrado, mensalmente, na caderneta escolar de cada aluno o total de faltas cometidas nas sessões de Educação Física.

Art. 34. Nos diários de classe, a freqüência dos alunos deverá ser registrada do seguinte modo: um ponto (.) para o comparecimento; um F (maiúsculo) para a falta; e um d (minúsculo) para a dispensa.

Art. 35. A matrícula do estabelecimento não poderá ultrapassar a capacidade da área livre, das instalações e do material destinados à Educação Física. As turmas deverão ser constituídas no máximo de cinqüenta alunos.

Art. 36. Além de outros, constituem deveres do professor de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário:

a) elaborar o plano anual de trabalho e realizar todas as atividades de Educação Física programadas de acordo com as diretrizes baixadas pela Divisão de Educação Física;

b) anotar a frequência e a natureza das sessões realizadas;

c) organizar o horário dos exames práticos e entregá-lo, na Secretaria do estabelecimento, até quarenta e oito horas antes do início dos referidos exames;

d) entregar na Secretaria o resultado dos exames práticos até oito dias após o seu término;

e) comentar com os alunos o resultado dos exames práticos explicando-lhes os erros cometidos, a fim de que possam, de futuro, evitá-los;

f) fazer entrega ao Secretário até o terceiro dia útil de cada mês, dos diários de classe com as competentes anotações atualizadas até o último dia do mês vencido;

g) exibir, quando solicitado, seu certificado de registro de professor e carteira profissional;

h) estar presente no local destinado à realização das sessões na hora marcada para o seu início, só se retirando depois de vencido o período regulamentar fixado;

i) estabelecer com os alunos um regime de ativa e constante colaboração;

j) ter sempre em mira a ideal formação física, moral e social dos educandos;

k) conduzir os alunos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturação de espírito pela formação de hábitos sadios e da capacidade de agir;

m) colaborar com a direção do estabelecimento na organização e na

execução dos trabalhos complementares de caráter cívico e recreativo;

n) pugnar pelo desenvolvimento das atividades esportivas entre os alunos, fazendo-os participar de competições internas e externas;

o) apresentar ao diretor do educandário o relatório anual de suas atividades até o dia quinze de dezembro de cada ano;

p) assinar os documentos oficiais relativos à Educação Física, na parte que lhe competir, até o dia quinze de dezembro de cada ano;

q) apresentar-se com o uniforme regulamentar para exercício de sua função.

Art. 37. A Divisão de Educação Física baixará as instruções e elaborará os modelos indispensáveis ao fiel cumprimento da presente portaria.

Art. 38. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 17 de abril de 1956.
— *Clovis Salgado*.

ANEXO I

I — AREA LIVRE

Área livre mínima de 200m² para cada turma de cinquenta alunos em trabalho físico na mesma hora.

Essa área deverá ser plana, con-nua, retangular e revestida de cimento, asfalto, alvenaria ou madeira e, se possível, coberta ou circundada de arborização.

H — INSTALAÇÕES

Um dispositivo para seis cordas verticais de 4 metros (para os estabelecimentos masculinos ou mistos).

10 seções de espaldares (para os ■ estabelecimentos mistos).

5 metros de escadas horizontais (fixas ou ajustáveis).

5 metros de barras duplas horizontais (fixas ou ajustáveis).

10 metros de barras simples para suspensão inclinada.

uma barra de ferro ajustável.

Todos os aparelhos deverão ser instalados ao longo das linhas laterais ou finais da área. As escadas e as barras devem ser capazes de suportar um aluno por metro.

III MATERIAL

25 medicine-balls de dois quilos com 50cms. de diâmetro;

50 bastões ginásticos, de madeira, com 1m de comprimento.

50 pares de maçãs ou 50 pares de haltêres de madeira.

uma corda de 15m no mínimo, para tração.

Um colchão de 5 x 1,30 x 0,20ms.

Um plinto desmontável.

4 bolas de vólibol.

4 bolas de basquetebol.

Um cronômetro.

uma rede para vólibol.

Um par de tabelas para basquetebol.

Um aparelho de som composto de toca-discos, amplificador, alto-falante e microfone.

IV — GABINETE MÉDICO-BIOMÉTRICO

O gabinete deverá ser instalado em sala própria, indevassável, e estar aparelhado com o seguinte material :

uma balança de precisão até 100 gramas.

uma toesa para estatura.

Fichas médico - biométricas em número suficiente para todos os alunos e do tipo exigido.

V — VESTUÁRIO

A área do vestuário deverá ser de 30m². Será o local onde os alunos se uniformizarão para as sessões de Educação Física. Deve possuir cabides, escaninhos ou sacolas e bancos para que os alunos usufruam relativo conforto.

VI — CHUVEIRO

O número de chuveiros deverá ser calculado na proporção mínima de 10 para cada turma de 50 alunos em trabalho físico na mesma hora.

Em casos excepcionais a Divisão de Educação Física poderá dispensar, por tempo determinado, a sua instalação.

Os chuveiros poderão ser coletivos nos estabelecimentos masculinos, mas serão sempre individuais nos femininos. Os estabelecimentos mistos terão chuveiros individuais para as alunas.

(Publ. no *D. O.* de 5-6-956)

PORTARIA Nº 196, DE 21 DE MAIO DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, e

Considerando a existência de alunos surdos matriculados em cursos de grau médio e secundário, no Distrito Federal, e a correspondente necessidade de assistência especializada em seus estudos;

Considerando que o treinamento da leitura labial deve ser constante e

continuo para que o surdo não perca o hábito de ler na face do interlocutor o que seus lábios dizem;

Considerando que a leitura labial é uma técnica especializada que, muito embora seja de grande valor e a única a substituir a audição ausente, deve processar-se sob determinadas condições nem sempre presentes nas salas de aulas de professores não especializados;

Considerando que o aluno surdo poderá ser eficiente nos seus estudos se lhe forem proporcionados recursos adequados com base na pedagogia emendativa;

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura possui um órgão especializado para estudo, pesquisas, assistência e educação, no terreno dos deficientes da audição e da palavra;

Considerando a necessidade de averiguar-se a possibilidade de alunos deficientes da audição e da palavra freqüentarem, com aproveitamento, cursos de grau médio;

Considerando a necessidade de se proporcionarem aos surdos melhores condições de estudo;

Considerando os termos do plano de colaboração firmado entre a Secretaria Geral de Educação e Cultura e o Instituto dos Surdos-Mudos:

Resolve :

Art. 1. Atribuir ao Instituto Nacional dos Surdos-Mudos a incumbência de prestar assistência especializada aos estudantes privados da audição e da palavra, matriculados em estabelecimentos escolares onde é ministrado o ensino de grau médio, no intuito de proporcionar-lhes condições propícias à eficiente aprendizagem, de acordo com a orientação preconizada pela técnica pedagógica, em tais casos, devendo a assistência es-

tender-se aos colégios e docentes das classes freqüentadas pelos estudantes mencionados, através de entendimento com as respectivas direções.

Art. 2º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em conjunto com outros órgãos oficiais ligados ao problema da educação de adolescentes, promoverá as observações que possibilitem averiguar a eficiência da aprendizagem revelada pelos assistidos durante o currículo, coligindo as advertências da prática, quanto às adaptações que se imponham, como necessárias, no sentido de reunir condições e recursos adequados no real aproveitamento dos alunos em causa.

— Rio de Janeiro, 21 de maio de 1956.

— *Clovis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 24-5-956)

PORTARIA Nº 10, DE 3 DE MAIO DE 1956 (D.E.I.)

O Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, tendo em vista o disposto no art. 8º da Portaria Ministerial nº 458, de 6 de outubro de 1945, resolve:

Art. 1º No ano de 1956, de maio a dezembro, funcionarão, na Escola Técnica de São Paulo, os seguintes cursos de continuação do ensino industrial: *a)* tornearia mecânica; *b)* ajustagem; *c)* soldas; *d)* desenho técnico.

Art. 2º A distribuição semanal dos trabalhos dos cursos referidos nas alíneas *a*, *b*, e *c*, do artigo anterior, será a seguinte: Matemática — 2 horas. Desenho — 1 hora; Tecnologia — 1 hora; Oficina — 8 horas.

Art. 3º A distribuição semanal dos trabalhos avulsos do curso referido na alínea *d* do art. 1º desta Portaria será a seguinte: Matemática — 2 horas; Desenho — 10 horas.

Art. 4º As turmas de ensino prático de ofício e de Tecnologia serão constituídas por 10 alunos no mínimo e 15 no máximo.

§ 1º Quando o número de alunos exceder a 15 será a turma desdobrada.

§ 2º Não funcionará curso com menos de 10 alunos matriculados.

§ 3º O aluno que cometer mais de cinco faltas consecutivas ou quinze interpoladas será eliminado do Curso.

Art. 5º As turmas de Matemática e de Desenho serão compostas de 30 a 40 alunos.

Art. 6º O ensino de Tecnologia será ministrado pelo professor do ofício.

Rio de Janeiro, 3 de maio de 1956.
— *Francisco Montojos*, Diretor.

(Publ. no *D. O. de* 17-5-955)

PORTARIA Nº 572, DE 4 DE JUNHO
DE 1956

(Min. da Agric.)

O Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, tendo em vista o que dispõe o § 2º do art. 29 do Decreto-lei nº 4.083, de 4-2-42, combinado com art. 4.9 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 8.741, de 11 de fevereiro de 1942, resolve aprovar as instruções anexas para funcionamento do curso avulso de Revisão dos programas do concurso de habilitação à matrícula nas Escolas da Universidade Rural, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão. ■— Ernesto Dornelles.

Instruções para funcionamento do curso avulso de Revisão dos programas do Concurso de Habilitação

à matrícula nas Escolas da Universidade Rural, a que se refere a Portaria nº 572, de 4 de junho de 1956.

Art. 19 Funcionará, no corrente ano, um curso avulso de Revisão, destinado a preparar candidatos ao concurso de habilitação às Escolas Nacionais de Agronomia e Veterinária.

Art. 29 O curso compreenderá as disciplinas de Matemática, de Química e de História Natural para os candidatos à Escola Nacional de Agronomia, e as de Física, de Química e de Biologia para os candidatos à Escola Nacional de Veterinária.

5 1* A disciplina de História Natural abrangerá: Botânica, Zoologia e Mineralogia e Geologia; a de Biologia abrangerá: Biologia geral, Botânica e Zoologia.

§ 2º As aulas de Botânica e Zoologia serão ministradas em conjunto e o programa de Biologia geral ficará incorporado ao de Botânica.

Art. 3º O curso para os candidatos à Escola Nacional de Agronomia será ministrado em 740 horas de aulas e trabalhos práticos, no máximo, assim discriminadas: Matemática 240, Química 140 e História Natural 360, distribuídas equitativamente, e para os candidatos à Escola Nacional de Veterinária em 680 horas, assim discriminadas: Física 240; Química 200 e Biologia 240, distribuídas equitativamente.

Art. 4º O curso será iniciado em agosto, em data a ser fixada pelo Diretor dos C.A.E. e terminará em 21 de dezembro.

Parágrafo único. O curso terá aulas diárias, de acordo com horário organizado pelo Serviço Escolar e aprovado pelo Diretor dos C.A.E.

Art. 5º Serão realizadas três provas para apurar o aproveitamento dos alunos em cada disciplina: a primeira de 20 a 25 de setembro, a segunda de 22 a 27 de outubro e a última de 10 a 15 de dezembro.

§ 1º A presença às provas será obrigatória, sendo atribuída a nota zero ao aluno que não comparecer.

§ 2º Será cancelada a matrícula do aluno que tiver nota inferior a 30 (trinta) pontos em qualquer prova e a daquele que, embora tendo obtido nota igual ou superior a 30 (trinta), não tenha alcançado nota 50 (cinquenta) ou superior, no conjunto.

§ 3º Os professores terão uma semana para entregar as suas provas ao Serviço Escolar, devidamente corrigidas.

§ 4º Durante a semana de realização das provas não haverá aulas.

Art. 6º As inscrições estarão abertas de 25 a 30 de julho no Serviço Escolar da Universidade Rural e serão concedidas mediante apresentação dos seguintes documentos:

o) certificado de conclusão de qualquer curso do segundo ciclo de ensino médio.

6) prova de identidade;

c) prova de idoneidade;

d) atestado de que não sofre de moléstia infecto-contagiosa e estar vacinado contra varíola, expedido pelo Serviço Médico do C.N.E.P.A.;

e) documento que prove estar em dia com as obrigações militares;

f) certidão de idade;

g) três retratos, tamanho 3x4 centímetros.

§ 19 Poderão ser aceitas novas inscrições somente em setembro

bro e outubro, de candidatos que, submetidos às provas desses meses, obtenham nota igual ou superior a 30 (trinta) em cada prova e alcance nota igual ou superior a 50 (cinquenta) no conjunto.

§ 2º O aluno deste curso assumirá por escrito o compromisso de inscrever-se, no concurso de habilitação, a uma das Escolas de Universidade Rural.

§ 3º A transferência de matrícula, de um currículo para outro, obrigará o aluno ao que dispõe o § 1º deste artigo.

Art. 7º Não será concedida inscrição ao candidato que tiver sido matriculado, mais de uma vez, no curso, ou excluído por questão disciplinar.

Art. 8º O curso funcionará, com o mínimo de trinta alunos.

Art. 9º A frequência será obrigatória, cancelando-se a matrícula do aluno que tiver, por mês, mais de vinte por cento de faltas em qualquer disciplina.

Art. 10. Os alunos terão direito a alojamento, nas condições estabelecidas pela Reitoria da Universidade.

Art. 11. Os alunos, uma vez inscritos, serão considerados parte do corpo discente da Universidade Rural e pagarão pelas refeições os preços dos demais alunos das Escolas da U. Rural.

Art. 12. O aluno da categoria ouvinte não gozará dos direitos dos artigos anteriores.

Art. 13. Os casos omissos serão resolvidos por decisão do Diretor dos C.A.E.

Diretoria dos C.A.E., 29 de maio de 1956. — *Raul Briquet Júnior*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 7-6-956)

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1956 N.º 64

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. XXVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1956 N.º 64

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
PALACIO DA EDUCAÇÃO, 10o ANDAR
RIO DE JANEIRO — BRASIL

DIRETOR ANISIO SPINOLA
TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO ELZA
RODRIGUES MARTINS
Documentação e Intercâmbio

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA
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. XXVI

Outubro-Dezembro, 1956

Nº 64

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>
ANÍSIO TEIXEIRA, A escola pública, universal e gratuita	3
ENY CALDEIRA, O problema da formação de professores primários	28
J. ROBERTO MOREIRA, OS problemas do ensino elementar no Brasil	44
O. FROTA PESSOA, Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas	60
PAULO DE ALMEIDA CAMPOS, Seminário Regional sobre planos e programas da escola primária	73
PAULO DE ALMEIDA CAMPOS, A escola elementar brasileira e o seu ma gistério	94
 <i>Documentação :</i>	
XII Conferência Nacional de Educação	132
A formação de professores	141
A alfabetização das crianças nos diversos Estados do Brasil	180
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país	189
Informação do estrangeiro	196
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Celso Brant</i> , O professor e a escola secundária; <i>Eunice Pourchet</i> , Formação do professor para o ensino em classes especiais; <i>Henry Rey</i> , Orientação profissional em França; <i>Newton Beleza</i> , Esquema da evolução do ensino agrícola no Brasil; <i>Noemi Silveira Rudolfer</i> , Critérios em uso na moderna Psicologia	198

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.811, de 2 de julho de 1956 — *Dispõe sobre apostila de diploma de técnico de contabilidade conferido aos ex-alunos do antigo curso de contador, mediante a prestação de exame de suficiência;* Lei nº 2.822, de 14 de julho de 1956 — *Dispõe sobre o registro de diploma e enfermeiro, expedido até o ano de 1950, por escolas estaduais de enfermagem não equiparadas nos termos do Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931, e da Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, e dá outras providências;* Decreto nº 39.824, de 21 de agosto de 1956 — *Aprova o Estatuto da Universidade do Paraná;* Decreto nº 39.825, de 21 de agosto de 1956 — *Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a celebrar convênio com, o Estado do Rio Grande do Sul, para o fim que indica;* Decreto nº 39.871, de 30 de agosto de 1956 — *Altera a redação dos artigos 89 e 10 do Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER);* Portaria nº 315, de 20 de agosto de 1956 — *Expede instruções sobre o registro de professores de Canto Orfeônico;* Portaria nº 111, de 10 de julho de 1956 (Instituto Benjamin Constant) — *Expede normas para funcionamento do curso de professor especializado na didática de cegos* 223

A ESCOLA PÚBLICA, UNIVERSAL E GRATUITA (*)

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

No mês de maio último, reuniram-se em Lima, convocados pela Organização dos Estados Americanos (a antiga União Pan-Americana), os representantes dos Governos nacionais do nosso continente. Estes representantes não eram ministros da Fazenda, nem ministros do Exterior. Eram ministros da Educação. O tema da reunião não era a política exterior nem a política econômica ou financeira, e sim a política educacional. E em política educacional, não se debateram os problemas do ensino secundário, nem do ensino superior; mas, do ensino primário.

A despeito do caráter de que se revestem quase sempre essas reuniões internacionais, do seu ar tantas vezes irremediavelmente convencional, os que lá estiveram sentiram, em mais de um momento, que algo de histórico se processava na evolução política das Américas. O drama de 59 milhões de analfabetos, inclusive os de idade escolar, da América latina e de outros tantos milhões de semi-alfabetizados, em suas escolas primárias de dois e três anos de estudos e de dois e três turnos por dia letivo, repercutia nos salões do edifício do Congresso Nacional de Lima, onde se realizou a reunião interamericana, como um trovão, talvez ainda distante, mas já suficientemente audível, da consciência popular dos povos americanos. Dir-se-ia que, despertados afinal para as suas reivindicações fundamentais, eram os povos do Continente que convocavam aquele conclave, para a fixação de medidas destinadas a assegurar-lhes o direito dos direitos: uma escola primária, eficiente e adequada, para todos.

E por isto mesmo — a despeito das vozes, muito nossas conhecidas, dos que ainda julgam possível reduzir a educação popular, na América latina, à mistificação das escolas primárias de tempo parcial e de curtos períodos anuais — a assembléia decidiu, com a afirmação de princípios da "Declaração de Lima", por uma *escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos*.

No mesmo ano, em que os governos americanos, reunidos em assembléia, fizeram tal declaração histórica, o Estado de São

(*) Conferência pronunciada no Congresso Estadual de Educação do Estado de S. Paulo, em Ribeirão Preto, setembro, 1956.

Paulo, isto é, o estado-líder da federação brasileira, convoca o seu primeiro Congresso de Ensino Primário.

Sabemos que um fato não está ligado a outro. Mas, a coincidência pode ser tida como significativa : a mesma obscura força, que está movendo a consciência coletiva, parece haver atuado para a escolha do tema da reunião de Lima, como para a reunião, no ano passado, do Congresso de professores Primários, de Belo Horizonte, e para este Congresso do Ensino Primário, de São Paulo, ora aqui reunido, em Ribeirão Preto. Presumo que se trata de um sinal, um grande sinal, de amadurecimento da consciência pública do país.

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social.

Não se pode ocultar ser algo tardio esse movimento de emancipação educacional ou de emancipação pela educação.

Desde a segunda metade do século dezenove, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Cogitando de realizá-la, agora, em época que, na verdade, já se caracteriza por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido ou imediato caráter econômico, corremos o risco de não poder configurar com a necessária clareza os objetivos da emancipação educacional. É que, no caso, trata-se ainda de algo que já nos devia ter sido dado, que já há muito fora dado a outros povos, de cujas atuais aspirações queremos partilhar. Estas novas aspirações, mais fortemente motivadas pelos imperativos da época, sobrepõem-se às aspirações educacionais e de certo modo as desfiguram, criando, pela falta de sincronismo, especiais dificuldades para o seu adequado planejamento.

A relativa ausência de vigor de nossa atual concepção de *escola pública* e a aceitação semi-indiferente da *escola particular* foram e são, ao meu ver, um dos aspectos dessa desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do nosso movimento de educação popular.

como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não

a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a decalagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico.

Se nos dermos ao trabalho de voltar atrás e ouvir as vozes dos que ainda no curso do século dezenove, no mundo, e, entre nós, imediatamente antes e logo depois da república, definiram (mesmo então com atraso) os objetivos do movimento de emancipação educacional, ficaremos surpreendidos com a intensidade do tom de reivindicação social, que caracterizava o movimento. É que a escola era, na época, a maior e mais clara conquista social. E hoje, o anseio por outras conquistas, mais pretensiosas e atropeladas, a despeito de não poderem, em rigor, ser realizadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educativa primordial. Tomemos, com efeito, ao acaso, as expressões de um desses pioneiros continentais da educação popular — por um conjunto de circunstâncias, o primeiro: Horace Mann. O grande batalhador da educação pública e universal, nos Estados Unidos, que no continente só encontra paralelo contemporâneo em Sarmiento, na Argentina, considerava a "escola pública" — a escola comum para todos — a maior invenção humana de todos os tempos. E em seu relatório ao Conselho de Educação de Boston, assim falava, há cento e oito anos (1848) :

"Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação fôr difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre ...

"A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens — a roda do leme da maquinaria social... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua

hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres."
(*)

Era com este espírito que se pregava a escola pública em 1848. Já não era o iluminismo ou a "ilustração", filosóficos, do século dezoito, mas todo o *utilitarismo* de uma doutrina de igualdade social pela educação. Já não era o puro romantismo individualista, tão vivo ainda, aliás, por todo o século dezenove, a crer, ainda com Spencer, que o devido ao indivíduo era só a liberdade, no sentido negativo de não interferência — daí não ser essencial ou ser até ilícito dar-lhe o Estado educação... — mas a doutrina positiva de que a liberdade sem educação, isto é, sem *o poder que o saber dá*, era uma impostura e um logro...

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a "protegidos") e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

Por que, então, faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Porque, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de *escolas de faz-de-conta* e os *sindicatos* de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de

(*) *Annual Report on Education*, 1848 (Boston, Rand & Avery), págs. 668/69.

deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos "esclarecido" ou ditaduras falhadas?

Estou em que uma das razões é o anacronismo a que me referi. Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quiçá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, em face da aceleração do processo histórico, impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quanto nos faltam ainda de reivindicações anteriores e con-dicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exata ou adequadamente.

Além da dificuldade inerente ao caráter preparatório ou de "preliminar" condicionante, próprio das reivindicações educacionais, temos a dificuldade do anacronismo que elas ora arrastam consigo e estamos a focalizar, com a sobrecarga, ainda mais grave, de dificuldades específicas decorrentes da aceleração do processo histórico, geral, aceleração sempre mais propícia a reivindicações *consumatórias* e finalistas, do que a reivindicações preliminares e instrumentais, como são as de educação.

Por todos esses motivos forçoso é reconhecer que há uma certa perda de contorno nas mais legítimas reivindicações educacionais, adquirindo o processo de nossa expansão escolar o caráter tumultuário de reivindicações sobretudo de vantagens e privilégios, o que me tem levado a considerá-lo mais como um movimento de dissolução do que de expansão. Foi, com efeito, essa desfiguração da natureza da reivindicação educacional que elevou a matrícula da escola primária, sem lhe dar prédios nem aparelhamento, que multiplicou os ginásios, sem lhes dar professores, e

que faz brotar do papel até escolas superiores e universidades, com mais facilidade do que brotam cogumelos nos recantos mais sombrios e úmidos das florestas...

Não faltam, entretanto, os que estadeiam certo orgulho ferido ou afetam mesmo um sorriso superior, ao ouvirem aqueles dentre nós que se levantam para afirmar que uma tal expansão não é expansão, mas dissolução... Somos chamados de pessimistas, convocando-nos os nossos *Pangloss* a ver que o Brasil progride por todos os poros e que o congestionamento, a confusão, a redução dos horários e a falta de aproveitamento nas escolas são outras tantas demonstrações desse progresso.

Mas, ao lado deles, já são numerosas as vozes que se erguem, apreensivas e graves. A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo de consumatório, mas, não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes um processo, temporal e espacial, longo e complexo de preparo indivi-

dual, como é o educativo. E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução de horários, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as condições mínimas necessárias de funcionamento. Tudo isto seria já gravíssimo. Mas, pior do que tudo, está a confusão gerada pela aparente expansão, tumultuária, levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas. Está claro que tal conceito de escola não é explícito, mas decorre do que fazemos. Se podemos desdobrar, tresdobrar e até elevar a quatro os turnos das escolas primárias, se autorizamos ginásios e escolas superiores sem professores

nem aparelhamento, — é que a escola é uma *formalidade*, que até se *pode dispensar*, como se dispensam, na processualística judiciária, certas condições de pura forma.

Não é difícil demonstrar que nem sempre assim procedemos, nem sempre assim pensamos. Em verdade, os nossos educadores do início do período republicano revelavam uma adequada consonância com os educadores de todo o mundo, no conceituar a educação e no caracterizar o movimento de educação popular, que então se iniciava no país, com o advento da república.

Não posso fugir de citar aqui alguns paulistas, cujas palavras parecem de verdadeiros émulo dos Mann, Sarmiento e Varela, que, mais felizes, lograram realizar em suas nações, na época própria, muito do que pregaram.

Retiro as citações de discursos e relatórios feitos todos antes do início deste século, ainda no fervor republicano da década última do século dezenove.

Caetano de Campos, Cesario Mota, Gabriel Prestes (para só citar paulistas) aqui irão nos revelar como era viva e lúcida e quente a convicção democrática da função da escola, na república e em seus primórdios.

"A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos de administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é *mais urgente* do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que êle precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer.

"Dantes pagava a nação os professores dos *príncipes* sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum para saber dirigi-la. Hoje o *príncipe* é o *povo*, e urge que êle alcance o *"self-go-*

vernment" — pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada.

"A instrução do povo é, portanto, *sua maior necessidade*. Para o *Govèrno*, educar o povo é um *dever* e um *interesse*: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse,

porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.

"É óbvio que ninguém tolherá aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e-nem acessíveis para a grande massa do proletariado.

"Demais, com a exigência do ensino moderno, tais instituições, quando mesmo bem fornidas de um material escolar suficiente, pesarão sobre a bolsa do particular de modo tal que, sem remuneração, não poderão ter alunos.

"Bastaria apontar a história do Brasil monárquico para saber quão improgressiva mostrou-se até hoje a família brasileira. Entre a escola primária — irrisória e condenável como era, e já eu disse ao princípio — entre a "escola régia" e a Academia, nenhuma educação dava o Governo ao povo. Só os colégios particulares forneciam, aos que podiam pagar, um preparo literário, que visava a matrícula nos cursos superiores.

"Não era por certo com a gramática ensinada desde a primeira idade, e o latim, decorado até à Academia, que o brasileiro poderia conhecer as leis da natureza, nem saber cultivar o solo, nem envolver-se nas indústrias e nas artes.

"Todos nós sabemos o que valiam tais estudos, em que a gramática, o latim, a filosofia. . . de Barbe, a retórica eram "magna pars". Homens que mal sabiam ler e escrever — em pequena percentagem — e doutores: eis a única coisa que se podia ser no Brasil." (*)

(*) Trechos da "Memória" apresentada em 1891 pelo Dr. A. Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal, ao Dr. Jorge Tibiriçá, então governador do Estado.

E três anos depois, em discurso na inauguração da Escola Normal da Praça da República:

"A República foi, pois, a síntese da última fase da nossa civilização.

"Proclamada a nova forma de governo, fêz-se mister realizá-la em toda sua integridade. A primeira coisa, entretanto, que desde logo feriu os olhos deslumbrados dos que se acharam de posse do novo regime, foi que, com êle, as *necessidades da democracia se aumentaram*. O que era delegação no antigo sistema, é ação direta no novo; as inculpações, que outróra se faziam ao governo, recaem agora sobre o próprio povo; as aptidões requeridas nos seus homens, é êle quem as deve ter porque é *êle quem tem de governar, é êle quem tem de dirigir os seus destinos*.

"À semelhança do capitão a quem se incumbiu a direção do navio desarvorado em alto-mar, o povo viu-se atônito no momento em que tomou o domínio de si mesmo. Reconheceu faltarem-lhe aparelhos para as manobras. *Desde logo surgiu forçosa a convicção da necessidade de saber*.

"A idéia da instrução então impôs-se.

"É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: "A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia". É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a *opressão*." (*)

E no mesmo ano de 1894 e na mesma inauguração, como se falasse em unísono com Cesario Motta, exclamava Gabriel Prestes, diretor da Escola:

"Que diferença entre essa inépcia dos governos monárquicos e a sincera solicitude pelo interesse público "nos regimes livres! Enquanto no Brasil, em um período de relativa calma, a ação governamental só se manifesta em favor das classes superiores, em França, no meio mesmo da crise revolucionária, institui-se a primeira escola normal em que milhares de alunos, segundo o pensamento da Convenção, deviam preparar-se para levar a todos os cantos da República

(*) (Cesario Motta, Secretário do Interior, em 1894 — Discurso proferido quando da inauguração da Escola Normal da Praça da República).

os conhecimentos necessários ao cultivo da inteligência.

"Nos Estados Unidos, com um ardor ainda não igualado, todos os espíritos ilustres fazem consistir na difusão do ensino o programa de todos os governos, e foi assim que os Washington, os Madison, os Monroe, os Horacios Mann conseguiram lançar os fundamentos da enormíssima prosperidade americana." (*)

E já, em 1911, assim falava Bueno dos Reis Júnior, diretor de instrução:

"Na época da proclamação da República, bem frisante era o caráter defeituoso e contraproducente do ensino público primário em nosso Estado, pelo que uma das primeiras preocupações dos proceres do governo foi promover o aperfeiçoamento dessa instituição.

"Espíritos patrióticos e clarividentes, bem como animados dos mais vivos desejos de progresso, os dirigentes do povo, cômnicos de que não podia haver aliança possível entre o desenvolvimento de um Estado e o obscurantismo de sua população, trataram, sem perda de tempo, de resolver o problema da instrução pública elementar, problema que se lhes afigurava um dos importantes, senão o mais importante dos seus deveres no momento.

"Efetivamente era urgente dar ao ensino primário uma organização compatível com as necessidades reclamadas pela educação de um povo, para o qual acabava de raiar a aurora da democracia." (**)

A coincidência de ideais com os grandes fundadores dos sistemas de educação pública — universal e gratuita — não podia ser mais completa, nem faltou jamais aos nossos educadores-líderes a consciência perfeita do que havia a fazer. E a escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham

(*) Gabriel Prestes — Discurso pronunciado em 2 de agosto de 1894, como Diretor da Escola Normal da Praça da República, em sua inauguração.

(**) Bueno dos Reis Júnior, Diretor Geral da Instrução Pública — Relatório apresentado ao Secretário do Interior em 1911.

tôdas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países.

Não bastava, porém, que as escolas não fossem más. Era necessário que fossem bastantes. E aí é que falhou inteiramente a pregação republicana, que, muito a propósito, acabamos de evocar quanto a São Paulo.

Sem pretendermos ser exaustivos na perquirição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de aperfeiçoar como boas amostras ou modelos.

A dificuldade do regime democrático, com efeito, é que êle só pode ser implantado *espontaneamente* em situações sociais simples e homogêneas. Tais eram as situações das comunidades relativamente pequenas da primeira metade ou dois terços primeiros do século dezanove. As minorias diretoras se constituíam, então, como que naturalmente, e podiam subsistir para, de certo modo, impor os seus padrões às maiorias ainda homogêneas, que lhes aceitavam a liderança.

A simplicidade dessas comunidades, onde todos se conheciam, e a lentidão de seu progresso material ofereciam as condições necessárias para o esforço educativo global a ser conduzido pelas minorias condutoras. Tal situação se configura perfeitamente nos Estados Unidos, com a independência e a república. Aos líderes, figuras eminentes e, muitas, aristocráticas, coube a tarefa de orientar, por consentimento de todos, a jovem república.

Quando o desenvolvimento econômico sobreveio, já a estrutura política estava suficientemente formada para suportar o impacto da desordem inevitável da aceleração do progresso material. Não direi que haja faltado à América um período de confusão e de perda de padrões, mas a nação sobreviveu a êle e pôde retomar a segurança de marcha do período anterior, mais simples e homogêneo.

Não foi, porém, isto o que sucedeu conosco. Emergimos do período colonial, sem o sentimento de uma verdadeira luta

pela independência, retardando de quase um século a república e embalando-nos com o reino unido, a herança de um príncipe e de uma monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de "império". .. Além disto, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacrônicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes.

A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a "*proclamação*" de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Ora, longe de estarmos preparados para isto e muito pelo contrário, dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que, dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o tivéssemos preparado.

A república veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido havia de subsistir e de permitir "a ordem e o progresso", mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios), na sua pregação de educação para todos. com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro...

Quando mudanças de estrutura social, da ordem da que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir obstáculo à sua real efetivação. Em tal caso, é a estrutura social que se modifica, em virtude, exatamente, de modificação da estrutura econômica e política.

Isto se daria, no Brasil, se a democracia e a república não fossem um movimento de cúpula, com simples modificações na minoria governante, enriquecida ou empobrecida com a entrada de mais alguns elementos das classes relativamente pobres. Não obstante a república, conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro...

O apostolado dos educadores tinha, assim, algo de contraditório. Eles próprios admitiam que o sistema de escolas públicas para toda a população era impossível, e isto mesmo afirmavam, retirando, "*avant la lettre*", qualquer eficácia política às suas ungidas palavras.

Quando, na década de 20 a 30, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha devia ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida — a educação do povo.

Não se dirá que lhe tenha faltado completamente este eco, este reclamo educacional. Foi, com efeito, nesse período que a idéia de estender a educação a todos começou a medrar. Mas, de que modo?

Até então, os educadores, com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar. Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação de que não lhes era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta : — reduzir as séries para atingir maior número de alunos. E foi exatamente aqui, em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente, malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira.

Em 1929, considerando a tentativa de dar educação a todos altamente significativa e começo de uma consciência democrática, que iria prosseguir nos esforços de não só dar a todos educação, mas de dá-la cada vez melhor e mais extensa, assim me referi ao movimento, então, ao meu ver, indicativo de um processo inicial de unificação do povo brasileiro:

"Mas não teve, de logo, o serviço público de educação a presunção de poder assim se organizar, integralmente. O paulista, antes de tudo, não é um visionário. A sua imaginação, adestrada na realidade imediata de sua luta diária pela vida, não se entusiasma senão pelos ideais praticáveis e exequíveis. Se um dos traços mais definidos por onde se pode caracterizar a escola paulista é um traço de idealismo — o de seu vigoroso espírito democrático, — nem por isso deixou a sua organização de se prender estritamente aos limites da sua possibilidade de execução.

"esse idealismo orgânico e construtor fêz com que aqui, primeiro que tudo, se buscasse dar a todos a opor-

tunidade de freqüentar a escola. fosse preciso reduzir os cursos até o mínimo, não importava, contanto que se estendesse ao máximo o número de paulistas que por ela viessem "a ser favorecidos." (*)

A realidade, porém, é que o movimento não tinha essa sinceridade revolucionária. A educação do povo não era problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas *contingência* que se tinha de remediar, de forma mais aparente do que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo, na época, até hoje, antes agravado com os turnos e conseqüentes reduções de horário.

A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto.

O voto livre e secreto, a real franquia eleitoral é que viria destruir o dualismo e tornar a educação não apenas uma liberdade, mas necessidade invencível da organização social brasileira.

E a isto é que chegamos, depois de vinte e tantos anos de vicissitudes políticas de toda ordem. Conquistou o povo brasileiro, afinal, a sua emancipação política. Pelo voto livre e secreto, constituem-se os poderes da república, os poderes dos Estados, os poderes dos municípios. como chegamos a essa conquista, sem escolas adequadas para a educação do povo, nem escolas adequadas para a formação — não de uma classe governante — mas dos múltiplos quadros médios e superiores de uma democracia de hierarquia ocupacional e não propriamente social, estamos a sofrer as conseqüências melancolicamente profetizadas por todos os teóricos da democracia. Que dizia, com efeito, Cesario Mota em 1894?

"É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: "A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia". É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a *opressão*." (**)

(*) Discurso de Anísio Teixeira no encerramento do Congresso de Educação, em São Paulo, 1929.

(**) Cesario Motta, Secretário do Interior em 1894 — ferido quando da inauguração da Escola Normal da Praça

Congresso de

Discurso pro da República.

E não é isso o que vemos? São por acaso poucos os sinais de anarquia, de confusão, de falta de segurança e de falta de proporção, os sinais, enfim, de não estarmos preparados para os poderes que adquirimos?

A nossa própria estrutura administrativa de Estado, altamente centralizada, era perfeitamente lógica na sociedade dual que possuíamos. A União e os Estados representavam a parcela de poder confiada às "classes governantes", à minoria ou elite do país, cabendo-lhes a responsabilidade da vida nacional.

com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação.

como fazê-lo, entretanto, em pleno tumulto econômico e político, assaltado por oportunidades de toda ordem e com os quadros de direção ocupados por elementos de uma geração formada sob a influência de negações à democracia e, por isto mesmo, sem a consciência perfeita das necessidades da nova ordem em vias de se estabelecer e, ainda mais, sem nenhuma experiência dos esforços feitos por outros povos para a realização de conquista semelhante?

A realidade é que, com a evolução política iniciada em 20, contra toda expectativa, tivemos uma paradoxal exaltação da tese de formação de elites. com efeito, até a década de 20, tínhamos uma estrutura educacional, de certo modo, aceitável. Nessa década, talvez sem o querer conscientemente, destruímos a escola primária com uma falsa teoria de alfabetização, reduzindo-lhe as séries. E na década seguinte, incentivamos uma educação secundária a partir dos onze anos, estritamente acadêmica e a ser ministrada, pelos particulares, mediante concessão do Estado. Destinada a quem? A todo o povo brasileiro? Por certo que não — pois a estrutura legal votada confiava à iniciativa particular a execução da reforma. Destinada, sim, a alargar a "classe governante".

A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a "classe dos privilegiados". Nenhum dos seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos.

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fêz-se logo, como vemos, reacionária e representou nos seus primeiros quinze anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso da república, cabendo, por desgraça nossa, a gera-

ção formada nesse período conduzir a experiência da democracia renascente em 46.

Essa geração nunca teve experiência sequer da doutrina democrática e estava inocente da necessidade de educação para o estabelecimento da difusão de poder, que gera, inevitavelmente, a democracia. Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito.

Não deixou, assim, de ter a sua lógica a tentativa de conter a democracia no período de 37 a 45. A sociedade brasileira, pelas suas forças dominantes, estaria lutando pela permanência de moldes tradicionais ou como tais aceitos; nem de outra forma se poderia explicar o vigor do Estado Novo e a sua sobrevivência ainda hoje, em muito do que sucede no país.

Se juntarmos ao vigor do tradicionalismo brasileiro assim renascido o despreparo da geração hoje dominante no país para a própria ideologia democrática, teremos as duas razões circunstanciais que tornam tão difícil, em nossa atual conjuntura, configurar de forma lúcida e convincente o problema da formação democrática do brasileiro.

As duas referidas circunstâncias veio ainda somar-se uma terceira e das mais importantes: a luta contra o comunismo, que se reabriu, logo após a segunda guerra mundial, durante a qual muitos chegaram a admitir certa atenuação, descontando-se a coexistência pacífica de dois mundos à parte... O caráter difuso da luta reaberta e quiçá exacerbada concorre para que dela se aproveitem certas forças reacionárias do capitalismo e do obscurantismo e se crie um clima pouco propício à afirmação do sentido revolucionário da democracia.

Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por *comunismo* todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos.

Se considerarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 30, no qual veio a se formar a geração atual brasileira, e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a segunda guerra mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil.

Devido à atitude defensiva da democracia, na fase atual do mundo, perdemos o sentido de sua filosofia política e, cautelosa-

mente, obscurecemos as reivindicações populares que ela envolve. E, criada que seja essa atitude, abrimos o caminho para estreitas e egoísticas reivindicações pessoais.

A educação chega a se tornar, assim, não um campo de esforços pela realização de um ideal, mas um campo de exploração de vantagens para professores e alunos.

Salários, redução de horários, facilitação dos estudos e da obtenção de diplomas; expansão dessa dissolução, para a criação de novas oportunidades de salários e novas facilidades de ensino — são estes os problemas, os graves problemas educacionais da hora presente.

como fazer ressaltar, nesse clima, os autênticos e graves problemas da escola pública e da escola particular, da educação para o trabalho e da educação para o parasitismo, da educação "humanística" e da educação para a eficiência social, da educação para a descoberta e para a ciência e da educação para as letras, da educação para a produção e da educação para o consumo? Em ambiente assim confinado, em que tudo já foi feito e o mundo já se acha construído, toda a questão será apenas a de ampliar oportunidades já existentes para maior grupo de gozadores das delícias de nossa civilização.

Reacionarismo e conservadorismo parecem coisas inocentes, mas o seu preço é sempre algo de espantoso.

Aceleração do processo histórico sob o impacto do progresso material, ignorância generalizada em virtude das deficiências e perversões do processo educativo e clima de conservadorismo senão reacionarismo social estão, assim, a criar, no país, condições particularmente difíceis à nossa ordenada evolução educacional.

A despeito de tudo isso ou, talvez, por isso mesmo, aqui estamos neste congresso, chamados exatamente para achar um caminho para as nossas dificuldades de educadores.

O primeiro passo não pode deixar de ser analisar e definir a situação. E foi o que procuramos fazer, com as considerações que vimos desenvolvendo ante a vossa atenção generosa.

Se vale alguma coisa a análise que fizemos, temos de descobrir, baseados nela, os meios de corrigir e reorientar a situação, no sentido de revigorar certas forças e superar ou contrabalançar outras.

Não se pode negar o intenso dinamismo da situação presente do Brasil. Há um despertar geral das consciências individuais para novas oportunidades e há progresso material para atender,

pelo menos em parte, a corrida a novos cargos e novas ocupações. como inserir nesse processo dinâmico de mudança o fator educação, de modo que ele ajude, estimule e aperfeiçoe toda a transformação, dando-lhe quiçá novos ímpetus e melhor segurança de desenvolvimento indefinido?

Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insuscetível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a *posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Restabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser o campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária, que é, essencialmente, um regime de prazos e de formas, fixados, de certo modo, por convenção.

Ora, se o processo educativo é fixado por convenção, está claro que a lei pode mudar as convenções... E daí a poder decretar educação é um passo. E que outra coisa temos feito, desde os repetidos espetáculos maiores dos exames por decreto, senão dar e tornar a dar este passo?

toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser "legal", isto é, "oficial" ou "oficializada". É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é *igual* à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é *igual* aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professores, é *igual* a algumas grandes e sérias escolas superiores do país.

A primeira modificação é, pois, esta: educação, como agricultura, como medicina, não é algo que se tem de regular por normas legais e que só delas dependa, mas processo especializado, profissional, extremamente variado, em velocidade e em perfeição, e que deve ser aferido por meio de outros processos especializados, sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares, aplicáveis por funcionários.

A legislação sobre educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, o tratamento da saúde, etc., isto é, uma legislação que fixe condições para sua estimulação e difusão, e indique mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas da experiência e da ciência.

Fixado que seja o critério de que a lei não faz, não cria a educação, desaparecerá a corrida junto aos poderes públicos para *equiparar, reconhecer e oficializar* a educação, a fim de que valha ela, independente de sua eficiência e dos seus resultados, e assim se extinguirá um dos meios de identificar a educação com a simples aquisição de vantagens e privilégios, mediante o cumprimento de formalidades.

Quem, porém, julgará os resultados da educação?

— Os próprios professores, pelos processos reconhecidos, pela experiência e pela ciência, para se fazerem tais avaliações.

Apenas, os seus julgamentos, ao medir e apreciar o processo de educação elaborado sob a sua direção, nunca poderão ter o valor de sentenças passadas em julgado em instância suprema. Para valer para terceiros, isto é, para outras escolas ou para agências empregadoras, sejam privadas ou públicas, não há como não permitir novo exame, por professores outros que não os que ensinaram e educaram. Por outras palavras, o diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo. Pode ser aceito ou não, nunca se negando à instituição que receba o aluno para a continuação dos estudos, ou que o deseje empregar, ou que o vá autorizar a exercer qualquer profissão, o direito a re-examinar o candidato e, à luz do que souber, confirmar-lhe ou negar-lhe a competência presumida.

A transferência para a consciência profissional dos professores ou educadores, do poder de orientar a formação escolar, dentro das autorizações amplas da lei, não se poderá fazer sem retirar aos diplomas escolares a falsa liquidez que, hoje, se lhe atribui.

Dir-se-á que o Brasil não tem condições para gozar dessa liberdade, que os professores não têm competência para decidir sobre o que ensinar nem como ensinar, etc., etc. Ora, se assim fôr, pior é que o possam fazer com a sanção oficial. O que desejamos é dar-lhes liberdade para que o façam do melhor modo que seja possível e os julgemos depois pelos resultados.

A lei estabelecerá os períodos de educação elementar, complementar, média ou secundária, e superior, definirá os grandes tipos e espécies de educação e facultará a sua organização, no âmbito oficial e na esfera particular.

Na sua existência real, as escolas constituirão um universo, a ser julgado por processos de classificação profissional, semelhantes aos que servem ao julgamento — permitam que o repita — de hospitais e casas de saúde, de campos e granjas agrícolas, de fábricas e conjuntos industriais, etc., etc.

Não basta, porém, a mudança de conceito da escola para o de instituição profissional e não apenas legal. É necessário, já agora, em vista da sua intenção de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer.

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.

Já todos estamos vendo que *escola pública* não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos.

Por ser mantida com recursos públicos, não irá, porém, transformar-se em repartição pública e passar a ser gerida, como se fosse uma qualquer dependência administrativa ou do poder estatal.

Em qualquer das democracias de tipo anglo-saxônico, a diferença entre professor público e funcionário é perfeitamente marcada. Não somente têm estatutos diferentes, como têm estilos, maneiras e modos de ser diferentes. Se me fosse permitida uma comparação, diria que entre o funcionário civil e o professor

público haveria diferença equivalente à que existe entre aquele e o militar.

Bem sei que também nós admitimos certas diferenças, mas a tendência vem sendo a de uniformizar todos os servidores do Estado. E esta é uma das tendências a combater.

Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição, pública esperal, gozando de autonomia diversa da de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirigem e servem profissionais específicos, que são mais profissionais do que funcionários públicos.

Daí defender eu a administração autônoma das escolas de nível médio e superior e a administração central das escolas de nível elementar. Somente às escolas elementares aconselharia a administração central, não, porém, de um centro remoto, mas, da sede do município, enquanto não podemos chegar à sede distrital.

Faz-se confusão com o que venho chamando *municipalização* do ensino primário. Julgo, em nosso regime constitucional, a educação uma função dos Estados, sujeitos estes tão-só à lei de bases e diretrizes da União — espécie de constituição para a educação, em todo o país. A administração local, que propugno para as escolas elementares, e a autonomia das escolas médias não importam em nenhuma subordinação do ensino propriamente a qualquer *soberania* municipal, mas em um *plano de cada Estado* de confiar a administração das escolas a órgãos locais, subordinados estes ao Estado pela formação do magistério, que a êle Estado competiria, privativamente, e pelo custeio das escolas, pois, a quota-aluno com que contribuiria o Estado seria, em quase todos os casos, superior à quota-aluno municipal, importando isto, sem dúvida, na possibilidade de controle que os Estados julgassem necessário.

O Estado é que *confiaria* a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração, — por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola; por motivos sociais, pois assim melhor se caracterizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais.

A nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma, não deixaria, assim, de ser *estadual* — pelo professor, formado e licenciado pelo Estado, embora nomeado pelo órgão local, pela assistência técnica e pelo livro didático e material de ensino, elaborados sem dúvida no âmbito do Estado em seu conjunto. E, permitam-me ainda dizer, não deixaria de ser *federal* — pela

obediência à lei nacional de bases e diretrizes e, ainda, talvez, pelo auxílio financeiro e a assistência técnica que os órgãos federais lhes viessem a prestar.

Julgo que a nossa maquinaria administrativa centralizada para a direção das escolas é um dos resíduos do período dualístico de nossa sociedade, sempre a julgar que somente certa elite seria capaz de governar e dirigir, elite esta que se entrincheiraria tanto nos quadros estaduais como nos federais.

De qualquer modo, porém, o plano que propugno, em nenhum ou por nenhum dos seus aspectos, impede que as possíveis elites estaduais ou federais continuem a exercer a sua influência, praça aos céus que salutar !

com tais alterações, aparentemente simples, mas do mais largo alcance, desejáramos, como acentuamos, fortalecer algumas tendências e corrigir outras da nossa expansão educacional.

a) Fortaleceríamos o desejo de oportunidades educacionais, facultando a organização de escolas na medida das forças locais, a serem julgadas pelo seu mérito, mediante sistema de "classificação" *a posteriori*.

b) Libertaríamos, assim, a escola das rígidas prisões legais que convidam à fraude, e estimularíamos as iniciativas honestas e sérias, estabelecendo uma ampla equivalência entre os diversos tipos de escola, baseada no número de anos de estudos e nos resultados obtidos ou eficiência demonstrada, mais no sentido de amadurecimento intelectual e social do que de identidade das informações adquiridas.

c) Incentivaríamos o estudo da educação, nos seus múltiplos e diversos aspectos, já que não haveria modelos uniformes e rígidos a seguir e teriam todos liberdade e responsabilidade no que viessem a empreender e efetivamente realizar.

d) Abandonaríamos diretores, professores e alunos a corrida por vantagens pessoais de toda ordem, pois o ensino deixaria de ser oportunidade para exercício de habilidades e simulações para se tornar um trabalho, interessante por certo, mas sujeito às leis severas do seu próprio sucesso.

e) Ajustaríamos as escolas às condições locais, sendo de esperar que se transformassem em motivo de emulação e orgulho das comunidades a que servem e que, a seu turno, lhes dariam apoio estimulante.

f) Pela descentralização e autonomia, daríamos meios eficazes para a administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional.

g) A flexibilidade necessariamente impressa ao processo educativo melhor o aparelharia para atender às diferenças indi-

viduais, inclusive quanto à marcha da aprendizagem dos alunos e à verificação dessa aprendizagem.

h) Os órgãos estaduais e federais, libertos dos deveres de administração das escolas, poderiam entregar-se ao estudo dos sistemas escolares e dar às escolas melhor assistência técnica, atuando para a sua homogeneidade- pela difusão dos melhores métodos e objetivos, cuja adoção promovessem por persuasão e consentimento, e não por imposição.

Em suma, as medidas aqui sugeridas e outras, que possam ser propostas, se destinariam a aumentar e até fortalecer, mais ainda, se possível, o ímpeto atual da expansão escolar brasileira, impedindo-a, ademais, de se fazer um movimento de dissolução, com o retirar-lhe toda e qualquer vantagem ilegítima ou antecipadamente garantida, submetendo todo o processo educativo ao teste final dos resultados.

A lei de bases e diretrizes que o Congresso Nacional terá de votar fixaria as linhas gerais do sistema escolar brasileiro, contínuo e público, com uma escola primária de seis anos, uma escola média de sete ou cinco, conforme incorporasse, ou não, os dois anos complementares da escola primária de seis, o colégio universitário e o ensino superior. E, concomitantemente, se cuidaria de evitar que continuassem estanques ou sem oportunidades de equivalência e transferências as escolas de grau médio com caráter especializado, profissional, qualquer que fosse.

com a administração local, ou autônoma, por instituição, quando médias ou superiores — as escolas do Brasil seriam um grande universo diversificado e em permanente experimentação, podendo sempre melhorar, vivificado pela liberdade e responsabilidade de cada pequeno sistema local ou de cada instituição, e a buscar, pela assistência técnica do Estado e da União, atingir gradualmente a unidade de objetivos e a equivalência de nível, sem perda das características locais, pela própria qualidade do ensino ministrado.

Abusos e erros, por certo, continuariam a existir, mas sem o horror da assegurada sanção oficial e, por serem de responsabilidade pessoal e local, sempre limitados ou não generalizados e com a possibilidade de se corrigirem, senão espontaneamente, pelo menos graças ao jogo de influências exercidas pela assistência técnica, sobre os serviços locais de educação.

Resta o mais difícil: os recursos financeiros.

Criada a consciência da necessidade de educação, esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência, acredito que não fosse difícil estabelecer, com as percentagens previstas na Constituição, os fundos de educação municipais, estaduais e fede-

ral. Tais fundos, administrados autónomamente, iriam dar o mínimo de recursos, que o próprio êxito dos serviços educacionais faria crescer cada vez mais. (*)

A sua distribuição inteligente iria, de qualquer modo, permitir o crescimento gradual dos sistemas escolares, transformados nos serviços maiores das comunidades, contando com o concurso de forças locais, forças estaduais e forças federais para o seu constante desenvolvimento.

não desejo terminar a análise e o apêlo que esta palestra encerra ou significa, sem uma palavra mais direta sobre a escola primária, embora estivesse ela, explícita ou implicitamente, sempre presente no meu pensamento e em todas as palavras até aqui proferidas, pois ela é o fundamento, a base da educação de toda a nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já de todos e para todos.

Em épocas passadas, a cultura de um país podia basear-se em suas universidades. As civilizações fundadas em elites cultas e povos ignorantes prescindiram da escola primária. As sociedades constituídas por privilegiados e multidões subjugadas também sempre prescindiram da cultura popular.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária.

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos mesmo aspirar.

(*) Vide "como Financiar a Educação", Anísio Teixeira, in *A Educação e a Crise Brasileira*, Comp. Editora Nacional, São Paulo.

Por enquanto, porém, apenas podemos pensar na educação primária, como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada — ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (*)

Vejam bem que não se insiste na quantidade de informação (instrução) que a escola primária vá dar ao seu aluno; mas, por outro lado, o que se lhe pede é muito mais do que isto. Daí, o corolário imperioso: sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

Este congresso não se deveria encerrar sem uma solene declaração de princípios, em que o professorado paulista tomasse sobre os ombros a responsabilidade de promover a recuperação da escola primária integral para São Paulo e dar o sinal para a mesma recuperação em todo o país, redefinindo-lhe os objetivos, os métodos e a duração, e traçando o plano para a sua efetivação.

A escola primária de seis (6) anos, em dois ciclos, o elementar de 4 e o complementar de 2, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral, isto é, proibidos de acumular com a função de ensino qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professor primário, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos.

(*) Vide *Democracy and Education*, de John Dewey, trad. bras, da Comp. Editora Nacional.

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudos, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível portanto superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias, ou, pelo afastamento do exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que, como supervisor, os assistisse e guiasse, nos variados trabalhos escolares.

Estas, as etapas *mínimas* a serem conquistadas no plano quinquenal para a educação primária, que aqui poderia ser apresentado, como o plano de Ribeirão Preto ou plano de São Paulo.

não me diréis que faltam recursos para tal plano, em um país cujos aumentos de salários orçam por dezenas de bilhões de cruzeiros. Faltarão, talvez, prioridades para as despesas necessárias, e só isto. não será, porém, uma tal prioridade a que deve ser, a que vai ficar definida no Congresso, para cujos componentes e à margem de cujas deliberações, estou tendo a honra de falar?

A declaração que aqui se deverá fazer será uma declaração de consciência profissional, pela qual o magistério primário de São Paulo, desprendendo-se de reivindicações até agora excessivamente limitadas, afirmará à Nação e ao Estado, em toda a sua amplitude, as condições educacionais em que poderá trabalhar, para conduzir a maior tarefa que um povo, uma nação, pode distribuir a um corpo de seus servidores: a da formação básica do brasileiro, para a sua grande aventura social de construção do Brasil.

não desmerecemos nenhum dos esforços para a educação ulterior à primária, mas reivindicamos a prioridade número um, à escola de que dependem todas as escolas — a escola primária.

O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE professores PRIMÁRIOS (*)

ENY CALDEIRA

I — INTRODUÇÃO

No programa de estudos da Coordenação dos Cursos do I. N. E. P. para 1956, figurou um projeto sobre a análise do Ensino Normal Brasileiro. Constatou-se o referido projeto de uma pesquisa sobre a situação atual dos Institutos de Educação e Escolas Normais oficiais dos Estados — organização e administração das escolas, corpo docente qualificado, condições de ingresso, preparação profissional dos futuros mestres, interesses dos professores responsáveis pela formação pedagógica pelos cursos de aperfeiçoamento a eles destinados, planos de estudos, situação material e pedagógica das escolas normais — laboratórios, bibliotecas, campos de recreação, Escolas de Aplicação, e outros centros de aprendizagem, etc.

Encarregada do projeto, desenvolvemos nosso trabalho à base dos estudos já realizados numa Escola de Formação (Instituto de Educação do Paraná), das contribuições dos Organismos Internacionais — Unesco e Bureau Internacional de Educação, sobre o assunto, e através de uma viagem de estudos que durante três meses realizamos, como representante do I. N. E. P., em dez Estados — Goiás, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão. O tempo decorrido entre esta primeira coleta de dados, parcial, uma vez que não foram ainda estudados os Estados do Sul, Norte e Centro-Oeste brasileiros, não é ainda suficiente para que possamos traduzir objetivamente o problema em questão, dando-lhe uma conceituação geral e abarcadora de todos os recursos e dificuldades.

A oportunidade da XII Conferência da Associação Brasileira de Educação levou-nos a pensar nos termos deste relato, que hoje

(*) Trabalho apresentado na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Salvador de 2 a 10 de julho de 1956.

fazemos aos nossos educadores, os quais, através da capacidade apreciativa e julgadora que lhes assistem, poderão dar a sua adesão ao problema da formação dos professores primários no Brasil, tarefa que se vem lentamente estruturando após a criação há mais de um século de suas primeiras Escolas Normais (a 1.^a Escola Normal do Brasil data de 1835, na província do Rio de Janeiro).

A importância do problema da formação dos professores primários e o interesse pelos estudos e pesquisas desse grau de ensino, nestes últimos anos, vêm sendo revelados, no plano internacional, de maneira muito significativa, através de publicações, revistas, periódicos, inquéritos, conferências e seminários realizados pelos Organismos Internacionais (UNESCO e BIE).

Na publicação da Unesco — *La formation du personnel enseignant (Angleterre, France et Etats Unis d'Amérique)*, preparada por ocasião da XVI Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1953, e com a finalidade de apresentar as bases aos estudos que se vêm desenvolvendo em torno da extensão da educação e escolaridade obrigatória, nota-se que a Unesco considera que um dos principais obstáculos da educação é atualmente a penúria de mestres qualificados. Realiza então um duplo estudo: o primeiro, acima citado, expõe as medidas que vêm sendo tomadas para assegurar a formação do professor em três países, onde os sistemas de ensino estão bem adiantados (Inglaterra, França e Estados Unidos da América) e onde os métodos de ensino adotados oferecem diferentes características; o segundo, descrevendo as instituições que se ocupam da formação de mestres rurais nos diversos países (Índia, México, Costa d'Ouro e inclusive o Brasil), onde se registram esforços, atualmente, para resolver o problema proposto pela penúria de certa categoria de mestres. (*La formation professionnelle de personnel enseignant primaire*, 1953, Unesco).

Realmente, em nosso país o número de professores leigos atinge a cerca de 50.000, dos quais 20.000 são estaduais e 30.000 municipais, ao lado de 70.000 professores diplomados entre estaduais e municipais. Dos diplomados, o maior número corresponde aos Estados de São Paulo e Minas Gerais, e o restante, cerca de 25.000 professores, pertence aos demais Estados e Unidades da Federação. Além da falta de professores primários diplomados e de escolas, o Ensino Normal brasileiro apresenta inúmeras falhas, tanto na organização e administração de suas escolas como na organização geral de seus planos de estudos.

Contudo, vem merecendo particular atenção das autoridades estaduais e federais. Citamos, por exemplo, a Lei Orgânica do

Ensino Normal do Rio Grande do Sul (Decreto-lei n.º 2 588, de 28 de janeiro de 1955) e o regulamento, Decreto n.º 6 004, de 26 de janeiro de 1955, em bases altamente pedagógicas. Convém lembrar também os convênios do MEC — I. N. E. P. concedendo auxílio aos Estados para a construção de prédios que visam à melhoria das instalações onde devem funcionar os cursos de formação de professores primários.

Alguns Estados têm solicitado ao I. N. E. P. assistência técnica para a instalação de seus Centros Educacionais (Sergipe, Alagoas, Goiás). Outros iniciam suas construções assentadas em base de formar núcleos exclusivamente dedicados à formação pedagógica, como é o caso dos Estados de Sergipe, Alagoas, Goiás, Pernambuco e Ceará.

Convém citar ainda as iniciativas dos Centros Regionais de Pesquisas do I. N. E. P. instalando os cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores em função (Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo).

A Coordenação dos Cursos do I. N. E. P. vem elaborando seus projetos de aperfeiçoamento dos professores de Curso Normal em exercício e responsáveis pela formação dos professores primários, através de Seminários e Estágios de Estudos diversos. Realizaram-se, por exemplo, no início do corrente ano, dois Seminários, de Recreação e de Música para professores de Ensino Normal que contaram com a presença de cerca de 30 professores representantes dos diferentes Estados.

Além dos Seminários já realizados e programados, o I. N. E. P., analisando a situação atual desse grau de ensino, procura assisti-lo através de publicações, estágios de professores e diretores de Escolas em Estados onde se vem realizando um trabalho renovador.

Observa-se, no Brasil, que, no período anterior à Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n.º 8 560, de 2-1-1946, cada Estado organizava seu sistema de Ensino Normal e estruturava os seus cursos de formação pedagógica através de leis e regulamentos estaduais baseados nas melhores informações sobre o assunto.

A partir de 1946, de acordo com a Lei Orgânica Federal citada, com as adaptações introduzidas por regulamentação estadual, a maioria das escolas do país foram estruturadas em face da nova lei.

"Contudo a experiência e a prática têm demonstrado que a organização em vigor não lhe satisfaz aos interesses, às necessidades, pois, além de um excessivo número de disciplinas que integram as séries dos Cursos de Formação de professores Primários, acarretando grande sobrecarga de horas de trabalho escolar (26 horas semanais) continuado, ainda obedece a um regime por

demais rígido e inflexível dificilmente adaptável aos interesses e capacidades individuais, e mesmo distanciado de apresentar organização com bases científicas nos princípios da administração escolar moderna". (Exposição dos motivos do anteprojeto da Reforma do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul).

De acordo com os arts. 170 e 171 do capítulo IV da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, cabe aos Estados a legislação de seu sistema de ensino.

Atendendo a essa disposição e às exigências do art. 190 da Constituição Estadual de 18 de junho de 1947, o Estado do Rio Grande do Sul criou a Lei n.º 2 588, de 25 de janeiro de 1955, já citada, a qual organiza e fixa as bases do Ensino Normal no Estado. Essa reforma, cujo planejamento e objetivos gerais foram estudados por competentes técnicos daquele Estado, representa uma linha mestra sobre a qual se poderá basear a reforma do Ensino Normal dos outros Estados Brasileiros. Entre os Estados que vêm também planejando a reforma desse grau de ensino, citam-se Goiás e a Paraíba. Em face das iniciativas regionais e do estudo realizado sobre a situação atual, passamos em primeiro lugar a citar algumas sugestões sobre o problema em questão, de âmbito internacional (Contribuição da UNESCO e BIE).

II— A CONTRIBUIÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO ESTUDO DO PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE professores PRIMÁRIOS

Da pesquisa bibliográfica que fizemos, convém assinalar:

1 — Resultados do Seminário sobre a preparação dos mestres realizado na Inglaterra em 1948 — sob os auspícios da Unesco. (*La preparation du personnel enseignant vers le comprehension Internationale*).

2 — O inquérito realizado pelo BIE em 1953 e atualizado por ocasião da realização da XVI Conferência Internacional da Instrução Pública (1953 — Genebra) (*La formation profissionnelle du personnel enseignant*, 2.º vol.) e a pesquisa realizada sobre a organização do Ensino Normal da Inglaterra, França, Estados Unidos (*La formation du personnel enseignant — Angleterre, France, Etats-Unis d'Amérique* — Unesco, 1953).

3 — Resultado do Seminário Interamericano de Educação primária realizado no Uruguai e promovido pela Unesco e Organização dos Estados Americanos (1950).

4 — Resultados da Conferência Geral de Instrução Pública, realizada conjuntamente pela UNESCO e BIE — Genebra, 1953.

5 — Resultados da Conferência sobre a educação gratuita e obrigatória na América Latina — Lima (Peru), maio de 1956.

Esta documentação, rica em sugestões, revela sem dúvida o caráter universal com que vem sendo tratado o assunto em questão, as diferentes modalidades desse grau de ensino, os tipos de estabelecimento encarregados da formação dos professores, os planos de estudos, as inovações, novos projetos de ação que devem merecer a particular atenção dos educadores brasileiros.

Assinalemos em primeiro lugar os resultados do Seminário sobre a preparação dos mestres, realizado na Inglaterra, cuja publicação revela o conteúdo das discussões sobre o problema. Ele servirá de base para a realização de novos seminários locais, regionais e nacionais, visando à revisão, melhoria, atualização dos programas da formação dos professores primários.

Três temas mereceram nesse Seminário especial atenção : a) O professor e o desenvolvimento físico, mental e espiritual da criança; b) O professor e a compreensão social; c) O professor e as relações internacionais.

Dos resultados das discussões dos temas citados convém assinalar aqueles referentes ao primeiro tema, pela riqueza da documentação relativa ao conhecimento da criança e às oportunidades que se devem dar aos alunos-mestres no período de preparação, relativamente à sua participação nas atividades extra-escolares, registro do comportamento da criança, estudo das fichas escolares, etc.

Além dessas sugestões, outras podem ser feitas relativamente às possibilidades de os estudantes e professores primários trabalharem num clima em que a experimentação se torne incorporada e ativamente favorecida.

No que diz respeito à preparação dos mestres e à compreensão social, o pensamento se orienta no sentido de retratar a maneira pela qual é possível, nos estabelecimentos de Ensino Normal, favorecer o desenvolvimento das boas relações humanas e de uma comunidade organizada de acordo com os princípios democráticos, onde os seus membros, estudantes e professores, desempenhem seu papel sem distinções e discriminações artificiais e o contrato entre eles se realize numa atmosfera de liberdade, cordialidade e segurança.

Algumas recomendações importantes, ainda feitas, foram de que a Escola Normal não deve ser um organismo isolado; deve, ao contrário, ocupar um lugar preponderante no seio da comunidade mais vasta que a engloba e do Serviço, Departamento ou Secretaria que a dirige. Ela não deve permanecer isolada dos outros estabelecimentos de educação e de outros organismos sociais; deve estar preparada para utilizar-se largamente de seus recursos. Ao lado destas considerações, tratou o grupo encarre-

gado deste tema do programa das Escolas Normais, os quais, devem, em geral, compreender cultura geral, estudos especiais e estudos profissionais, acentuando-se ainda que aos estudantes, sob a orientação de professores bem orientados, devem ser dadas oportunidades de, durante o período escolar ou durante as férias, participarem em clubes, colônias de férias, excursões a regiões diversas, usinas, centros de assistência social, clínicas, audiências em tribunais etc. Também são aconselhadas as pesquisas sobre as condições locais que podem ajudar e estimular os alunos a um estudo mais detalhado de problemas sociais determinados. Assim compreenderão os futuros mestres os problemas reais e as particularidades múltiplas que lhes devem merecer atenção e esforço de sua compreensão e, ainda, a importância de saber como vivem e trabalham os seus semelhantes e também como ocupam suas horas de lazer.

Convém assinalar as idéias relativas à análise que devem fazer os responsáveis pela formação pedagógica sobre o comportamento dos alunos em relação a outras raças e a outros países e a inclusão de temas sobre a compreensão internacional nos programas dos estudos especiais das Escolas Normais e no estabelecimento de relações com os Organismos Internacionais através de clubes, correspondências, jornais e publicações.

Quanto ao inquérito realizado pelo Bureau Internacional de Educação em 1953 e atualizado por ocasião da XVI Conferência Internacional e publicado pela comissão conjunta UNESCO e BIE — *La formation du personnel enseignant* — é um instrumento que nos leva a compreender como são as instituições encarregadas da preparação dos mestres para a zona rural e urbana, as condições de admissão, gratuidade e bolsas, planos de estudos, preparação profissional, exames, nomeações, aperfeiçoamento etc.

De um país a outro, as instituições que preparam os mestres primários apresentam uma grande variedade, tanto do ponto de vista de duração dos cursos, planos de estudos, idade de admissão dos alunos etc. Em grandes linhas distinguimos dois tipos principais: 1.º) o tipo de nível da escola secundária (Escolas Normais) e 2.º) o tipo de escola superior (Academias, Institutos, Faculdades Pedagógicas, Escolas Normais).

Cada um dos tipos pode subdividir-se: Tipo 1: a) as Escolas Normais tendo como base a Escola Primária aceitando os candidatos a partir de 14 a 15 anos. O nível dessas escolas é sempre inferior àquelas de escolas secundárias de instrução geral, b) As Escolas Normais tendo por base as escolas primárias superiores ou escolas médias ou ciclos inferiores das escolas secundárias; o nível corresponde àquele das nossas escolas

secundárias do 2.º ciclo; elas conferem, portanto, o direito de ingresso às escolas superiores.

Tipo II — a) Cursos pedagógicos, universitários ou não de uma duração de dois a três semestres; b) Academias, Institutos e Faculdades pedagógicas de uma duração de dois a quatro anos. Geralmente as instituições de 2.º tipo aceitam os candidatos que tenham feito os estudos secundários completos e com a idade de 17 a 18 anos.

Vejamos ainda os resultados referentes aos planos de estudos :

Em geral o plano de estudos dos diferentes países é dividido em três grupos: a) cultura geral; b) preparação profissional; c) disciplinas técnicas e artísticas.

Nos Institutos pedagógicos, tem-se em vista geralmente a preparação profissional, sendo a cultura geral realizada na escola secundária. Em outros Institutos e Academias Pedagógicas, os candidatos são obrigados, entre as disciplinas pedagógicas e técnico-artísticas, escolher um grupo de disciplinas de cultura geral e fazer estudos mais profundos sobre elas.

A preparação profissional compreende estudos psicológicos, sociais e práticos. A preparação prática ocupa um lugar preponderante nos programas. Ela se faz geralmente em escolas anexas e nas escolas primárias rurais ou urbanas ou em escolas experimentais destinadas a essa formação.

Os candidatos são iniciados nos princípios didáticos e metodológicos das diferentes disciplinas da Escola Primária. Geralmente, começam a observar os trabalhos da Escola anexa, acompanhados de explicação dos professores. Após, organizam jogos e excursões, cuidam das crianças durante a recreação, dirigem os clubes infantis etc. Assistem às lições-modelo dadas pelos professores das escolas anexas e pelos professores das escolas normais. Os professores encarregados da prática de ensino expõem os princípios psicológicos, pedagógicos, lógicos e morais sobre os quais a lição-modelo é baseada, explicando como esta se elabora, seus objetivos e resultados.

Os candidatos preparam sumariamente, por escrito, as lições, as quais são controladas pelos professores. As lições de ensaio são analisadas, discutidas e apreciadas pelos professores e colegas. Realizam notas sobre as lições e discussões, e cada um é obrigado a dar lições nas diferentes classes primárias e das diversas disciplinas. São os alunos-mestres agrupados em equipes dirigidas por um professor de metodologia.

O número de horas consagradas à preparação prática é maior do que o das outras disciplinas. Os alunos se familiarizam com o material escolar, visitam as escolas urbanas e rurais e recebem

uma classe sob o seu controle durante um período que varia de 3 a 30 dias.

Em alguns países, os candidatos fazem também um estágio de curta duração nas escolas primárias comuns urbanas e rurais a fim de bem conhecer o novo meio escolar e social.

Segundo uma opinião generalizada, nos Estados Unidos, não há uma maneira única de formar os mestres, nem um tipo de instituição que seja mais apta que os outros, neste mister. não existe em realidade um programa de estudos próprio a uma determinada instituição. Os programas são geralmente fixados pelo corpo docente de cada instituição. Em todos os Estados, porém, são necessárias certas condições para se obter o certificado de aptidão ao magistério. Estas condições tendem a incorporar um caráter de mais a mais qualitativo e geral, de maneira a deixar às instituições locais o cuidado de determinar, em detalhes, seus programas e métodos de ensino. Agrupamentos profissionais (*American Association of Colleges for Teacher Education*) estabelecem norma às quais estabelecimentos de formação profissional devem satisfazer.

Citem-se, ainda, os princípios resultantes da preparação pedagógica, psicológica e social.

As duas disciplinas que ocupam lugar mais importante na preparação pedagógica são: a pedagogia geral e a prática de ensino compreendendo as matérias de ensino e suas metodologias. São comuns os cursos de história da educação, higiene escolar, estatística pedagógica, pedagogia terapêutica, pedagogia dos deficientes, como também os cursos de pedagogia das diferentes idades. Essa preparação, em geral, se realiza através de cursos, seminários, estágios de estudos, pesquisas, demonstrações e visitas de todo gênero. A preparação psicológica se faz através dos cursos de psicologia geral, infantil e da aprendizagem pedagógica

esse estudo é teórico-prático, participando os alunos-mestres dos trabalhos de observação e estudos realizados em escolas ou centros de orientação de crianças. A preparação social não figura explicitamente nos programas, mas se realiza através da vida em comum nas instituições escolares, dos movimentos da juventude, dos debates, círculos de estudos e contatos com os professores. Esta preparação social é considerada, ainda, segundo um critério nacional ou internacional e consiste sobretudo na preparação à vida política, efetuada através das diferentes disciplinas ou da participação em manifestações de caráter cívico e social.

No Seminário Interamericano de Educação Primária, promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos, sob o patrocínio do governo do Uruguai, realizado em 1950, em

Montevideu, dentre os vários temas discutidos, um deles, o IV, evidenciou a importância da formação dos professores primários.

Várias são as recomendações decorrentes dos debates desse assunto: planejamento do Ensino Normal, organização das Escolas de Formação, meios para interessar a juventude na profissão docente, o aluno das Escolas Normais, sistemas de disciplina, plano de estudos e programas das Escolas Normais rurais e urbanas, as práticas docentes dos alunos, o problema de despertar e manter as atitudes e ideais de serviço que caracterizam a profissão do magistério primário, a Escola Normal e sua ação na comunidade (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 42, 1951). O resultado desses estudos merece a atenção dos educadores, especialmente dos responsáveis pela educação nesse grau de ensino.

Registrem-se ainda os resultados da XVI Conferência Internacional da Instrução Pública, convocada conjuntamente pela UNESCO e pela BIE e realizada em Genebra, em 1953.

Pela primeira vez, na História da Educação, os representantes de 52 países aprovaram unanimemente os princípios de uma "Carta Internacional do Mestre", concebida num espírito dos mais largos e correspondendo às necessidades atuais da educação (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS n.º 55, 1954).

Através das recomendações n.º 36 e 37, da XVI Conferência respectivamente referentes à formação e à situação dos professores primários, podemos conhecer o conteúdo da referida Carta.

O interesse pela recomendação n.º 36 levou-nos a anexá-la nesse trabalho, como fonte de debates e estudos dos problemas da formação dos professores primários. Lembre-se, porém, que, enviando, aos Ministérios da Educação dos diferentes países, as referidas recomendações, a UNESCO e BIE solicitaram dos educadores e das Associações que os representam, que inscrevessem na ordem do dia de seus círculos de estudos, de suas conferências ou congressos, um estudo crítico dos diferentes itens da Carta, em relação às circunstâncias especiais de seu próprio país. Sugere-se ainda que seja enviado à UNESCO e ao BIE o resultado desses debates.

Finalizando o estudo das contribuições da Comissão Conjunta UNESCO e BIE sobre a formação dos professores primários, assinalem-se as recomendações da Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, reunida em Lima, de 23 de abril a 5 de maio de 1956, pela UNESCO, em colaboração com a Organização dos Estados Americanos e o Governo do Peru. Inspirada na realidade do problema educacional da América Latina, onde cerca de 14 milhões de crianças não fre-

qüentam a escola e quase a metade dos que a freqüentam não chegam a uma educação completa, mas à escolaridade de dois a três anos apenas, a referida Conferência apoiou-se ainda em dados objetivos sobre o problema, tais como : a matrícula nas escolas, o número de mestres, de edifícios escolares, de verbas dispensadas para a educação primária, que têm aumentado consideravelmente na América Latina, nestes últimos anos.

O capítulo IV, "La formación de maestros", da publicação *Conferência Regional sobre a educação gratuita e obrigatória na América Latina — Lima (Peru) — Recomendações* — (Unesco) que interessa ao nosso trabalho, está subdividido em cinco temas: 1.º) O papel e funções do mestre; 2.º) Seleções e nomeação; 3.º) Formação e aperfeiçoamento; 4.º) Posição social; 5.º) Projeto principal da UNESCO relativo à extensão do Ensino Primário, na América Latina.

Várias são as recomendações decorrentes de cada um dos temas citados. Convém assinalar, daquelas relativas ao tema IV, "Formação e aperfeiçoamento dos mestres", sete recomendações especialmente dedicadas ao problema das Escolas Normais.

1 — "Devem os Estados Americanos atribuir a devida importância às Escolas Normais, por serem elas encarregadas da formação dos educadores do povo.

2 — Que se organize um tipo único de Escola Normal, a qual enriqueça a vida docente, afine a sensibilidade humana das normalistas dentro de um ambiente material e espiritual digno; assegure a unidade da formação pedagógica do magistério primário e o prepare para atuar eficazmente em qualquer meio, urbano e rural.

3 — Que nos estabelecimentos de preparação do magistério se tenham em conta os característicos e necessidades do tipo regional urbano e rural, sem menosprezar a igualdade básica afirmada na recomendação anterior.

4 — Que na formação dos mestres se considerem os seguintes aspectos:

- a) aptidão;
- b) sensibilidade para os valores humanos;
- c) cultura geral básica de um conteúdo superior aos conhecimentos que serão transmitidos no exercício da carreira;
- d) cultura pedagógica — filosófica e científica (prevalecendo os estudos dos aspectos psicológicos e

sociológicos) — e mais uma relativa especialização em uma técnica ou arte determinada; e) capacidade prática.

5 — Que as Escolas Normais promovam uma verdadeira transformação das escolas primárias e participem no fomento da educação fundamental e de adultos, incorporando estes estudos em seus planos.

6 — Que se organize, em forma gradual, a prática docente, durante os anos de formação profissional, tanto na escola de aplicação como nas escolas primárias de distinto tipo e meio, para que a normalista se familiarize com os problemas que terá de enfrentar ao incorporar-se ao corpo docente. Na organização, controle, avaliação das práticas de ensino deverão intervir o professor de prática, os supervisores, os professores-guias, o corpo docente da escola de aplicação anexa. O professor de prática deverá ser selecionado e especialmente preparado em Cursos de Institutos Superiores de Educação.

7 — Que as Escolas Normais tenham presente a necessidade de conseguir o equilíbrio emocional dos futuros mestres, para criar-lhes uma atitude de simpatia para os demais, a fim de que possam transmiti-la às crianças sob seu cuidado, e ao grupo social.

III—A SITUAÇÃO ATUAL DAS ESCOLAS NORMAIS BRASILEIRAS

O elemento essencial de todo o sistema de educação é, sem dúvida, o professor. Daí a importância que lhe dão, especialmente aos professores primários, os legisladores, governantes, educadores e o público em geral, nos países adiantados. Realmente é da formação, do número de mestres qualificados, da dedicação e do devotamento dos professores em exercício, que dependem, antes de tudo, os resultados da Educação.

No Brasil, a população escolar de 7 a 12 anos, avaliada à base de 15% da população geral (1955) é de pouco mais de oito milhões, sendo que o número de crianças matriculadas nas escolas primárias públicas estaduais e municipais e nas escolas particulares é de cerca de 4.000.000. Deduz-se que quase 50% das crianças em idade escolar, no Brasil, não freqüentam a escola. Ao lado dessa realidade, o número de professores normalistas, regentes de classe e auxiliares nas Escolas públicas (estaduais e municipais) é, como já vimos, de 70.000. Labutando com eles estão cerca de 50.000 professores leigos das escolas públicas estaduais e municipais. Dos professores normalistas, a grande

maioria se encontra em São Paulo, Minas, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Estado do Rio e Distrito Federal. Nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atinge de 60% a 70% a percentagem dos mestres.

O número de Escolas Normais do país, em 1955, era de 536, entre federais, estaduais, municipais e particulares. Assinale-se que cerca de 70% das Escolas Normais do Brasil são mantidas por particulares, algumas subvencionadas por diferentes Estados. Em São Paulo, onde a rede do Ensino Normal atinge a 230 escolas, destas 199 são particulares. esse fato se repete em Minas Gerais, onde o número total de Escolas Normais é de 143, sendo 109 particulares.

O número de professores que se dedicam ao Ensino Normal, (Institutos de Educação, Escolas Normais e Cursos Normais Regionais) no Brasil, é de 10.000, dos quais 4.000 homens e 6.000 mulheres, havendo predominância, portanto, do sexo feminino. Para que possamos avaliar também a frequência escolar nesses Cursos de Formação Pedagógica, a matrícula em 1955 atingiu a 57 442 alunos distribuídos nas diferentes séries, dos quais 7 025 homens e 50 417 mulheres.

Relativamente aos alunos que concluíram o curso pedagógico em 1955, citem-se cerca de 16.000 normalistas nas diferentes unidades da Federação.

Avaliando esses dados à base das necessidades educacionais brasileiras, em relação à falta de professores normalistas para atender à escolaridade obrigatória e mesmo à matrícula comum das Escolas públicas estaduais e municipais, concluímos que é irrisório o número de professores primários diplomados anualmente no Brasil. Por exemplo, nos Estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe o número de professores diplomados em 1955 atingiu a um total de quatrocentos professores.

Registra-se nesses Estados a falta de dez mil professores primários.

Retratamos quantitativamente a situação do Ensino Normal brasileiro. Assinale-se, porém, que é da qualidade de nossas Escolas Normais que irá depender o progresso das escolas primárias do país. Um povo se mede pelo valor de suas instituições. Daí a responsabilidade de que o sistema desse grau de ensino seja organizado em bases que facilitem um trabalho sério e renovador. Nossas Escolas Normais precisam sair do caos em que se acham mergulhadas. Organizem-se no Brasil boas Escolas Normais, de nível superior se possível, adaptadas às necessidades locais e regionais, funcionando como uma organização que se identifique com as "Escolas Superiores de Enfermagem ou as Escolas de Serviço Social", onde, além do cumprimento das finalidades gerais

e específicas de seus cursos, os alunos participam deles, em horário integral, e realizam práticas e pesquisas de campo, em ambiente sugestivo e criador.

Resumindo a situação geral do Ensino Normal Brasileiro, temos :

1 — As Escolas Normais oficiais não vêm, com raras exceções, funcionando em ambiente próprio e com instalações apropriadas ao preparo pedagógico. Dificulta esse trabalho a matrícula excessiva dos cursos ginasiais a elas agregados.

2 — As Escolas Normais brasileiras estão desprestigiadas socialmente em virtude de má renumeração dos professores primários e, especialmente, pela falta de planos de estudos adequados à formação cultural e pedagógica dos futuros mestres.

3 — Os programas, o sistema de seriação de disciplinas que integram os currículos dos Cursos Normais, salvo exceções, não constituem assuntos que visem à solução dos problemas pedagógicos brasileiros e não satisfazem às necessidades do meio.

4 — Os professores do Curso Normal geralmente desconhecem a situação do Ensino Primário e não receberam uma formação específica para o grau de ensino do qual participam como responsáveis.

5 — não há nas Secretárias de Educação dos Estados geralmente um órgão destinado ao estudo do problema do Ensino Normal e orientação pedagógica desse grau de ensino, e os funções desses organismos, quando existem, são meramente administrativas.

6 — O Ensino Normal vem sendo regulamentado na maioria dos Estados à base da já citada Lei Orgânica Federal.

7 — A frequência de alunos no Ensino Normal vem diminuindo nestes últimos anos, demonstrando uma falta de interesse mais ou menos generalizado pela carreira de professor primário.

8 — Os centros de aprendizagem — Escolas de Aplicação anexas aos Cursos Normais não correspondem, salvo exceções, às exigências da pedagogia moderna.

9 — As Escolas Normais em geral não apresentam equipamento relativamente a bibliotecas, laboratórios, ambiente para trabalhos de equipe, campos de recreação etc.

uma realidade negativa se define no setor do Ensino Normal Brasileiro.

uma grande reserva humana, porém, poderá ser aproveitada na renovação das nossas Escolas Normais. A experiência de magistério, que realizamos numa Escola de Formação Pedagógica, garante esta afirmativa. não há ambiente escolar mais inspirador, acolhedor e humano do que uma Escola Normal. Das

atitudes e gestos, da participação de professores e alunos-mestres, dos estudos e projetos de ação, da presença da criança, da solenidade das relações humanas, da transparência de convicções pedagógicas, a escola poderá ser a vertente de seus próprios princípios pedagógicos.

Citem-se alguns deles inspirados nessa realidade e que compõem os itens da ficha que organizamos para o estudo das Escolas de Formação de professores Primários.

1 — A Escola funciona sob a dependência de um órgão especializado capaz de apresentar sugestões, realizar estudos e pesquisas sobre esse grau de ensino, promover seminários de estudos para professores encarregados da formação pedagógica e colaborar na orientação desse estabelecimento de ensino em todos os seus aspectos.

2 — A Escola vem sendo dirigida por um educador que, conhecendo os problemas do Ensino Primário, valorize a futura profissão dos alunos-mestres e realize um trabalho de direção — liderança através de equipes que se multiplicam e da atuação de cada um de seus membros, que, em se tornando mais livres, melhor se realizem em suas próprias decisões.

3 — A Escola funciona em prédio próprio, em ambiente favorável ao desenvolvimento de senso estético, com salas de aula e de reuniões, laboratórios e oficinas, auditórios e campos de recreação, favoráveis ao desenvolvimento da personalidade do futuro educador.

4 — A Escola se compõe de unidades escolares ou dispõe de centros de treinamento indispensáveis à realização dos trabalhos de prática pedagógica, estudos, observação e pesquisas — Jardim de Infância, Curso primário modelo, Escolinha de Arte e Artesanatos, posto de puericultura, parque infantil etc.

5 — A Escola desperta em seus professores o amor ao estudo e ao trabalho e representa uma obra de criação para dar aos alunos-mestres a inquietação de fazer e conhecer, provando que sem esta inquietação não perceberão os alunos-mestres o dom natural de servir que a sua própria natureza tem em reserva.

6 — O professor do Curso Pedagógico é um mestre primário qualificado porque se nutriu da experiência da Escola Primária e pelas aulas de sua especialidade vem traduzindo em termos de ação, estudo e conhecimento, a tarefa que se deve realizar na Escola Primária.

7 — O professor do Curso Pedagógico tem sido justo, não usando de medidas drásticas, não humilhando o aluno, mas dando-lhe um lugar na escola e amparando-o nas dificuldades.

8 — O professor do Curso Pedagógico tem-se preocupado no sentido de dar ao aluno tudo aquilo que lhe seja necessário à vida, cultivando a sua inteligência, cuidando da docilidade do seu coração, fortificando as energias de sua vontade e ajudando-o a realizar-se integralmente.

9 — O professor do Curso Pedagógico se preocupa em estudar, em progredir, elaborando constantemente novas técnicas de trabalho.

10 — A disciplina na Escola Normal tem por base a liberdade e foi interiorizada pelos alunos-mestres em face de novas possibilidades de um trabalho rico e atraente.

11 — O recrutamento dos alunos para os cursos pedagógicos é feito à base das modernas técnicas de seleção, análise de aptidões e especialmente através de exigências relativas à força do caráter, espírito de devotamento, senso social e amor à criança.

12 — As atividades escolares são limitadas ao ambiente escolar ou transbordam, atingindo a vida da comunidade em todos os seus aspectos culturais e de trabalho.

13 — A Escola se alimenta da experiência de outros Estados e países, revelando um sentido universal nos projetos que vem realizando.

14 — A Escola se enriquece das realizações artísticas, sustentando-se no plano alto das criações humanas.

15 — A escola mantém um Serviço de Orientação Educacional, destinado a dar apoio ao trabalho de orientação de pais e professores e realizar o estudo do comportamento dos alunos-mestres, de suas condições de vida e de saúde, colaborando na ordenação de suas atitudes e na organização das horas de estudo e de lazer.

17 — A escola favorece a organização, pelos alunos, de Centros de Cultura e Clubes diversos, destinados a desenvolver entre eles a iniciativa, a responsabilidade e as boas relações de compreensão mútua, tolerância e solidariedade.

18 — A Escola ocupa lugar importante na vida da comunidade, oferecendo aos seus habitantes um ambiente de estudo, compreensão e amizade.

IV — CONCLUSÃO

1 — É precária a situação do Ensino Normal brasileiro, merecendo uma revisão de suas leis e regulamentos, de seus planos de estudos e orientação.

2 — Convém, para estabelecer as bases de um novo Plano de Estudos para as Escolas Normais brasileiras, recorrer às con-

tribuições dos Organismos Internacionais, (UNESCO e BIE) e especialmente às recomendações da XVI Conferência Internacional de Instrução Pública — Genebra, 1953.

3 — Para garantir a eficiência do Ensino Normal nos diferentes Estados, convém que as Secretarias de Educação e Cultura organizem uma Divisão de Orientação, Estudos e Pesquisas desse grau de Ensino.

4 — Seria útil enviar esforços no sentido de interessar as Faculdades de Filosofia na formação dos professores para o Ensino Normal Brasileiro. Convém que, além da formação superior, os professores dos Cursos Normais revelem a experiência de magistério realizada em uma boa escola primária.

5 — Para garantir a matrícula nos Cursos Normais dos Estados, seria interessante organizar nas localidades que exigem esse grau de ensino clubes de futuros mestres, com a finalidade de despertar vocações.

OS PROBLEMAS DO ENSINO ELEMENTAR NO BRASIL (*)

J. ROBERTO MOREIRA

Do I. N. E. P.

1. A CONCEITUAÇÃO POPULAR DA ESCOLA ELEMENTAR.

Através dos estudos e *surveys* que temos realizado a respeito do ensino elementar no Brasil, temos surpreendido uma série de problemas, dos quais julgamos alguns de importância maior.

Na presente comunicação procuraremos indicar apenas a estes, não podendo, por isso, esgotar o assunto, mesmo porque julgamos ser êle tão extenso e complexo que chega a constituir, para nós, um campo especial de estudos, de pesquisas e de reflexão.

Dentre os problemas que se opõe ao desenvolvimento do ensino elementar brasileiro, o primeiro a nos chamar a atenção foi o relativo à conceituação, o que, certamente, envolve toda uma série de problemas filosófico-sociais, estreitamente relacionados à questão de meios e fins educacionais.

Naturalmente o debate deste problema seria, se não mais fácil, pelo menos mais possível, se pudéssemos caracterizar ou indicar uma filosofia de educação dominante no país, ou mesmo algumas filosofias principais, a cujo debate nos lançássemos para uma revista crítica e de avaliação objetiva.

Mediante uma verdadeira bateria de questionários, dirigidos a professores, pais de alunos, representantes de diversas classes sociais e a administradores de educação, procuramos descobrir e isolar, para caracterização inicial e posterior estudo, as idéias dominantes a respeito do que é e do que deveria ser o ensino

(*) Trabalho apresentado na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Salvador de 2 a 10 de julho de 1956.

primário. Conseguimos cerca de dez mil respostas, oriundas de todo o Brasil, isto é, de todos os Estados, menos Goiás, Mato-Grosso e Amazonas.

Pois bem, não conseguimos chegar a uma conceituação ou a uma positividade mais ou menos delineável do que se pensa a respeito da escola primária, das suas funções e dos seus fins. Por outro lado, se não conseguimos um conceito capaz de permitir a definição, em termos de opinião geral, da escola elementar, também não conseguimos discernir conflitos de fins ou aspirações em relação à educação primária. Tivemos, assim, a impressão de que não se pensa sobre o que ela deve ser, nem mesmo sobre o que está fazendo.

Apesar disso, porém, as matrículas escolares primárias, desde o início dos tempos republicanos, ou melhor, do século atual, têm oferecido substancial progresso quantitativo, o que é índice de que a escola é procurada e julgada necessária. De aproximadamente 3% da população brasileira matriculada nas escolas primárias, em 1900, passamos, em 1955, a quase 10%. Tal coisa significa que nossa população procura a escola de qualquer forma, certa de que ela é necessária ou útil, sem distinguir porque, sem possuir um conceito qualitativo da escola, aceitando-a qualquer que seja. Esta indiferença pelo aspecto qualitativo tem que necessariamente desfechar no empobrecimento da própria escola, da qual não se exige muito, como se bastasse que existisse, boa ou má, desde que ensinasse alguma coisa.

Esta conclusão nos levou a passar a considerar como de suma importância para os objetivos que tínhamos em vista, determinar o que seria esse ensinar alguma coisa. Daí, a preocupação pelo estudo do que constitui, em geral, o currículo da escola primária e pela importância relativa que se atribuía ao conteúdo desse currículo- O seguinte quadro, transcrito de nosso livro "Introdução ao Estudo do Currículo Escolar", publicado pelo I. N. E. P., em 1955, dá uma idéia geral dos resultados a que chegamos :

JUIZO DOS PAIS sobre AS MATÉRIAS QUE CONSTITUEM O CURRÍCULO DA ESCOLA PRIMARIA

	JULGAMENTO		
	Importantes	Pouco importantes	Inúteis
Ciências Naturais	98,9%	0,9%	0,2%
Trabalhos manuais ...	98,7%	0,8%	0,5%
Apreciação artística ..	98,6%	1,0%	0,4%
Trabalhos domésticos .	58,0%	36,2%	5,8%
	30,0%	66,0%	4,0%
	32,0%	31,0%	37,0%
	54,6%	30,2%	15,2%
	16,0%	32,8%	51,2%
	31,8%	30,2%	38,0%
	18,0%	28,0%	54,0%
	33,3%	51,7%	15,0%
	42,3%	39,3%	18,4%
	30,0%	48,0%	22,0%
	30,0%	48,6%	21,4%
	70,0%	29,1%	0,9%
	81,4%	18,3%	0,3%

O quadro acima foi organizado pelo tratamento dispensado por três mil pais a um questionário que lhes submetemos e no qual solicitávamos que dissessem, dentre dezesseis matérias que podiam ser ensinadas na escola primária, quais as que julgavam as mais importantes, as pouco importantes e as inúteis. As respostas se distribuíram conforme a tabela, em termos percentuais. Como se vê, incluímos no questionário, além das matérias usuais dos nossos currículos primários, mais algumas que geralmente não constam dele, como jardinagem, horticultura, apreciação estética, trabalhos domésticos e cuidados com a saúde. Esta inclusão destinava-se a verificar se os pais se inclinavam por alguma ampliação do currículo. Apenas trabalhos domésticos e cuidados com a saúde mereceram ser julgados como importantes. Das matérias usuais, ou comuns, ou freqüentes nos currículos primários, apenas leitura, escrita e aritmética foram quase unanimemente julgadas como importantes.

Estes resultados nos levam a uma hipótese interpretativa que talvez seja exata. Ela não destrói o que dissemos anteriormente, isto é, que não há uma consciência clara do que deva ser a escola primária, em face de não existir na opinião pública uma conceituação comum dessa escola. Mas, parece que o povo sente, por intuição, que ela deva ter um determinado sentido. Podia-mos pensar que o conceito comum seria o de que escola primária deve ter fundamentalmente a função de ensinar a ler, escrever

e calcular, porque só estas atividades, dentre as que são comumente ensinadas, mereceram aprovação quase unânime.

Entretanto, se levarmos em conta as respostas dadas às matérias que incluímos na lista e que não são comumente ensinadas na escola primária, os resultados assumem outro aspecto. No repúdio mais ou menos geral pelas outras matérias intelectuais do currículo e na aprovação aos trabalhos domésticos e aos cuidados com a saúde, se encontra já um critério de julgamento. Além disso, convém considerar que as matérias mais ligadas a certos setores da vida profissional também foram tratadas como sendo das menos importantes (jardinagem, horticultura, desenho, trabalhos manuais). Assim, dentre as atividades intelectuais, foram aprovadas como muito importantes ler, escrever e calcular, e das matérias ou atividades práticas, os trabalhos domésticos e os cuidados com a saúde. O critério não é, pois, exclusivamente intelectualista, nem exclusivamente prático.

A nossa hipótese é de que os pais, pelo menos os que responderam ao nosso questionário, adotam, sem consciência muito clara e precisa disso, um critério utilitarista geral, isto é, que não implica nenhuma especialização quer intelectual, quer profissional.

Ler, escrever e calcular são coisas necessárias e úteis para todos, seja qual for a atividade profissional e o *status* social e econômico de cada um, da mesma forma que saber cuidar da casa e da saúde.

Se a nossa hipótese interpretativa for justa ou exata, segue-se que, se a escola primária não despertou ainda, entre nós, a consciência de um problema que precisa ser meditado por todos, a fim de que se possa exigir dela funções e fins definidos, sente-se por intuição ou por modo não refletido, que ela deve ter algum objetivo.

Pelo que vimos, não se quer intelectualista, nem profissional, deseja-se que seja útil como fornecedora de técnicos e conhecimentos de uso comum e geral.

Esta consciência, ainda que difusa, imprecisa e não muito refletida, se confirmada por outros estudos e pesquisas, pode ser um precioso filão a ser explorado pelos educadores no sentido de despertar o interesse nacional pelos problemas da educação elementar e, através dele, fazer com que a escola primária socialmente útil seja uma exigência comum do povo. Por outro lado, se o que supomos é verdadeiro, a opinião pública não estaria muito distante, em suas tendências e sentimentos em relação ao ensino primário, do que a maioria dos educadores modernos supõe que devam ser os objetivos da escola elementar. Parece-nos que há um consenso geral entre eles no admitir que essa escola não

tem por escopo nenhuma especialização, que ela deve ser uma primeira preparação sistematizada para a vida em seus múltiplos aspectos, que é de formação fundamental ou básica no seu aspecto cultural e econômico, e que deve atender a necessidades gerais ou comuns na sua função formadora, tendo em vista a sociedade a que serve.

Se estivermos procedendo corretamente nesta interpretação, cabe aos educadores descer até o povo, pelos meios possíveis, a fim de apurar, vivificar, tornar refletida essa aspiração que nele ainda é semi-inconsciente. a fim de que a educação, no seu melhor aspecto qualitativo-finalista, se torne uma exigência tal que, por pressão popular, a escola primária se liberte dos problemas que a limitam entre nós, empobrecendo-a, reduzindo-a a um mínimo, a um quase nada na construção de nossa civilização e de nosso desenvolvimento.

Conseguido isso, a maioria dos problemas de que vamos tratar a seguir serão facilmente solucionados.

2. O PROBLEMA DOS CURRÍCULOS ELEMENTARES.

Por falta de uma opinião nacional a respeito dos fins e meios da escola elementar, elaborar ou, como dizem os norte-americanos, construir o currículo dessa escola, tem sido entre nós a coisa mais fácil e rotineira. Para tal não se tem requerido sequer que um educador elementar sejam chamados. É coisa que qualquer um faz, seja bacharel em direito> ou professor de qualquer disciplina de curso médio ou superior, ou mesmo um oficial administrativo e até simples escriturário. não exageramos; poderíamos citar, pelos nomes próprios e pelos Estados, o que vimos e o que nos relataram neste particular. Por outro lado, se tomarmos os chamados programas escolares primários, em vigor nos diferentes Estados do Brasil, surpreenderemos tal uniformidade no espaço e no tempo, isto é, de Estado para Estado e nos últimos sessenta anos, que se tem a impressão de que a prescrição do que deve ser objeto e conteúdo das atividades escolares já estava pronto e acabado no início do século. Logo, não há mesmo necessidade de especialistas para determinar uma coisa onde, segundo a prática generalizada, nada há que inovar e modificar ... É como se psicologia, sociologia, economia, política e pesquisa educacionais nada tivessem a haver com o ensino elementar !

Tanto quanto nossos estudos, observações e contatos com a escola elementar permitem concluir, podemos afirmar que ela,

além de rudimentos de escrita, leitura e cálculo, se conforma em transmitir uns tantos conhecimentos, por simples técnica mnemônica, como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder a perguntas. E, no entanto, em qualquer curso normal do Brasil, em nossas Faculdades de Filosofia, em livros e revistas, estamos a repetir a toda hora que o objetivo primordial da educação é promover o desenvolvimento harmônico e integral das crianças.. .

A distância entre o que se prega, sob a influência do mais adiantado pensamento e prática do mundo contemporâneo, e o que se faz realmente no Brasil, é uma dessas coisas chocantes, à primeira vista, quase incompreensíveis. Naturalmente a explicação é fácil, pois basta ter em vista que ler e adotar idéias alheias exige pouco, desde que, com isso, se deixem de lado as implicações práticas, factuais, concretas, que essa adoção possa determinar.

Mas não é só o pensar idéias novas, sem lhes ser coerente quanto às conseqüências de ação, o que nos tem caracterizado, não só em educação, mas também em outros campos, inclusive no da política, onde todos nós proclamamos convictamente democratas, mas de fato realizando oligarquias, desobedecendo à lei, classistas, capazes de todas as tricas e futricas anti-democráticas. Vamos além, chegamos ao cúmulo de pôr lado a lado, como se fossem compatíveis, uma filosofia e recomendações práticas que, entre si, são anti-éticas. Por exemplo, ainda agora, no Congresso Nacional, está em curso uma lei de reforma do ensino secundário, cujo preâmbulo é dos mais avançados, liberais e democráticos do mundo contemporâneo. Entre outras coisas, se afirma ali, com absoluta segurança, como coisa que ninguém pode contestar, ser a educação secundária o meio principal de formação do adolescente, de formação da verdadeira consciência humanística, isto é, da formação da compreensão do valor e do destino do homem. Mas, quando se entra na leitura do que é determinado para constituir o currículo escolar, parece que o legislador ou os legisladores resolveram esquecer por completo o que disseram no preâmbulo, pois não podemos compreender como se pode determinar, de uma vez por todas, pela prescrição de bem determinadas disciplinas formais para cada uma das séries secundárias, os meios da formação dessa compreensão dos valores humanos e da formação dessa consciência verdadeiramente humanística, que o referido preâmbulo menciona. Ou tais valores e tal consciência são considerados como uma fatalidade cega, a que não podemos escapar, de modo que já é algo de realizado e que não precisa ser conquistado, ou se exerce um ato de violência, prescrevendo meios únicos, bem definidos, com minúcias, imutáveis para fins que,

por serem humanos, estão sujeitos às mudanças e alternativas humanas. Além disso, é difícil descobrir a relação entre as disciplinas formais que constituem o conteúdo do currículo que se quer impor por lei, e os fins definidos no preâmbulo.

No ensino elementar tem predominado a mesma contradição básica. Temos às mãos as leis ou decretos que determinaram os programas das escolas primárias de oito Estados. Em todos eles, se fala em responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola para fornecer o melhor meio educativo às crianças. Parece até que todos leram pela mesma cartilha pedagógica, ou tiveram as mesmas fontes bibliográficas para traçar os referidos programas. Todos dizem, por outras palavras, que as crianças aprendem melhor e mais depressa se compreendem os fins e propósitos das atividades que devem ser adquiridas. Afirmam ainda que os alunos entendem os objetivos de seu trabalho, se este consiste em experiência adequada ao seu nível ou capacidade de execução. Etc.

Mas, em seguida, em vez de princípios e normas gerais, de recomendações e sugestões que permitam atender ao que é proposto no preâmbulo, prescrevem um programa de matérias formais, com etapas bem definidas, inclusive com regras para exame, promoção, e outras coisas que tais.

Estudos, pesquisas, levantamentos de opinião que sirvam de base à elaboração do currículo escolar e que realmente façam da educação algo que seja da responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola, tudo é deixado de lado, figurando na lei os princípios que os fariam supor apenas como uma série de palavras bonitas que doiram ou enfeitam a rotina de sempre.

Tal contradição básica tem mais efeito do que a superficialidade mental dos que a realizam por escrito. Estando no plano fundamental que são os programas, e que, por isso, constitui a filosofia da escola, transforma-a numa mentira. Impõe-se, assim, aos professores posição falsa, por eles sentida perfeitamente, provocando-lhes ceticismo, impedindo-os da profissionalização consciente e honesta da função docente, formalizando-os, burocratizando-os no pior sentido.

3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS REPROVAÇÕES.

Ainda com relação à questão dos currículos primários, temos que focalizar o problema da avaliação da aprendizagem e sua correta medição. É evidente que, sendo a educação escolar uma atividade planejada, isto é, que deve ter fins definidos, se impõe a verificação periódica da obtenção ou não dos resultados em

vista. Por uma questão de princípio, relativa à própria atividade humana, tal verificação só pode ter fim, em caso de não se atingir os fins almejados, a revisão do processo que serve de meio ou de meios, porque a falha terá sido deles ou da sua realização. A um homem que erra o caminho, não se condena, pois se tem como possível que êle possa refazer tal caminho no sentido exato e chegar ao fim da jornada. Foram as falhas de mil experiências que permitiram a um grande número de cientistas fazer as mais importantes descobertas quer no mundo físico, quer no mundo biológico. Por que, então, em educação não poderá acontecer o mesmo?

A fixidez e invariabilidade que atribuímos aos nossos currículos escolares nos fazem adotar essa estranha filosofia, segundo a qual, em educação, o caminho é único, os meios são invariáveis, tanto quanto os fins, ou, se estes variarem, aqueles permanecerão intocáveis. A conclusão é a de que só o aluno, a criança de sete, oito ou nove anos é quem falha.. . Tal é a interpretação que se reforça pela simples consideração dos nossos processos de verificação da aprendizagem e de promoção escolar.

Por um erro dessa natureza, num país evidentemente pobre, apesar do extraordinário desenvolvimento industrial por que passa, nos damos à extravagância de manter fixo o que é mutável e revisável, de obrigar a criança a permanecer numa série ou grau primário, dois, três ou mais anos, se não a mandarmos embora da escola, sem que tenha apreendido o mínimo que esta lhe pode dar. E, então, por mais absurdo que possa parecer, a educação, que devia ser de todos, comum a todos, extensiva a todos, se torna privilégio dos bem dotados, dos que podem aprender mais depressa certas coisas, dos que se adaptam logo e mais facilmente aos processos escolares. Em Estados que podemos qualificar como paupérrimos, tais como os do Nordeste, as reprovações na escola primária chegam a cifras alarmantes, alargando e ampliando a faixa de idade escolar, multiplicando as primeiras séries, acumulando alunos em salas de aula, desdobrando os períodos escolares em dois, três e até quatro turnos, em face da impossibilidade econômica de multiplicar as escolas.

E tudo isso por que? Para não mudar o currículo, para manter a escola numa só rotina de programas e processos didáti-com, sem nenhuma consideração pelos problemas econômicos, sociais, culturais da comunidade, e pelos problemas biopsíquicos do aluno. Estes que se arranjam como puderem, enquanto que a escola, serena e tranqüila na sua imutabilidade, continuará como a esfinge, impenetrável aos reais problemas que deveria atender.

De 4.545.630 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias do Brasil, 2.424.630 (53,5%) cursavam a primeira série, 997.460 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série, e 424.537 (9,2%) a quarta série. A pirâmide constitui um absurdo, um aleijão de base demasiadamente alargada para o aclave rápido e o cume pontiagudo que apresenta ; não pode corresponder a nada de racional.

Para se compreender melhor este absurdo, basta ter em vista a situação do total dos alunos matriculados em nossas escolas primárias, segundo um estudo feito pelo C.B.P.E. Pela consideração da matrícula e das promoções num decênio, chegamos à conclusão de que 42,7% não consegue aprovação em nenhuma das suas séries, quando abandona a escola, o que significa que 42,7% não consegue sequer dominar as técnicas culturais básicas, da leitura e da escrita; 18,3% sai da escola tendo obtido aprovação apenas na primeira série; 14,0% apenas na segunda; 13,0% na terceira e 12,0% na quarta. Por outro lado, 1,87% abandonam a escola com menos de um ano de escolaridade ; 43,13% com um ano de escolaridade; 13,60% com dois anos; 11,20% com três anos; 11,90% com quatro anos; 11,40% com cinco anos; 4,10% com seis anos; e, finalmente, 2,80% chegam a permanecer na escola primária durante sete anos para poder cumprir o que devia ser concluído em quatro.

Estes dados percentuais falam por si do absurdo que é e teima em ser a nossa escola, se tivermos em vista currículo e sistema de promoções. Evidentemente não é, nem pode ser, uma escola de educação fundamental, comum, segundo nos habituamos a denominá-la. É uma escola eminentemente seletiva, sem que saiba, porém, para o que seleciona, com que fim ou objetivo faz essa seleção. Já propusemos, certa vez, a hipótese de que ela tende a ser um processo de seleção de alunos para a escola secundária, fim socialmente ilógico. Entretanto, se considerarmos que, em 1955, não mais do que 167.000 alunos se matricularam nas primeiras séries dos cursos médios brasileiros, chegamos à conclusão de que nem essa hipótese é legítima, pois tal número corresponde a apenas pouco mais de 30,0 % dos alunos que concluíram a escola elementar. Sem dúvida, é esta, portanto, uma instituição que seleciona e segrega, sem saber para que fim. Seleciona por selecionar, como o português que tomou a barca para Niterói...

não significa isto, entretanto, que um sistema de exames ou de medidas escolares não deva ser adotado. Apenas seus objetivos e fins são diferentes daqueles que os atuais exames na escola primária têm em vista. A verificação da aprendizagem, por meio de testes e outros processos adequados de medida, se não

pode ter por objetivo a simples aprovação ou reprovação no fim do ano escolar, é necessária para determinar o que a aprendizagem rendeu e, de acordo com isso, verificar aquilo que, no processo adotado, deve ser mudado, revisado, etc. Além disso, pode permitir que, no ano escolar seguinte, os alunos sejam melhor agrupados por seus níveis de aprendizagem, contribuindo assim para a economia dos processos educacionais.

Todos os meios que puderem ser postos em ação para tal controle da aprendizagem, que não implica nem aprovação, nem reprovação de alunos, serão, pois, considerados como a bússola que permitirá à escola dar às crianças o que lhe fôr possível, e às crianças receber o máximo possível da escola.

Sem tais fins, os exames escolares, pelo menos no ensino elementar que postulamos como fundamental e comum a todos, não terão nenhum sentido pedagógico. Por esse meio, se as crianças tiverem que permanecer 4, 5 ou 6 anos na escola elementar, de acordo com as possibilidades econômicas de cada região, ela receberá nesse período a educação compatível com as possibilidades didáticas da escola e com suas próprias possibilidades de aprendizagem. não vemos onde possa caber aí qualquer sistema de aprovações e reprovações.

4. O TEMPO ESCOLAR E O ENSINO POR DIVERSOS TURNOS DIARIOS.

Ainda nos tempos imperiais e no primeiro decênio do período republicano, ao se cuidar de estabelecer os mínimos escolares, tendo em vista a função tempo-aprendizagem, ficara estabelecido um mínimo de 4 1/2 horas diárias para o ensino elementar. Ora, esse tempo era todo consumido em atividades mais ou menos formais (aprendizagem de certas disciplinas ou matérias escolares) de exposição oral, exercícios escritos e orais, etc. Era, como se reconheceu em 1892, em São Paulo, uma escola mínima, que procurava transmitir apenas os conhecimentos julgados mais essenciais ao homem, porque básicos e utilizáveis em qualquer estágio cultural da vida social contemporânea. Nestas condições, tal escola mínima, funcionando em um determinado prédio, não podia atender seus alunos se não em dois turnos, um pela manhã e outro depois do meio-dia. como até o período de 1920-1930, a escola elementar se dividia em duas fases, pelo menos nas áreas urbanas, a primária e a complementar, reservava-se o período da manhã para as classes primárias e a tarde para as classes complementares.

Depois de 1930, por uma procura maior da escola, em face da reprovação volumosa que acumulava alunos nas primeiras sé-

ries, pela não adoção de um programa racional de edificações escolares, etc, as escolas urbanas fugiram ao padrão antigo, não no sentido de uma melhoria, mas para pior. Obrigadas a atender uma clientela maior, se viram na contingência de reduzir as horas diárias de atividades escolares para cada aluno, criando o sistema de três e quatro turnos. A conseqüência tem sido o tumultuamelo das atividades escolares urbanas, a redução do que era suposto um mínimo de escolaridade, a deterioração, enfim, da escola elementar.

Este é um dos mais graves problemas do ensino primário do Brasil contemporâneo, cuja solução exige, antes de mais nada, uma concentração e disciplinamento da aplicação dos recursos disponíveis para a inversão no ensino elementar, pois que, segundo nos parece, o problema é o de criar mais espaço escolar nas áreas urbanas, onde as construções e os terrenos sofrem, nos dias atuais, valorização vertiginosa. Enquanto esse problema material, básico não tiver solução adequada, a função tempo-aprendizagem não pode ser devidamente considerada pela escola primária. E êle é de urgência, não só pelo estado atual a que chegou a escola, que tentamos caracterizar num artigo publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre o desvirtuamento da escola primária urbana, mas ainda em virtude do processo de urbanização por que passa o país, decorrente do desenvolvimento industrial.

Convém observar, entretanto, que tal estado ou situação da escola urbana não é propriamente conseqüência exclusiva do crescimento desmesurado da matrícula nas cidades, nem de dificuldades de meios de inversão que estariam aquém de nossas possibilidades econômico-financeiros. O que houve, realmente, entre 1935 e 1950, segundo o demonstram as estatísticas oficiais, foi uma quase paralisação do ritmo de inversões em construções escolares, não por falta de recursos, porque isso ocorreu justamente num período de aumento de meios de pagamento, em que se tornaram possíveis muitas obras suntuosas em quase todas as capitais brasileiras, quer de iniciativa privada, quer do poder público, mas porque a escola perdeu seu caráter de essencialidade numa sociedade desvairada pela riqueza fictícia, representada pelo referido crescimento de meios de pagamento, a que não correspondeu, em proporções idênticas, um crescimento de produção. Hoje, quando sofremos a conseqüência daquele desequilíbrio econômico, a solução do problema se torna mais difícil, mais cara, mais penosa. Em todo caso, ela tem que ser encontrada e realizada, se não quisermos prejudicar as próprias bases de nosso desenvolvimento econômico, como é fácil deduzir, pois uma população em estado de subdesenvolvimento cultural não pode

ter a capacidade suficiente para promover, com amplitude, o desenvolvimento material e econômico. Por isso é que, tanto no campo como nas cidades, encontramos sempre dois Brasis, um moderno e outro arcaico que é representado por populações marginais ao progresso industrial, paupérrimas cultural e economicamente.

5. EVASÃO ESCOLAR, TRABALHO E PAUPERISMO.

O seguinte quadro, preparado pelo estatístico Moysés Kessel para um trabalho publicado pela REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre a evasão escolar no ensino primário, atesta bem a magnitude do problema que tentamos abordar agora.

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA

Anos permanecidos na escola	Números absolutos	Números relativos
1	104 348 506	866 4
2	733 152 321	207 1
3	111 400 143	265
4	546 125 513	925 1
5	49 698 10	192 1
6	918	042
7	1 204 477	413 90
Total		10 000

Os dados acima foram obtidos pelo estudo do comportamento de uma geração através de um currículo escolar de cinco anos. Embora divirjam um pouco dos que apresentamos páginas atrás e que foram obtidos pelo estudo da matrícula durante um decênio, é notável que não se distanciam significativamente daqueles, sendo, portanto, a correlação verificada um índice da exatidão dos cálculos feitos.

Pela tabela verifica-se que, em cada dez mil alunos que se matriculam em nossas escolas primárias, 5 037, mais de 50%, abandonam-na durante e ao fim de um ano de escolaridade. A escolaridade média de nossas crianças, de acordo com os dados acima, varia entre 2,5 a 2,8 anos.

Evidentemente, todos os problemas indicados anteriormente contribuem para a situação que a tabela caracteriza, mas há

também outras causas que procuraremos indicar resumidamente. Do conjunto delas é que resulta o estado contristador, senão quase desesperador, do ensino primário no Brasil, em que a evasão escolar assume aspecto tão grave.

uma escola que não é sentida como absolutamente necessária, tal a pobreza do seu currículo, o mínimo que ensina e proporciona a seus alunos, qual equipamento básico para a vida, é fatalmente uma escola a que se vai quando não se é solicitado por outros problemas julgados mais importantes. uma escola que, assim pobre, simples e reduzida nas suas atividades, ainda se dá ao luxo de reprovar a maioria absoluta de seus alunos, estigmatizando-os pelo insucesso intelectual, segregando e selecionando, é, por outro lado, uma escola que não procura educar senão uma certa minoria, uma quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividade mnemônica e de agilidade mental.

E, então, se casam perfeitamente como condição determinante da evasão escolar primária, de um lado, a pobreza de grande maioria das nossas populações, de outro, a ineficiência de um sistema escolar que em quase nada contribui para dar a essas populações a esperança de, pela educação, conseguir os meios de melhorar suas míseras condições materiais de vida.

Apesar de o Brasil ser ainda, em termos percentuais de área de residência da nossa população, 68% rural e apenas 32% urbano, os alunos matriculados em nossas escolas primárias são predominantemente urbanistas, pois que, tomando as matrículas e as unidades escolares do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Espírito Santo, de Sergipe e de Pernambuco, como amostra capaz de representar toda a situação brasileira neste particular, chegamos à conclusão que 48% das escolas primárias se situam em cidades, pequenas e grandes, e que 53% das matrículas se realizam nessas escolas urbanas. Para esse cálculo consideramos as chamadas escolas suburbanas das cidades de menos de 15 000 habitantes, como rurais.

Vê-se por aí, portanto, que o fenômeno da evasão escolar não é algo próprio das áreas rurais, mas se dá em grandes proporções nas próprias áreas urbanas. Os seguintes quadros, organizados por Moysés Kessel para o artigo a que já nos referimos e que foi publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, mais ou menos confirmam o cálculo indireto que fizemos da extensão da evasão escolar urbana.

RIO GRANDE DO SUL.

Anos permanecidos na Escola, segundo a especificação:

Anos na escola	Alunos urbanos e distritais	Alunos rurais
	1 406	770
1	2 346	3 874
2	819	1 553
3	877	1 331
4	1 643	1 189
5	1 767	873
6	902	343
7	240	67
Total	10 000	10 000

SÃO PAULO

Anos permanecidos na Escola, segundo a especificação:

Anos na escola	Alunos urbanos e distritais	Alunos rurais
1	1 085	1 678
2	1 713	3 073
3	752	1 615
4	2 455	1 336
5	2 223	513
6	888	134
7	236	26
Total	10 000	10 000

Os dois quadros demonstram logo que no Rio Grande do Sul 37,46% dos alunos das escolas urbanas abandonam os estudos durante e ao fim do 1.º ano, ao passo que em São Paulo o mesmo também acontece com cerca de 28%. Nas escolas rurais, as mesmas percentagens são respectivamente de 46,44% e 47,51%. Esta é a situação em dois dos Estados mais desenvolvidos da Federação. Nos demais ela é muito pior.

Se a escola fosse sentida como uma necessidade real indispensável ao trabalho e à vida, por certo nas áreas urbanas não podíamos ter esse fenômeno de evasão em proporções tão elevadas.

Acreditamos por isso que as necessidades da vida, aliadas ao desestímulo que a própria escola provoca, isto é, que pauperismo e educação escolar inadequada são, juntos, responsáveis pelo problema de evasão escolar que observamos em nosso país.

Grande parte deste problema poderia facilmente ser resolvida se pudéssemos resolver os problemas anteriormente indicados. Talvez que, então, a evasão escolar nas áreas urbanas se reduzisse a um mínimo aceitável. Quanto ao problema das áreas rurais, é preciso ter em vista que, ali, além de termos que melhorar a escola, ela tem que se adaptar a condições peculiares do meio. Entre estas, julgamos interessante citar a que diz respeito ao trabalho de menores. A escola e a lei não podem pretender evitar esse trabalho que, na maioria dos casos, assume aspecto de trabalho familiar. Quer no regime de pequena propriedade, prevalente em algumas áreas do Sul, quer no regime de latifúndio ou grande propriedade, o trabalho não é exercido por pessoas, mas por famílias. E, neste sistema, a divisão de trabalho determina aos menores uma série de tarefas que eles podem desempenhar perfeitamente. Arrebanhar o gado, ajudar nas colheitas, nas sementeiras, levar comida e água aos adultos que trabalham no amanho da terra, etc, são coisas que geralmente se atribuem a menores, em benefício da economia familiar. A escola não pode ignorar tal estado de coisas, donde a necessidade de adaptar seus horários e períodos escolares anuais ao regime de trabalho vigente nas diversas áreas consideradas do Brasil rural. Isto porque, segundo nossos estudos e pesquisas têm revelado, a evasão começa sempre, ou pelo menos na maioria absoluta de seus casos, nas áreas não urbanas, pelas faltas às aulas, determinadas por motivo de "trabalho em casa". com essas faltas, a criança perde a seqüência das lições e a possibilidade de acompanhar a aprendizagem, o que acarreta as notas baixas e a possibilidade de reprovação. Diante do insucesso numa escola assim seletiva, e diante da necessidade do trabalho, sai prejudicada a escolarização da criança. Ainda neste caso, como vemos, condições econômicas e disfunção da escola se aliam para determinar a evasão.

Assim, pois, além de procurar resolver os problemas já tratados, é preciso pensar também na organização dos horários e dos períodos escolares em função das possibilidades que a vida e o trabalho oferecem nas diferentes áreas do Brasil.

Em conexão com esses problemas maiores da nossa escola primária, um sem número de outros menores surge, e entre eles cumpriria ressaltar também o do recrutamento e formação do pessoal docente, tarefa de que se incumbirá, perante esta Conferência de Educação, um dos outros membros da equipe de espe-

cialistas atualmente em trabalho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Porque os problemas menores e correlatos aos que aqui apontamos têm grande probabilidade de ser aventados à medida que estes forem discutidos, deixamos de os mencionar, dada a brevidade de tempo de que dispúnhamos para esta relação e análise sumária.

Propondo a discussão dos problemas considerados, não nos decidimos por indicar todas ou mesmo algumas das mais importantes soluções possíveis, na expectativa de que os educadores que participarem do debate, em função do próprio debate, poderão fazê-lo de modo mais vivo e adequado. Preocupou-nos mais traçar um roteiro para a discussão, que dirigi-la e orientá-la num determinado sentido.

MEIOS PARA INTENSIFICAR A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA À COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DAS DESCOBERTAS CIENTÍFICAS

O. FROTA-PESSOA

A ciência nasce e cresce nos laboratórios de pesquisa e daí se difunde para a Universidade e para a Indústria. Da Universidade, por intermédio dos professores nela formados, passa para a Escola secundária e primária. Este trânsito é, porém, lento e precário, do que resulta que a ciência das Escolas está sempre muito atrás da ciência dos laboratórios de pesquisa, em quantidade, em qualidade e no tempo. A diferença em quantidade é legítima e inevitável. Mas as deturpações e o anacronismo podem e devem ser reduzidos ao mínimo. É preciso atenuar as barreiras que separam a Escola da Pesquisa, da Universidade e da Indústria. O objetivo deste trabalho é examinar os meios mais adequados para consegui-lo.

I. *O Mato entre a Pesquisa e a Escola*

É fácil encontrar, no conteúdo de cada disciplina científica, ilustrações da discronia existente entre a pesquisa e o ensino secundário. Distância ainda maior medeia entre a pesquisa educacional e os métodos prevalentes nos nossos ginásios e colégios.

1. *Um exemplo em Biologia.* — A moderna teoria da evolução nasceu com o livro de Darwin sobre a Origem das Espécies, publicado em 1859. Um século de pesquisas, cada vez mais ativas e bem sucedidas, transformou o darwinismo numa admirável "síntese moderna", dificilmente reconhecível pelos contemporâneos de Darwin.

Pois bem, o único contato que tem o estudante secundário — ou o universitário que não vai para as Faculdades de Filosofia — com a teoria da evolução se dá na terceira série colegial, cujo programa de História Natural inclui sobre o assunto duas palavras: "Lamarckismo e Darwinismo". Lamarckismo, uma doutrina abandonada, e Darwinismo, que foi apenas o passo inaugu-

ral de um desenvolvimento já secular. É como se em química ensinássemos apenas a teoria de Dalton, ou em astronomia parássemos em Copernico.

não sabemos até que ponto os professores, na prática, corrigem este anacronismo do programa. Mas, considerando que os programas dão a norma seguida pelos compêndios de ensino secundário, é de supor que sua influência na fixação da matéria ensinada seja considerável.

2. *Um exemplo em Física.* — A resistência da Escola em absorver as aplicações práticas da Física, por revolucionárias que sejam, se revela pelo fato de que não se faz menção nos programas de Ciências Naturais ou de Física a automóveis, bondes, elevadores ou aeroplanos ; telefones, vitrola, rádio ou televisão ; contadores de Geiger, bombas atômicas ou reatores. Pode defender-se a tese de que o item "Resistência do ar" inclui o estudo dos aeroplanos; "Geradores e motores de corrente alternada" subentende bondes e elevadores, etc. De qualquer modo a falta de menção explícita a tais máquinas e instrumentos revela a tendência abstrata, não aplicada, do ensino das ciências. As invenções da Física transformaram o mundo, mas não a Escola.

3. *Um exemplo na Metodologia.* — Os objetivos e métodos do ensino das ciências estão hoje claramente definidos. Mas as aulas continuam a ser, em geral, de preleção e os trabalhos práticos, quando existem, são usados como ilustração do que foi dito pelo professor. A atividade dos alunos consiste, em geral, em ouvir, copiar e estudar em suas notas para as provas. A defasagem entre a pesquisa educacional e a prática de ensino é mais grave e difícil de debelar do que a que existe entre a pesquisa científica e a matéria ensinada. No entanto não poderá a Escola contribuir melhor para a compreensão e utilização da ciência enquanto não evoluírem nossos métodos de ensino. É urgente a generalização do seguinte programa mínimo de aperfeiçoamento metodológico :

- a) Abolir as aulas de preleção.
- b) Adotar o método dos problemas.
- c) Centralizar as aulas em torno das atividades práticas.
- d) Concentrar nas aplicações da ciência à vida comum.

II. *O trânsito da ciência até chegar à Escola*

A primeira comunicação pública de uma descoberta científica se faz numa revista técnica que, por seu caráter especializado, fica, em geral, fora do alcance do professor secundário. Se a

descoberta tem certa importância, mais cedo ou mais tarde é incluída num tratado. Deste, ou às vezes diretamente da revista, chega ao conhecimento dos professores universitários e é mencionada em seus cursos. Assim, os estudantes que serão professores

secundários podem travar contato com ela. Os professores em exercício em geral só vêm a conhecê-la quando finalmente um livro de texto a menciona. Para que entre em larga escala na prática do ensino secundário, é preciso ainda que a descoberta se enquadre no programa vigente e que um compêndio difundido a trate com certo destaque.

Cada etapa desse sistema de transmissão toma tempo. Através dele a matéria científica sofre drástica compressão, que resulta muitas vezes em deformação.

Além desse caminho principal, abrem-se às vezes canais colaterais. O principal é a divulgação para o grande público, por meio de livros, revistas ou jornais.

Outra fonte de escoamento da pesquisa científica é a Indústria. Mas entre ela e a Escola não profissional existe ainda uma barreira quase impenetrável.

Para que a Escola contribua melhor para a compreensão e utilização das descobertas científicas, é preciso acelerar o processo de transmissão da ciência, ampliando os canais existentes e criando novos. Mas não basta que a ciência nova chegue com brevidade ao professor. É indispensável que ele a saiba utilizar no processo da educação. Uma revista mensal que lhe trouxesse as últimas descobertas não resolveria de todo o problema. O ponto mais difícil é saber como tirar proveito da informação para educar.

Há alguns meses foi sintetizado, pela primeira vez, um vírus ativo a partir de substâncias químicas inanimadas. Se o professor relata este fato a seus alunos e passa adiante, pouco proveito resulta. A mesma informação, transmitida no fim de uma discussão do problema da geração espontânea, que tenha levado a classe a recriar os experimentos simples e cruciais de Redi, Spallanzani e Pasteur, permitirá que os alunos avaliem sua profunda significação teórica. Por outro lado, a importância prática da descoberta só será apreciada se os estudantes já tiverem pensado nos problemas gerais relacionados com as doenças infecciosas e sua prevenção por meio de agentes imunológicos. Perceberão, então, que os vírus sintéticos podem vir a ser usados para produzir imunidade sem ofensa, como o vírus da vacina antivariólica e certas linhagens avirulentas de bactérias obtidas por mutação, como o BCG.

É preciso que o fluxo de ciência nova já chegue ao professor envolvido em roupagem didática, ou que se crie nele a capaci-

dade de tirar proveito do conhecimento para educar. É por isso que se deve dar prioridade à influência direta de pessoa a pessoa, como único meio de transmitir ao mesmo tempo conhecimentos, técnicas, atitudes, apreciação e entusiasmo. Os cursos de formação de professores gozam deste atributo. Os recém-formados trazem para a Escola conhecimentos, boa vontade e vigor, com o que procuram suprir a falta de experiência. Mas, passando o tempo, o que era novo envelhece, e as novidades novas, em ciência e em pedagogia, se acumulam fora do alcance do professor em exercício. Por falta de contato humano no campo de sua especialidade, esmorece-lhe o entusiasmo, rotinizam-se suas técnicas, simplifica-se sua prática até se reduzir à aula ditada. Nosso magistério se fossiliza, não por falta de qualidades intrínsecas, mas por solidão profissional.

III. *Meios para melhorar a transmissão da ciência.*

O recurso mais decisivo e econômico para revitalizar o ensino das ciências são os cursos de aperfeiçoamento. Devem eles ser plásticos e variados, adaptando-se às necessidades de cada caso e às condições de cada meio. Para seu aproveitamento máximo são necessárias, porém, atividades de suporte que dêem continuidade à sua influência. A função precípua dos cursos de aperfeiçoamento e das medidas que devem acompanhá-los é quebrar a inércia e colocar os professores em posição de liderar seu próprio progresso e o do sistema escolar a que servem.

1, *Cursos de férias.* — Os cursos de férias são o canal de transmissão entre a Universidade e os professores em exercício. Eles já existem em várias Faculdades de Filosofia e prestam importante serviço. Para que se tornem ainda mais eficientes, dever-se-ia tentar uma relação mais íntima entre os conhecimentos científicos transmitidos e a metodologia de ensino correspondente. Em geral os professores-alunos recebem aulas de botânica, zoologia, física, etc, dadas pelos professores destas matérias e têm também aulas de didática dadas pelos professores correspondentes. Nas primeiras adquirem conhecimentos, sem se preocupar com o modo de ensiná-los no curso secundário; nas segundas adquirem conhecimentos metodológicos sem aplicação a casos específicos. A síntese entre as duas aquisições, que é deixada por conta do professor-aluno, é a parte mais difícil. O rendimento seria maior se em todas as aulas se tratasse ao mesmo tempo dos conhecimentos novos e da maneira de aproveitá-los no curso secundário. Isto implica num planejamento mais considerado e em maior articulação entre os professores encarregados do curso de férias.

Por outro lado dever-se-iam intensificar os trabalhos práticos individuais em detrimento das aulas de preleção. A falta destas deve ser suprida por material mimeografado e indicações bibliográficas.

Várias das características aconselhadas abaixo, a propósito dos comandos metodológicos, também se aplicam aos cursos de férias nas Faculdades de Filosofia.

2. *Comandos metodológicos.* — Outra modalidade de cursos de aperfeiçoamento são os dados no sistema escolar dos professores-alunos por professores visitantes. Esses "comandos metodológicos", comparados com os cursos dados nas Universidades, têm a desvantagem de atuar em laboratórios mais precários e de não trazer os professores-alunos para um ambiente culturalmente mais adiantado. As vantagens que apresentam sobrepujam, porém, tais inconvenientes. A pobreza dos laboratórios — uma desvantagem técnica — é didaticamente vantajosa. De fato, o professor-aluno tem de aprender a tirar proveito do material de que dispõe e suprir, com engenho, as deficiências do material. Pouco lhe adianta aprender a manejar um bom laboratório se tal coisa não existe em sua escola. Além disso, se a mudança de ambiente é motivadora para o professor-aluno, não o é menos para o orientador. Os professores em visita planejam melhor o curso, atendem mais de perto aos problemas específicos dos professores-alunos e têm maior entusiasmo do que quando recebem a turma em seu ambiente habitual de trabalho.

Durante uma campanha ativa, um comando de dois ou três professores pode dar cursos intensivos ao longo do ano letivo numa meia dúzia de localidades sucessivamente. Se houver bom planejamento, o fato de estarem os professores-alunos ocupados com suas turmas pode ser transformado de inconveniente em vantagem. Não faltarão turmas reais, como acontece nos cursos de férias, para as aulas de aplicação a serem dadas pelos orientadores e pelos professores-alunos, para que as técnicas de ensino sejam observadas e discutidas por todos. Por outro lado, os professores-alunos poderão empregar, em suas aulas comuns, métodos novos, cujos resultados serão discutidos no curso de aperfeiçoamento. Será, sem dúvida, indispensável que muitos professores-alunos falem às aulas que dão para assistir às que recebem. Mas isto oferece ótima oportunidade para que se inaugure uma íntima relação entre a Escola e a elite da comunidade. Médicos, engenheiros, industriais e outros profissionais serão convidados a dar aulas sobre suas especialidades nos ginásios e colégios, quando faltarem os professores. Isto será proveitoso e interessante, tanto para esses mestres amadores, como para os estudantes e redundará — o que é ainda mais importante — em maior participação da comunidade nos problemas do ensino.

Os curso dos comandos metodológicos, quer dados durante o ano, quer nas férias, devem apresentar as seguintes características :

a) Devem ser intensivos e curtos: cerca de cinco horas de atividades por dia, durante cerca de um mês.

b) Devem ser conduzidos por uma equipe de dois ou três professores de autoridade reconhecida pelos professores-alunos e que não pertençam ao seu sistema escolar.

c) não haverá aulas de preleção. Todo material teórico, bem como instruções para os trabalhos práticos, serão distribuídos, mimeografados, no início do curso. Isto alivia os participantes da necessidade de tomar notas e lhes fornece preciosa fonte de consulta para o futuro.

d) O curso constará de intenso treino individual de laboratório, excursões e trabalho de campo, aulas a turmas reais comentadas por todos e discussão dos problemas de ciência e de metodologia trazidos pelos professores-alunos ou surgidos durante o curso.

e) O curso deve ser flexível, informal e orientado de acordo com as necessidades e deficiências reveladas pelos professores-alunos.

f) Os professores-alunos devem desenvolver ampla participação e iniciativa e discutir seus problemas e idéias com os colegas e orientadores com absoluta liberdade.

g) O planejamento, organização e execução do curso devem ser, em si mesmos, um modelo de técnica didática.

h) Durante o curso deve-se cuidar de integrar os professores locais num corpo que continue trabalhando pelo melhoramento próprio e de seu sistema escolar. Na verdade o curso deve ter o caráter de instalação de um movimento local de trabalho curricular.

i) Os professores-alunos devem ser postos em contato com os serviços de suporte, como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), os Museus e os serviços locais. Devem passar a utilizar fontes bibliográficas que lhes permitam progredir, como revistas para professores de ciências (*Cultus, Ciência e Cultura*), boas seções científicas de jornais e revistas e livros de atualização.

j) O curso deve transcorrer numa atmosfera de entusiasmo, trabalho intenso, participação de todos. Os orientadores devem tratar os professores-alunos, não apenas em palavras, mas em atos, como colegas de igual nível, reunidos para um esforço co-

num. Estes atributos do curso têm grande importância. Só assim se pode vencer a resistência inconsciente dos professores-alunos a mudanças, criada pelo isolamento e insegurança de que é vítima a maior parte do magistério.

k) O curso deve terminar por uma discussão sincera dos resultados conseguidos. Esta avaliação é essencial para indicar aos orientadores as falhas do curso e aos professores-alunos os setores em que precisam intensificar seu ulterior desenvolvimento. Têm ainda uma influência benéfica na moral profissional e no entusiasmo da turma.

3. *Os Seminários.* — O tipo de curso descrito acima deve evoluir para um tipo de seminário (*workshop*) sempre que as circunstâncias e o nível da turma o permitirem. A diferença é apenas de grau. As tendências acima assinaladas devem ser levadas ainda mais longe. Os primeiros dias são dedicados a entrevistas pessoais com os professores-alunos para decidir quais são suas dificuldades principais. A turma é dividida em grupos de trabalho, de acordo com os problemas mais importantes para cada um. Cada grupo trabalha independentemente, na biblioteca e no laboratório, recorrendo aos orientadores apenas nas dificuldades maiores. Os resultados conseguidos são apresentados à turma em geral. As deficiências comuns, por exemplo em técnica de laboratório ou de excursão, serão atacadas por um programa paralelo para todos. As atividades recreativas e sociais são variadas para facilitar contatos e prestigiar os professores em sua comunidade.

Seminários deste tipo são mais eficientes quando os participantes já tiveram outros cursos de aperfeiçoamento e possuem um nível técnico mais desenvolvido.

4. *Material de laboratório e áudio-visual.* — Os cursos para professores em exercício são apenas o impacto inaugural de um processo contínuo que visa quebrar seu isolamento e fazê-los progredir. É preciso que serviços de suporte, emanados da administração e de sociedades e empresas privadas, mantenham o fluxo de ciência e pedagogia novas de suas fontes até o professor, e que este sinta seu esforço facilitado, estimulado e reconhecido.

A coluna vertebral de qualquer curso de ciências devem ser os trabalhos práticos. É preciso que o professor encontre meios de melhorar o material de seu laboratório na medida que progride sua capacidade de utilizá-lo. Nada adianta um rico aparelhamento em mãos de quem não quer ou não sabe usá-lo. Por outro lado, a falta de estímulo ou de certas facilidades de aquisição esterilizam a ação de muito professor bem intencionado. Todo sistema educacional precisa de um serviço que facilite ao professor a escolha e aquisição de aparelhagem e o empréstimo de

filmes, diapositivos e outros materiais. Tal serviço tem de ser agressivo, de início. Se não atrai e orienta o professor, não será útil.

O fornecimento de material não deve ser padronizado. Suponhamos que uma Secretaria de Educação quer aplicar certa verba para melhorar os laboratórios de seus ginásios e escolas normais. A pior maneira de fazê-lo é comprar conjuntos iguais de aparelhos e drogas e mandar um conjunto para cada escola. Em muitos casos tal material será arquivado e permanecerá fora de uso; outras vezes parte dele duplicará o que já existe. É mais econômico e eficiente que o material corresponda às necessidades e ao nível profissional de quem vai usá-lo. Além disso é conveniente que, junto com um novo aparelho, o professor receba instruções, não apenas sobre seu funcionamento, como principalmente sobre sua utilização no ensino.

As funções de um serviço de material devem compreender :

- a) Inquéritos junto aos professores sobre as necessidades de seus laboratórios.
- b) Orientação, por meio de folhetos, sobre como organizar, desenvolver e utilizar o material e o laboratório.
- c) Sugestões sobre a organização de experimentos com material improvisado e barato.
- d) Auxílio para que cada Escola adquira um aparelho de projeção fixa e, quando possível, de cinema.
- f) Distribuição, por empréstimo, de diapositivos, diafilmes e filmes.
- g) Fornecimento de material fundamental que não possa ser improvisado, como microscópios.
- h) Manutenção de um serviço permanente de informações sobre agenciamento de material e execução de experimentos.

A melhor oportunidade para reequipar um laboratório é imediatamente depois de um curso de aperfeiçoamento. Uma das atividades do curso deve ser a avaliação, por parte de cada professor-aluno, das necessidades de sua escola. As técnicas aprendidas e o entusiasmo que o curso inspira são as melhores garantias de que o novo material será bem aproveitado.

5. *Bibliografia para o professor.* — O soerguimento do nível técnico do magistério, iniciado pelos cursos de aperfeiçoamento, tem de ser mantido por meio de material impresso ou mimeografado : revistas de novidades científicas e de metodologia, folhetos, guias e livros de texto para professores. É indispensável que os professores em exercício consultem mais do que os compêndios que seus alunos usam. Tal material deve ser produzido pelos

serviços de educação municipais, estaduais e federais e por instituições e associações privadas.

6. *Relações da Escola com a Pesquisa.* — A barreira entre a Pesquisa e a Escola precisa ser atravessada por canais diretos, que tragam ao professor os resultados, e principalmente o espírito da ciência em marcha. Para isso várias medidas se aconselham:

a) Estágios de professores, durante as férias, em institutos de pesquisa.

b) Palestras por cientistas na Escola, sobre assuntos de sua especialidade, relacionados com o programa.

c) Consulta aos especialistas, pelos estudantes, por carta ou pessoalmente, a propósito das dificuldades encontradas nos projetos em andamento.

d) Substituição de professores ausentes (para assistir cursos ou congressos de educação) por cientistas voluntários.

e) Visitas de professores e seus alunos a estabelecimentos de pesquisa.

f) Auxílio dos institutos de pesquisa à Escola, pelo fornecimento de folhetos de orientação ou material didático e de laboratório.

g) Participação de cientistas nos clubes de ciências, como conselheiros, conferencistas ou patronos.

7. *Relações da Escola com a Indústria.* — Dois tipos de cobertura científica interessam profundamente à Escola : as que implicam em conceitos básicos e as que influem na vida comum. As primeiras chegam ao professor vindas diretamente da Pesquisa, ou através da Universidade. As últimas são aplicadas e desenhadas pela Indústria. Da Indústria, portanto, devem passar à Escola. Um íntimo contato dos professores com a Indústria lhes dá melhor visão para promover a orientação profissional de seus alunos.

A Escola deve pagar os benefícios recebidos da Pesquisa, da Universidade e da Indústria, dando aos futuros cidadãos que nela se formam uma compreensão clara do papel da ciência no mundo moderno e do papel destas instituições no progresso da ciência. Em segundo lugar deve a Escola orientar os alunos com talento científico para as carreiras técnicas e científicas. A escassez de técnicos e cientistas no Brasil é tão grande que, paradoxalmente, quase não a percebemos. Por falta de homens não temos indústria ou pesquisa comparável, por exemplo, às da Inglaterra ou dos Estados Unidos. E, como não temos tal indústria ou pesquisa, parece-nos que temos técnicos e cientistas em número suficiente. Os próprios Estados Unidos se debatem agora numa crise aguda de

falta de pessoal técnico e científico, que o governo e as instituições privadas procuram debelar por enormes inversões de capital. Reconhece-se lá que o cerne do problema está na deficiência da Escola secundária. A falta de pessoal que sufoca nossa Indústria e nossa Pesquisa decorre da mesma causa, entre nós muito mais grave.

A barreira entre a Indústria e a Escola deve ser permeada, não apenas no caso das escolas profissionais, mas também no das escolas secundárias comuns. Entre as maneiras de fazê-lo estão as seguintes:

a) Estágios de professores secundários durante as férias em empresas industriais, onde executariam tarefas técnicas remuneradas.

b) Visitas das turmas às instalações industriais.

c) Palestras ou pequenos cursos dados por técnicos que trabalham na Indústria, a convite das Escolas.

d) Patrocínio financeiro, pela Indústria, sob forma de fornecimento de material, financiamento de exposições e feiras de ciência, concursos, prêmios e bolsas de estudo para estudantes e professores.

8. *Clubes e feiras de ciência.* — Nos cursos secundários se pode organizar a matéria numa série de problemas a serem pensados e resolvidos coletivamente pelo método experimental; mas não é possível deixar que cada aluno siga à risca seu interesse espontâneo, desenvolva sem peias sua intuição, tome iniciativas com absoluta liberdade e experimente a aventura científica em toda sua plenitude. Entretanto, para uma compreensão cabal, é preciso "viver" a ciência.

Os clubes anexos às Escolas dão aos jovens a oportunidade de trabalhar com o mesmo espírito com que os cientistas adultos pesquisam. Muitos descobrem assim sua vocação e todos adquirem atitudes mentais de valor inestimável, qualquer que seja sua ocupação futura. Nos clubes de ciência há absoluta liberdade democrática. Só se inscreve quem quer; os membros elegem seus dirigentes dentre os próprios estudantes participantes e o professor ou patrono serve apenas como conselheiro ou consultor. Além dos projetos individuais que cada membro desenvolve, deve haver realizações coletivas que treinam para o trabalho em colaboração. O clube mantém relações estreitas com a comunidade, na qual procura suporte e para a qual trabalha em muitos dos seus projetos. O enquadramento psicológico é o mesmo que existe nos bons laboratórios de pesquisa. As funções do clube de ciência, que nenhum curso consegue desempenhar em grau comparável, são :

- a) Compreensão da função da ciência na sociedade moderna pelo método direto de fazer ciência na sociedade moderna.
- b) Contato com os progressos recentes em determinadas especialidades pelo método direto de trabalhar, como pesquisador, nessas especialidades.
- c) Aplicação da ciência na vida cotidiana pelo entendimento e construção de aparelhos domésticos e outros.
- d) Desenvolvimento do espírito criador, da iniciativa, da persistência no trabalho, do espírito de solidariedade e cooperação, da tolerância, da honestidade científica, do respeito pelas opiniões baseadas em fatos e raciocínios lógicos.
- e) Aquisição de confiança em si mesmo, acompanhada da aceitação das próprias limitações.
- f) Experiência da recompensa moral pelo trabalho realizado, sob forma de reconhecimento por parte dos colegas e da comunidade.
- g) Orientação profissional.

O que se faz nos clubes não tem importância, desde que se faça alguma coisa. Há clubes de fotografia, aerodinamismo, química, astronomia, microscopia ou qualquer outra especialidade científica ou técnica. Muitos são mistos. Vários prestam relevantes serviços à comunidade, estudando seus problemas, organizando cursos ou conferências ou sessões de cinema educativo.

As atividades dos clubes devem culminar numa exposição ou feira de trabalhos. Os estudantes premiados nas feiras regionais participam de uma feira nacional. Os prêmios devem ser dados em forma de bolsas de estudo ou material para ampliação dos trabalhos.

Há mais de quinze mil clubes com um total de cerca de 300.000 membros filiados ao "Science Clubs of America", que é um departamento da entidade não-lucrativa, dedicada ao desenvolvimento da ciência, chamada "Science Service". O "Science Clubs of Americana" (1719 N Street, N. W., Washington 6, D. C.) orienta gratuitamente qualquer pessoa que pretenda fundar um clube de ciências em qualquer parte do mundo. No Brasil existem muito poucos clubes de ciência. O IBECC (Caixa Postal, 2921, São Paulo) mantém alguns e se prontifica a orientar os interessados. A generalização dos clubes de ciência será um dos principais fatores para um melhor aproveitamento das descobertas científicas pela Escola.

9. *Seminários de professores de didática.* — O aperfeiçoamento de professor em exercício é a medida de maior urgência num programa de revitalização do ensino das ciências. Mas, a longo prazo, não é menos importante que se melhore a transmis-

são da ciência e da metodologia por sua via normal, que são as Faculdades de Filosofia e Escolas Normais. Os professores de didática especial em tais estabelecimentos encontram dificuldades para realizar um ensino eficiente por falta de escolas de aplicação e de laboratórios adequados, e por outras razões. O resultado é que muitos recém-formados ingressam no magistério sem contar com um bom treinamento. Todos reconhecem que o ensino da didática especial devia centralizar-se nas aulas-modélo dadas pelos professores e nas aulas de experiência dadas pelos alunos, em ambos os casos para turmas reais, e em tal número que cobrissem as principais unidades dos programas de ciências naturais, física, química e história natural. Certos professores de Faculdade de Filosofia conseguem isso colocando seus alunos durante o ano letivo como professores regulares em ginásios e colégios particulares. Em outros casos falta tal possibilidade e o curso fica num plano teórico inadequado.

Seria muito conveniente que os professores de didática das ciências se reunissem periodicamente em seminário para estudar os meios de formar professores com maior domínio de suas técnicas e métodos, principalmente no setor dos trabalhos práticos.

10. *Congregações e Sociedades de professores.* — todas as medidas até agora lembradas constituem contribuições que a sociedade, por suas diversas agências, pode e deve dar aos professores.

Mas sua influência no ensino é indireta. Visam elas principalmente colocar os professores em condições de assumir a liderança do progresso educacional, que só eles podem promover diretamente. Quem pode fazer mais pelo ensino das ciências são os professores de ciência. Para isso é essencial que quebrem o isolamento em que vivem e se congreguem. A discussão entre colegas faz com que as melhores idéias se disseminem, e mantém o entusiasmo e a vontade de melhorar. Cada professor se torna um pesquisador das necessidades de seus alunos e um experimentador de métodos. Sua autoridade e competência crescem à medida que trabalha com tal espírito. Nascem e crescem assim, dentro do próprio magistério, os líderes que deverão orientar os administradores e dar novos rumos ao currículo.

É lamentável que tenhamos pouco desenvolvido o espírito associativo ; porque êle é essencial à tarefa educacional. Os professores de uma mesma escola devem reunir-se em Congregação, não para trocar homenagens ou fazer discursos, mas para estudar, sem formalidades, os problemas que cada um encontra em suas classes. Os professores de ciências devem constituir sociedades locais, com o mesmo espírito, confederadas numa Associação nacional que chegue um dia a tornar-se a principal agência propulsora do aperfeiçoamento do ensino.

IV. *Sugestões*

As medidas aqui lembradas já mostraram sua eficiência em outros países. Mesmo entre nós muitas já têm sido postas em prática, em escala que precisa ampliar-se. Os exemplos seguintes, tomados ao acaso, são necessariamente incompletos. Os Governos de Minas mantêm há muitos anos cursos de férias, em Belo Horizonte, para os professores de institutos oficiais de curso secundário. Foi-nos dado observar pessoalmente o extraordinário efeito de tais cursos na elevação do nível de ensino em todo o Estado. Várias Faculdades de Filosofia e o INEP também têm dado excelentes cursos de aperfeiçoamento.

O IBECC, por sua seção de São Paulo, vem desenvolvendo um magnífico trabalho de auxílio ao professor de ciências, distribuindo aparelhos de física construídos em suas oficinas, conjuntos de drogas para o ensino da química, coleções de lâminas de histologia e citologia, peças de museu, material de dissecação e de trabalho de campo. Vende a preço inferior ao custo laboratórios químicos individuais para estudantes e os orienta quanto ao modo de usá-los. Prepara-se agora para distribuir aos professores de biologia drosófilas vivas para experimentos de genética. Edita a revista *Cultus*, com material da maior utilidade para os professores e

estudantes de ciências e mantém e orienta clubes de ciências. Salienta-se ainda entre suas realizações a Exposição do Átomo que foi um sucesso em São Paulo e em Buenos Aires, para onde foi levada de empréstimo pela UNESCO. Foi este o primeiro passo para a fundação de um museu de ciência em São Paulo. É auspicioso notar que tais empreendimentos têm contado com vigoroso apoio e auxílio por parte da Indústria nacional.

É bem conhecida a obra notável no setor da educação profissional desenvolvida pela Indústria e pelo Comércio através do SENAI e do SENAC. Este ano se anuncia que o Moinho San-tista dará um prêmio de um milhão de cruzeiros para o cientista que mais se tenha destacado no setor da ciência aplicada. Outros prêmios, bolsas de estudo e subvenções para publicações têm sido dados por outras empresas industriais.

O êxito de tais iniciativas mostra que nosso ambiente já está preparado para um programa de âmbito mais amplo que vise revitalizar o ensino das ciências no plano nacional. A Associação Brasileira de Educação, por sua tradição gloriosa de líder do pensamento educacional brasileiro, é a instituição indicada para traçar e realizar tal programa, em colaboração com outras entidades. Tomo a liberdade de sugerir que a ABE se empenhe nisso, sem desfalecimento. Passemos das palavras à ação para melhorar a contribuição da Escola à compreensão e utilização das descobertas científicas.

SEMINÁRIO REGIONAL sobre PLANOS E PROGRAMAS DA ESCOLA PRIMÁRIA (*)

PAULO DE ALMEIDA CAMPOS

Do I. N. E. P.

Dentre as conferências culturais internacionais promovidas em abril e maio deste ano, no Peru, pela UNESCO e a OEA, em cooperação com o Governo peruano, visando ao estudo dos problemas relativos à generalização da educação primária gratuita e obrigatória na América Latina, realizou-se, entre 9 e 22 de maio, em Huampani, a uns trinta quilômetros de Lima, o "Seminário de Planos e Programas do Ensino Primário", organizado pelo Governo do Peru, em colaboração com aquelas organizações internacionais.

I — OBJETIVOS DO SEMINÁRIO

O Seminário teve por objeto analisar, do ponto de vista técnico, as características dos planos e programas dos países latino-americanos e assinalar os princípios comuns em que se baseiam, e, de outro lado, recomendar as medidas práticas para se promover sua revisão e estabelecer suas relações com os planos de formação de professores primários.

esse trabalho constitui uma das partes do plano universal da UNESCO para o melhoramento dos planos e programas. O material desse Seminário, e de outros organizados este ano na Europa e na Ásia^ constituirá a base para as deliberações do Comité Internacional Consultivo sobre Planos e Programas, a reunir-se na Casa da UNESCO, em Paris, em setembro de 1956.

II — PARTICIPANTES DO SEMINARIO

Muito embora tenham sido convidados todos os países da América Latina, apenas enviaram delegados : Argentina, Bolívia,

(*) A base do "Informe Final" do Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária — UNESCO.

Colômbia, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Honduras, Peru, Uruguai e Venezuela.

Compareceram assessores das seguintes organizações: Departamento de Educação da UNESCO, Centro Regional da UNESCO para o Hemisfério Ocidental com sede em Havana, Divisão de Inspeção e Organização Escolar da UNESCO, Setor de Educação Secundária da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos (OEA), com sede em Washington, Serviço Cooperativo Peruano Norte-americano de Educação, com sede em Lima.

Enviaram observadores: a Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, pelo seu diretor; o Centro de Informação das Nações Unidas para Colômbia, Equador, Peru e Venezuela, por seu diretor; o Ministério de Educação do Panamá, e o Serviço Cooperativo Peruano Norte-americano de Educação.

Foi Diretor do Seminário o Dr. Jorge Castro Harrison, do Peru, professor de Filosofia e Ciências Sociais e doutor em Educação, Presidente da delegação peruana à Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária, reunida em Lima (23 de abril a 5 de maio de 1956), e Assessor Técnico à Segunda Conferência Interamericana de Ministros de Educação, também realizada em Lima (3 a 8 de maio de 1956).

III — TEMAS RELATADOS — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. *Principais etapas de sua evolução.*

Na apreciação deste tópico do tema I, o Seminário assinalou que, do ponto de vista histórico e consideradas as influências sociais e culturais, a evolução dos planos e programas nos países latino-americanos seguiu um curso muito semelhante, explicável pelo fato de que a maioria desses países esteve sujeita a influências culturais, quase idênticas, da civilização européia. uma das influências marcantes foi justamente a dos padrões escolares, rigidamente transplantados das metrópoles européias para as colônias do Novo Mundo, e, dentre eles, as normas para a adoção do que hoje chamamos planos e programas.

com o desaparecimento do colonialismo e a implantação dos regimes republicanos, começa o esforço pela criação de uma cultura autóctona e normas educativas próprias. Cada vez mais se patenteiam na educação as influências mais cosmopolitas e aos poucos se vai firmando uma filosofia inspirada no ideal de forma democrática de vida e de governo.

com efeito, na época pré-colombiana se observam, "na maior parte do que é hoje a América Latina, formas rudimentares de

educação" (1). não aparecem, é claro, planos e programas em forma explícita ; podem ser notados, porém, implicitamente na educação para a guerra, práticas agrícolas, pesca, artes domésticas e nos mitos de "iniciação" na puberdade. Nas civilizações mais desenvolvidas — asteca, maia, incaica — é nítida a presença intencional da educação, com um rico plano de estudos, evidenciado não só na arte bélica, quanto especialmente nos avançados conhecimentos de cerâmica, tecidos, música, história, matemáticas, medicina, astronomia e agricultura.

No período do colonialismo, as atividades escolares refletiam os padrões europeus impostos pelos governos metropolitanos, mediante uma legislação que fazia limitar a maioria das escolas primárias ao ensino de catecismo, leitura, caligrafia e aritmética rudimentar. Alcançava maior extensão o programa das escolas adstritas a institutos ou colégios, de feição enciclopédica e com o objetivo de preparação para os estudos de nível médio e destes para o ensino superior, com o caráter de educação da elite, com base no ensino das humanidades clássicas : dela só se beneficiava uma reduzida minoria, das classes dominantes, a aristocracia.

com a iniciação à vida independente, procuraram os países latino-americanos romper com o sistema educativo da fase colonial, mas só lentamente vencido, à proporção que se percebe o propósito de formar cidadãos para a República. Então, nota-se um enriquecimento nos planos com a inclusão de estudos de língua nacional, civismo e urbanidade, geografia, história e cosmografia. De outra parte, verificava-se a preocupação com o ensino de caráter popular.

"Ao iniciar-se o século XX começam a delimitar-se os contornos da escola primária e a apreciar-se os primeiros efeitos de sua extensão sobre a vida social e política de cada país. Assinalam-se a duração do período escolar e a divisão dos ciclos escolares em graus ou anos de estudo, do mesmo modo que se expede a legislação para a formulação de planos e programas. Verdade é que estes aspiravam a dotar o aluno de uma erudição enciclopédica, esquecidos da formação integral da personalidade do educando. Aparecem também os textos separados para cada matéria.

Influência benéfica dessa época sobre a evolução dos Planos e Programas foi o reconhecimento legal da educação primária gratuita e obrigatória, já iniciada no século anterior.

A etapa final da evolução dos planos e programas se caracteriza pela aceitação geral da responsabilidade estatal de propor-

(1) "Informe final" do Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária, UNESCO.

cionar gratuitamente educação primária completa a todas as crianças em idade escolar. De outro lado, a renovação pedagógica iniciada na Europa e América do Norte influi na responsabilidade cívica dos países latino-americanos de manter nos planos e programas de estudos a consideração entre o desenvolvimento do indivíduo humano e suas obrigações para com a sociedade, fazendo deles "instrumento para realizar, mediante a ação da escola, os valores da filosofia democrática implícitos nos objetivos da educação moderna". (2)

2. *Que se entende por planos e programas?*

Visando a precisar conceitos em torno de termos que podem ter acepção ligeiramente diferente nos diversos países, o Seminário resolveu fixar o conteúdo das expressões "planos e programas", "planos de estudos" e "programas de estudo", da seguinte maneira.

A. *Planos e Programas*: "têm por objeto indicar os fins a que tanto em geral como em cada matéria devem aspirar os professores,

os rendimentos que devem conseguir e as condições em que realizar sua ação educativa". São os documentos ou publicações oficiais que contêm principalmente :

- "a) uma formulação dos fins e objetivos da educação que reflita a filosofia e a política educacional do Estado;
- b) um plano de estudos;
- c) um conjunto de programas ou cursos de estudos;
- d) instruções ou guias metodológicos gerais e específicos para os professores".

B. *Plano de Estudos*: "lista das matérias que se devem ensinar em cada grau ou ano, com indicação do tempo que será dedicado a cada uma, expresso geralmente em horas por semana".

C. *Programas (ou cursos) de estudo* : "redação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do Plano de Estudos, em geral e em cada ano ou grau, com indicação:

- a) dos objetivos de cada matéria em geral e para cada ano ou grau;
- b) dos rendimentos que se deve esperar dos alunos em cada matéria, em cada ano ou grau; e
- c) de atividades sugeridas ao professor para o melhor desenvolvimento do programa e outras instruções metodológicas".

(2) "Informe final" do Seminário, já referido.

3. *A que tendem e a que devem tender os planos e programas?*

A. Em geral os Planos e Programas vigentes na América Latina procuram "basear-se cada vez mais numa filosofia democrática de educação ; utilizar cada vez mais os resultados da investigação científica moderna, em relação com os problemas educativos; favorecer a formação integral da personalidade do educando e fomentar o conhecimento do meio social em que vive a criança a fim de contribuir para sua melhor educação e para o "progresso da comunidade".

B. Considerou-se que os Planos e Programas devem tender a:

- "a) ter em conta as necessidades, os interesses, as atividades e os problemas da criança e as necessidades da sociedade, a fim de facilitar a obtenção dos fins da educação ;
- b) fazer da escola o centro cultural da comunidade, particularmente nas zonas rurais;
- c) contribuir para o desenvolvimento econômico da nação, bem como para seu desenvolvimento social e cultural;
- d) desenvolver ao máximo as capacidades e disposições do educando ;
- e) ter em conta as diferenças individuais ;
- f) determinar os resultados mínimos exigíveis em forma de condutas objetivamente observáveis;
- g) favorecer a iniciativa e a capacidade criadora dos professores ;
- h) proporcionar experiências que, como tais, permitam à criança ser útil a si e à sociedade e adaptar-se construtivamente às mudanças sociais, além de se preparar para a continuação de estudos posteriores;
- i) constituir um guia que proporcione ao professor orientação e ajuda efetivas para a realização de seu labor docente ;
- j) assinalar com clareza os fins da educação e indicar concretamente os meios e os métodos para alcançá-los".

4. *com referência aos fundamentos científicos e filosóficos*, o Seminário reconheceu a necessidade de os Planos e Programas se basearem, de um lado, na ciência moderna, ou mais especificamente, nas conquistas da biologia, psicologia e sociologia, sobretudo no que respeita aos processos de desenvolvimento e formação da personalidade infantil, dos princípios da aprendizagem,

às mudanças sociais e ao funcionamento dos grupos sociais, e, de igual modo, nos progressos das demais ciências e no método científico.

De outro lado, devem organizar-se e aplicar-se de tal modo que realizem efetivamente na escola a formação democrática da criança, o respeito da personalidade infantil, o desenvolvimento harmônico das aptidões da criança, a igualdade essencial de cada criança diante das oportunidades de educação, o respeito às diferenças individuais, o cultivo do espírito crítico e da consciência moral do educando, "a consciência dos antecedentes comuns e do destino comum dos povos americanos e o respeito de suas peculiaridades históricas e culturais", e finalmente, a "compreensão da unidade da cultura humana e o sentimento da paz e a solidariedade de todos os povos do mundo".

5. *Finalidades da educação e características variáveis do educando e de seu meio como base dos Planos e Programas, de sua unidade e de sua flexibilidade.*

Antes de fixar os fins concretos da educação primária, o Seminário considerou vários aspectos que envolvem o propósito de universalizar em breve prazo a educação primária gratuita e obrigatória, e admitiu que os Planos e Programas constituem um dos mais importantes meios para resolvê-lo.

Para tanto, é mister uma formulação clara, tão concreta quanto possível, dos fins ou objetivos da educação, capaz de refletir-se de modo direto num programa básico de estudos, e de inspirar permanentemente o trabalho dos professores, qualquer que seja o meio em que sirvam. Os programas devem apresentar uma flexibilidade suficiente para que a escola e o professor possam, conhecidos os fins formulados, enriquecê-los com conteúdos que reflitam não só as características psicológicas do educando, mas também as condições sociais, econômicas e culturais que o afetam.

A fim de que os planos e programas correspondam a esse *desideratum*, isto é, que constituam um meio de ajudar a escola a realizar os fins da educação, é de todo imprescindível que os professores recebam nos institutos que os formam preparação que lhes possibilite obter o máximo proveito dos programas.

Nessa linha de considerações, o Seminário adotou os seguintes fins concretos da educação, semelhantes aos já aprovados para a educação geral pelo Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado no Chile em janeiro de 1955:

- "a) desenvolver a saúde física e mental e a habilidade corporal, especialmente a habilidade manual;

- b) desenvolver o domínio da linguagem — falar, escutar, ler, escrever — como meio de assegurar a comunicação com os demais e a plena aquisição da herança cultural ;
- c) dominar as nações e processos matemáticos que permitam resolver os problemas quantitativos mais freqüentes na vida diária e iniciar-se no sentido do pensamento matemático ;
- d) assegurar uma adequada compreensão e apreciação do mundo social, particularmente no que se refere a:
 - tradição cultural;
 - organização social (comunal, provincial, nacional, internacional) ;
 - os deveres e direitos cívicos e os ideais da democracia;
 - o desenvolvimento das habilidades e atitudes que requer o trabalho em grupo e a harmoniosa convivência com os demais;
 - a vida econômica da comunidade e da nação, a dignidade do trabalho e as atitudes do bom produtor e do bom consumidor;
- e) compreender o mundo físico na medida que se requer para uma adequada adaptação a êle e para uma concepção objetiva elementar do Universo;
- f) desenvolver a apreciação e a expressão estéticas;
- g) preparar para a vida familiar e para o adequado emprego do tempo livre;
- h) explorar as aptidões e interesses do educando e orientá-los para os campos mais proveitosos a êle e à sociedade;
- i) formar hábitos e atitudes valiosas, tais como pontualidade, honradez, verdade, tolerância, responsabilidade, iniciativa, amor ao trabalho bem feito, coragem;
- j) desenvolver o espírito cívico, o pensamento reflexivo e o sentido da responsabilidade moral, estimulando particularmente :
 - o uso do método científico para a solução dos problemas que a vida apresenta;
 - a capacidade de discriminar os valores, especialmente os valores éticos, e extrair deles hábitos e normas de conduta;
 - uma concepção do mundo e da vida em que se integrem a teoria e a ação, o pensamento e a conduta, e que exalte a capacidade criadora do indivíduo."

Tendo em vista as finalidades anteriores, foi recomendado que um Plano de Estudos e um Programa Mínimo contenham, ao menos, as matérias e atividades seguintes:

A. Matérias

- a) Linguagem,
- b) Matemáticas,
- c) Educação social e moral,
- d) Ciência da natureza,
- e) Educação artística e manual,
- f) Saúde e educação física.

B. Atividades

- a) Educativas gerais (conselho de curso, clubes, etc.),
- b) De estudo do meio ambiente físico e social,
- c) De orientação.

O Seminário não se pronunciou sobre a educação religiosa por considerar qualquer decisão a esse respeito assunto privativo de cada país.

IV — TEMA II — PRINCÍPIOS EM QUE SE DEVEM BASEAR O PLANEJAMENTO, A ELABORAÇÃO, A APLICAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS PLANOS E PROGRAMAS

1. Do estudo procedido pelo Seminário nos documentos de que dispôs, concluiu que na maioria dos países latino-americanos o *planejamento* dos planos e programas se faz de modo assiste-temático e parcial, da mesma forma que sua elaboração, aplicação e avaliação. E o fato se explica porque não existem, na maioria dos países, órgãos especiais dedicados ao assunto, ficando a tarefa entregue a comissões de caráter transitório nas quais, quase sempre, faltam representantes de todos os setores que têm real vinculação com o problema. Acresce ainda que geralmente os planos e programas são falhos quanto à orientação destinada ao professor.

A consideração desses e de outros fatores levou o Seminário a recomendar a existência de um órgão encarregado especialmente dos planos e programas, no qual devem atuar não só especialistas em planos e programas, mas também pessoal diretivo superior do sistema educacional, professores e representantes qualificados de outros setores da vida do país, no que tem de nacional e regional.

Atendendo a que a fase prévia da elaboração dos planos e programas exige investigações minuciosas, recompilação de in-

formações e outras atividades, foram indicados a esse respeito os seguintes aspectos:

- a) consideração e estudo das exigências que os processos evolutivos de ordem cultural, social, econômica e pedagógica impõem à educação primária ;
- b) grau de correlação que com estas necessidades guardam os resultados dos planos e programas vigentes;
- c) orientação que em consequência deve imprimir-se à reforma educacional;
- d) sucessão e entrosamento que se deve estabelecer entre as diversas etapas do processo de formulação dos planos e programas, e duração delas;
- e) recompilação de documentação e experiências de outros países, relativas às questões a serem tratadas;
- f) organização de campanhas para interessar a opinião pública na reforma dos planos e programas e estimular a formulação de juízos e critérios em relação àqueles propósitos ;
- g) realização de seminários para educadores de diferentes graus de ensino e de pessoas interessadas na educação a fim de que apresentem experiências, iniciativas e pontos de vista".

2. Quando à *elaboração* dos programas foi aconselhado que se deve procurar a distribuição harmônica das seguintes categorias de experiência:

- "a) conhecimentos e compreensões;
- b) hábitos, habilidades e destrezas,
- c) ideais, atitudes e apreciações".

As atividades indicadas nos programas terão o caráter de sugestões ou orientações, o que não exclui a ação do professor para selecioná-las e enriquecê-las, e a sua formulação deverá:

- "a) satisfazer os interesses e necessidades da criança;
- b) servir de modo prático à comunidade;
- c) estimular o desenvolvimento da criança como meio para conseguir que a aprendizagem represente para ela uma tarefa agradável, e para despertar e fomentar a auto-formação".

Na elaboração dos planos e programas hão de se ter em vista duas etapas fundamentais:

"a) formulação e discussão do anteprojeto, b) fase experimental do mesmo".

O ensaio do anteprojeto dos programas se fará, com a duração mínima de um ano, em escolas experimentais ou em escolas existentes utilizadas para esse fim, pretendendo obter informações de caráter objetivo e de apreciação pessoal de professores, pessoal técnico e administrativo das escolas e pais de família; esses dados deverão ser utilizados pelo órgão encarregado dos Planos e Programas para introduzir prováveis inovações ou retificações antes de serem convertidos em documento definitivo a vigorar nas escolas.

Atenção especial devem merecer os "guias didáticos", que acompanham os programas, de tanta utilidade para os professores. De acordo com as conclusões do Seminário de Huampani, devem esses "guias" atender a estes pontos:

- a) explicação da estrutura e características principais do programa ;
- b) análise dos fins e objetivos que contêm os programas;
- c) aspectos e orientações que permitem ao professor dirigir melhor o processo da aprendizagem da criança ;
- d) métodos mais recomendáveis para dirigir a aprendizagem de modo geral, e especial para cada matéria ou disciplina, considerando, entre outros, os seguintes aspectos :
 - 1) critérios para atender às diferenças individuais;
 - 2) organização do trabalho em grupos;
 - 3) planos de trabalho desenvolvidos à maneira de sugestões ;
 - 4) normas para avaliação do rendimento escolar (questionários, provas objetivas, etc.) ;
 - 5) utilização oportuna e econômica do material didático (recursos audio-visuais e outros) ;
 - 6) textos e outros auxiliares de ensino;
 - 7) bibliografia geral para professores e alunos;
- e) sugestões para a organização de atividades extraprogramáticas ;
- f) orientação para estender as atividades sociais e culturais da escola à comunidade".

3. *Aplicação dos planos e programas.*

Concedeu-se especial consideração ao fato de que é necessário criar um ambiente favorável em torno dos novos planos e

programas, para que ganhem segurança quando de sua aplicação. Para tanto, o Seminário recomendou :

- "a) reuniões previamente planejadas para dirigentes, supervisores e inspetores escolares, com o fim de capacitá-los no conhecimento dos planos e programas e deduzir as obrigações que lhes incumbem na etapa de aplicação ;
- b) reuniões igualmente planejadas para os diretores de escolas e professores, com análoga finalidade;
- c) divulgação e comentário dos fins que perseguem os planos e programas, com o objetivo de que encontrem eco propício e estimulante na sociedade, suscetível de possibilitar colaborações e ajudas à escola;
- d) organização de seminários, cursos rápidos e conferências para os professores e pessoas interessadas no problema ;
- e) formulação de instruções mediante cartas circulares e boletins, encaminhados para completar a ação anteriormente resumida ;
- f) adequação conveniente do local e anexos escolares como condição prévia para a devida aplicação dos planos e programas ;
- g) preparação de livros para professores, de material didático e equipamento necessários para uma frutífera aplicação dos planos e programas;
- h) reorientação e adoção de normas especiais de supervisão escolar que coadjuve a realização da tarefa proposta".

Ainda a propósito desse mesmo item do tema II, o Seminário, considerando de tal modo importante a ação do professor na aplicação dos planos e programas, insistiu na necessidade de se lhe conceder a devida liberdade para o emprego de métodos, do mesmo passo que a inspeção escolar deverá orientá-lo de modo sistemático e continuado para ajudá-lo na melhor compreensão dos fins e objetivos a que se propõem os programas.

De igual modo, foi recomendado obter-se a cooperação da comunidade para a compreensão da obra educativa da escola, no caso especial, a aplicação e o desenvolvimento dos programas.

4. *Avaliação dos planos e programas.*

como este meio de avaliação exige tempo considerável e apresenta grandes dificuldades, o Seminário estimou útil estabelecer certas normas para julgar da adequação dos planos e programas, as quais tomaram a forma de perguntas grupadas

de acordo com as partes compreensivas dos programas, ou seja, perguntas a respeito dos seguintes aspectos:

- a) princípios de filosofia da educação,
- b) fins ou objetivos gerais,
- c) o plano de estudos,
- d) objetivos específicos,
- e) conteúdo,
- f) orientações didáticas ao professor (com relação ao educando e com relação ao professor).

O Informe Final do Seminário contém as diferentes perguntas a respeito de cada parte dos programas; não são aqui reproduzidas porque, sendo muito minuciosas, tomariam muito espaço, embora sejam de inestimável mérito para os estudiosos, que poderão conhecê-las compulsando o documento original.

V — TEMA III — AVALIAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DOS PLANOS E PROGRAMAS DA AMÉRICA LATINA

1. *Aspectos comuns e diferentes*

O Seminário realizou este estudo sobre a base do documento preparado pelo Professor Lourenço Filho — "Os programas de ensino primário na América Latina" (estudo comparativo).

Deduções

1. 1 *com relação à duração da escolaridade*

Da análise comparativa dos dados dos diversos países latino-americanos, relativos à duração em anos da escolaridade, ao número efetivo de dias letivos no ano escolar e horas de trabalho escolar diário, resultaram estas conclusões:

- a) há notáveis diferenças quanto ao número de horas dedicadas ao ensino primário : há país com 3 600, enquanto que outros alcançam 7 000 e até 8 000 ;
- b) são vários os países que não atingem um mínimo de horas desejável para que a escola exerça uma ação eficiente ;
- c) em conjunto, a "diferença entre o número de horas que se dedica à escolaridade primária na América Latina é notoriamente inferior à que tem a generalidade dos países europeus";

- d) "é muito duvidoso que em certos países latino-americanos se possa obter o adequado desenvolvimento de seus programas com o tempo que se lhes dedica".

A propósito deste tópico, mais uma vez se evidencia como é escassa a duração (e mesmo assim teórica, a prevista em lei) em horas da escolaridade em nosso país, como se pode concluir, e concluir melancolicamente, à vista deste quadro constante do Informe Final do Seminário de Planos e Programas de Estudo de Educação Primária na América Latina:

DURAÇÃO DA ESCOLARIDADE PRIMARIA EM ANOS E HORAS

Países	Duração da escolaridade em anos	Dias de aula no curso por ano	Horas diárias de aula	Duração em horas, da escolaridade total
Argentina	7	200	5	7 000
Brasil	5	180	4	3 600
Bolívia ...	6	190	5	5 700
Colômbia .	5	210	4-6 ou 7, conforme o clima	5 943
Chile	A	235	5	7 050
Cuba	6	180	5	5 400
Equador ..	6	180	6	6 480
El Salvador	6	230	6	8 280
Honduras .	6	225	6	8 100
Peru	5	180	6	5 400
Uruguai ..	6	180	4	4 320
Venezuela	6	190	5	5 700

Bem podemos avaliar a ineficácia da ação educativa de nossa escola primária com escolaridade tão reduzida, a mais reduzida (3 600 horas) dentre doze países latino-americanos, alguns dos quais ultrapassam 8 000 horas de aula por ano. Essa a duração *teórica* da escolaridade primária, na qual se considerou que haveria 180 dias letivos por ano em nossas escolas que estariam a oferecer 5 anos de estudos às crianças, como estamos ainda distantes desse ideal! Mas bem sabemos a lástima que é o desdobramento em turnos (2 e 3) de nossas escolas dos centros urbanos, que oferecem em média 3 horas de trabalho diário, e nas quais é tão reduzido o número das crianças que concluem a 5.^a série, que não figura como exigência legal em mais da metade das Unidades Federadas.

1.2 com referência aos programas de aritmética, concluiu-se, entre outras afirmações, que, tendo em vista o valor forma-

tivo e utilitário dessa disciplina, não se dedica a ela o tempo que seria de desejar-se, do mesmo modo que não se considera completo o limite que se lhe concede em alguns países.

1.3 *No que tange aos 'programas de ciências sociais:*

a) não está suficientemente generalizada uma perfeita concepção a cerca dessa disciplina;

b) não existe uniformidade de critério referente aos conhecimentos iniciais que devam servir de base aos estudos histórico-geográficos, embora predomine como ponto de partida o conhecimento do meio imediato em que vive a criança ;

c) um ou outro programa contém temas relativos à história universal;

d) raramente se encontra nos programas preocupação pelo conhecimento dos problemas do mundo contemporâneo.

1.4 *com relação aos conteúdos dos programas fazerem referência aos aspectos histórico-geográficos e culturais da América e aos organismos internacionais :*

a) quanto à História da América : aparece acentuadamente exposta nas civilizações primitivas e na época dos descobrimentos e da conquista ; em geral está colocada nos últimos graus escolares, sendo que nalguns países não há referência sobre o processo histórico americano;

b) quanto à Geografia: salvo raros casos, todos os programas contém o estudo da geografia geral da América, e, de preferência, se estudam os países mais ligados por motivos econômicos, históricos ou culturais, com o país em referência;

c) quanto à Literatura: são escassas as referências à literatura americana, sendo que, dos programas de alguns países, entretanto, constam listas de autores americanos para serem lidos, e noutros se recomenda a leitura de material literário americano ;

d) quanto a organismos internacionais: a quase totalidade dos programas contém aspectos referentes ao ideal pan-americano e alguns se ocupam dos objetivos de organismos tais como as Nações Unidas, a Organização dos Estados Americanos e o Ponto IV.

1.5 como o estudo dos programas revelou insuficiência e deficiência quanto ao alcance dos ideais pan-americanos, foi recomendado dar a necessária ênfase ao estudo histórico-geográfico do Continente em sua contextura econômico-social, e também quanto às manifestações culturais e espirituais.

1.6 *com referência aos programas de linguagem,* o Seminário concluiu, entre outras coisas, que são vários os métodos para o ensino da leitura e da escrita, e também que não existe uniformidade de critério a respeito do grau de escolaridade mais indicado para iniciar o estudo dos conhecimentos gramaticais; igualmente, "se cultiva em reduzida medida o conhecimento da

literatura, tanto nacional quanto hispano-americano, e se exclui quase totalmente a universal.

1.7 *Quanto aos programas de ciências da natureza*, o Informe Final registra várias considerações, de que destacamos:

a) "existe uma grande variedade no emprego de terminologia para designar a matéria";

b) "todos os programas recomendam estudos monográficos e comparativos de animais, vegetais e minerais úteis para a vida do homem";

c) os programas reiteram a necessidade de preparar a criança para que desfrute de melhor saúde.

1.8 Tendo em vista as diversas conclusões que resultaram da análise dos programas, o Seminário recomendou que cada país promovesse um trabalho de crítica nos próprios programas em relação aos dos demais países da América Latina.

2. Mecanismo de elaboração, revisão e aplicação dos planos e programas.

Do estudo dos processos de elaboração, aplicação e revisão dos planos e programas em nove países do Continente, o Seminário extraiu quatorze conclusões que procuraremos resumir. A primeira é que só em muito poucos países existe órgão especificamente encarregado da formulação de planos e programas; em geral são constituídas comissões que funcionam somente na fase de elaboração, dela participando, além de professores, supervisores escolares, do mesmo modo que na fase da aplicação dos programas. Não contam ainda os diversos países com profissionais dedicados exclusivamente a essa função.

O estudo revelou que, na metade dos países que foram objeto dessa investigação, as associações de professores se fazem representar nas comissões de planos e programas, e somente num país há participação dos pais. Em dois países existe regulamentação clara a cerca das funções dos membros dos departamentos ou comissões ocasionais.

A experimentação pedagógica como base para a elaboração dos programas só em reduzidos casos é utilizada; nalguns países a experimentação é feita em "escolas de caráter experimental, não dirigidas ao ensaio de programa".

Igualmente, em nenhum país existe coordenação entre os órgãos que elaboram os programas e os organismos especializados no estudo da criança ou os que estudam a realidade econômica, social e cultural dos países.

Finalmente, em três países se efetua de maneira simultânea e geral em todas as escolas a aplicação dos programas; nos demais, a aplicação geral é precedida de um ensaio circunscrito a

certas escolas. Em todos os países estudados há orientação aos diretores e professores quanto à aplicação dos programas.

Quanto às escolas normais, foi verificado que não contam ainda com disciplinas especificamente dedicadas a planos e programas.

I

VI — TEMA IV — PLANO DE AÇÃO PARA O MELHORAMENTO DOS
PLANOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA
AMÉRICA LATINA

Após as conclusões resultantes das análises e estudos procedidos, foi, então, elaborado um plano de ação contendo as *recomendações* julgadas pertinentes, e de que fazemos integral transcrição, considerando o caráter objetivo de que se revestem e porque poderão aproveitar mais imediatamente a organismos públicos e especialistas interessados.

"O Seminário de Planos e Programas de Educação Primária na América Latina, realizado em Huampani, Peru, de 9 a 22 de maio de 1956,

Considerando que é necessário e conveniente adotar um Plano de Ação que facilite a aplicação dos princípios e normas adotados pelo Seminário para dirigir o processo de planejamento, elaboração, aplicação e avaliação dos Planos e Programas de Educação Primária,

Recomenda : I. Aos

Estados-Membros :

1 *Divulgação das Recomendações do Seminário de Planos e Programas de Estudo de Educação Primária.*

Que se divulgam, amplamente, com o objeto de interessar à opinião pública, ao magistério nacional, às pessoas e aos setores ligados ao problema da educação, as Recomendações do Seminário.

2. *Criação de um organismo permanente de planos e programas*

a) que se crie em cada Ministério ou Secretaria de Educação Pública um organismo permanente de planos e programas, integrado por especialistas e professores de qualificada experiência profissional;

b) este organismo se ocupará do planejamento, elaboração, revisão, aplicação e avaliação dos planos e programas;

c) para o cumprimento de suas funções solicitará a cooperação do magistério em exercício, das associações de professores,

das instituições com responsabilidade no estudo da criança e da realidade social e econômica do país, das organizações interessadas na educação e dos pais de família;

d) enquanto não se cria este organismo, é conveniente que se encarregue de suas funções o departamento técnico julgado mais idôneo.

3. *Seminários nacionais e regionais*

Que se organizem Seminários nacionais e regionais sobre planos e programas, destinados a professores, diretores e supervisores escolares, para analisar e interpretar as Recomendações da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, de Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação e do Seminário de Planos e Programas, realizados em Lima em abril e maio de 1956.

4. *Cursos sobre planos e programas*

Que tanto nos institutos formadores de professores como nos cursos de aperfeiçoamento se organizem estudos especializados sobre planos e programas.

5. *Associações de professores*

Que as organizações de professores incluam os problemas relativos ao melhoramento dos planos e programas entre suas atividades.

6. *Bolsas para fazer estudos sobre planos e programas*

Que se concedam bolsas de estudo para que professores qualificados realizem estudos de especialização sobre planos e programas em universidades do país e do estrangeiro.

7. *Ajuda técnica*

Que se solicite ajuda técnica à UNESCO, à Organização dos Estados Americanos (OEA) e a outros organismos ou instituições que possam concedê-la, para auxiliar os países no processo de melhorar os planos e programas.

8. *Reforma dos planos e programas*

Que o processo de planejamento, elaboração, revisão, aplicação e avaliação dos planos e programas, se desenvolva num período de duração razoável, que permita a realização de um trabalho de resultados satisfatórios, obedecendo às seguintes etapas :

- a) investigação da realidade nacional nos aspectos relacionados com os planos e programas;
- b) preparação do anteprojeto;
- c) ensaio e experimentação do mesmo;
- d) formulação do projeto;
- e) aprovação dos planos e programas;
- f) aplicação e avaliação dos mesmos.

Em cada etapa devem organizar-se campanhas adequadas para orientar a opinião pública sobre a necessidade e importância da reforma.

9. *Experimentação educacional*

Que se estimule o desenvolvimento de escolas experimentais e se utilize o resultado de suas investigações para o melhoramento dos planos e programas.

10. *Organização de comissões mistas de professores*

Que se organizem comissões mistas de professores de educação pré-escolar, primária e média para que estudem a adequada correlação entre esses graus de ensino.

11. *Investigações estatísticas e outras*

- a) que se realizem investigações estatísticas sobre a evasão e a repetência escolar, a distribuição dos alunos por cursos ou graus, e sobre outros aspectos pertinentes, e se utilizem seus resultados como elementos de juízo para a preparação de planos e programas ;
- b) que se melhorem as Seções de Estatística dos Ministérios de Educação e se concedam oportunidades ao seu pessoal para aperfeiçoar-se ;
- c) que se realizem periodicamente censos escolares, locais, regionais e nacionais, e se apoie a idéia de realizar o censo escolar das Américas;
- d) que se investiguem as características do crescimento e desenvolvimento da criança em cada país e em suas diversas regiões, assim como interesses, atividades e problemas típicos;
- e) que se investiguem os diversos tipos de comunidade em cada país para conhecer, entre outras coisas, os recursos que possam oferecer para o ensino e fundamentar a adaptação aos programas ;
- f) que se investiguem os problemas e dificuldades que os professores encontram mais freqüentemente em seu trabalho, a fim de fundamentar os guias didáticos.

12. *Bibliotecas, publicações e centros de documentação pedagógica.*

- a) que se estabeleçam bibliotecas pedagógicas para o professor, ou se enriqueçam as existentes;
- b) que se estabeleçam Centros de Documentação Pedagógica para recolher e promover intercâmbio de informações sobre educação, aproveitando a ajuda técnica que o UNESCO proporcione a respeito;
- c) que se estimule a publicação de revistas de educação, e se utilize a ajuda que a respeito ofereçam os serviços de difusão de informação técnica sobre educação da UNESCO.

13. *Aspectos comuns e diferentes dos programas*

Que no processo de planejamento e elaboração dos planos e programas se tenham em conta as deduções mais importantes obtidas do estudo comparativo de analogias e diferenças entre os programas latino-americanos, efetuado pelo Seminário, especialmente no que tange aos aspectos seguintes :

- a) duração do ano escolar e do tempo total que se destina ao ensino na escola primária;
- b) distribuição do tempo destinado ao desenvolvimento de cada uma das matérias;
- c) gradação dos conteúdos do programa de tal modo que se ajuste ao processo evolutivo da criança e à sua capacidade de compreensão ;
- d) vitalização dos conhecimentos que nos programas reflitam o núcleo cultural comum na América Latina;
- e) eliminação de certos aspectos ou temas contidos nos programas que possam menoscabar a mútua compreensão dos povos ;
- f) fortalecimento nos programas dos pontos relativos ao ensino sobre organismos internacionais.

II, À UNESCO e à Organização dos Estados Americanos :

1. *Seminário de planos e programas de estudos de educação primária e média*

Que se organize em começos de 1958 um Seminário de Planos e Programas de Educação Primária e Média na América Latina.

2. *Publicações periódicas sobre planos e programas*

Que se patrocine a publicação de uma revista dedicada a planos e programas e se fomentem publicações similares nos países

3. *Publicação especial sobre planos e programas*

Que se prepare e se publique uma relação de obras ou estudos pedagógicos sobre planejamento, elaboração, revisão, aplicação e avaliação dos planos e programas.

4. *Intercâmbio de informação e de experiências*

Que se promova o desenvolvimento de um programa de intercâmbio de informação e de experiências entre os Estados-Membros com referência ao melhoramento dos planos e programas, e se organize um Centro de Documentação Pedagógica para a América Latina.

5. *Concessão de bolsas de estudo*

Que se concedam bolsas especiais a fim de que professores dos Estados-Membros possam fazer, em outros países, estudos superiores sobre planos e programas.

6. *Dicionário pedagógico*

Que se prepare e se publique um Dicionário Pedagógico que contribua para unificar a terminologia pedagógica em língua espanhola.

7. *Instituto de Investigações Pedagógicas para a América Latina*

Que se crie um Instituto de Investigações Pedagógicas para a América Latina, com as funções que lhe foram assinaladas na Recomendação 4.6 da Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina.

8. *Aspectos comuns e diferentes dos programas de estudos na América Latina*

Que a UNESCO procure completar o estudo realizado pelo Seminário sobre os programas da América Latina.

9. *Censo escolar das Américas*

Que a Organização dos Estados Americanos (OEA) apoie a realização do Censo Escolar das Américas.

III. Às Nações Unidas.

1. *Estudos econômicos*

Que, dentro dos estudos econômicos realizados pela CEPAL para cada país, se inclua informação e dados que possam ser de utilidade no planejamento de planos e programas.

2. *Informação estatística*

Que, na informação estatística que publica, inclua dados relacionados com a educação, a fim de que possam ser utilizados na elaboração e aplicação dos programas".

A ESCOLA ELEMENTAR BRASILEIRA E O SEU MAGISTÉRIO (*)

{Tentativa de caracterização generalizada}

PAULO DE ALMEIDA CAMPOS
Do I. N. E. P.

I — RAPIDA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Na tentativa de caracterização generalizada da escola elementar brasileira, quanto à sua natureza, finalidades e funcionamento, não se pode deixar de apreciar, embora de modo rápido, certos fatos e características que a identificam no passado. somente uma

análise das condições históricas da estrutura social e política do Brasil, com seus ideais e vivências, o conhecimento dos padrões escolares então seguidos, as condições gerais de desenvolvimento a que esteve sujeito o ensino popular, nos permite ajuizar com maior equilíbrio quanto à situação atual do ensino de grau elementar e quanto às perspectivas futuras.

Os nossos dirigentes e dominadores, desde o Descobrimento e por toda a Colônia, foram indiferentes, senão mesmo hostis, a qualquer idéia de progresso educacional e à cultura de modo geral. Durante muitos anos não encontramos nenhuma identificação do poder público com o problema da educação do povo, desinteresse que resultou do fato de que inicialmente o Brasil foi apenas objeto de exploração econômica, fosse o comércio do pau brasil, fosse a busca do ouro e pedrarias.

Para essas atividades e as de cultivo da terra, tiveram os colonizadores que lançar mão da escravização do índio, e, mais tarde, do negro vindo da África, — também ainda exploração, e já aí do homem pelo próprio homem.

Tanto para o índio, a princípio, quanto para o negro, depois, ambos de utilização servil, não viam os donos da terra nem o governo da Metrópole portuguesa nenhuma necessidade de educação: o trabalho era feito por escravos que não precisavam estudar. A educação não era instrumento para se alcançar o desen-

(*) Trabalho preparado para a Conferência Regional sobre Educação. Primária na América Latina, realizada em Lima, de 23 de abril a 5 de maio de 1956, e a que o autor compareceu como delegado do Brasil.

volvimento do país: este estava sendo conquistado pelo trabalho servil. Para aumentá-lo, a providência era aumentar o número de escravos e não o de escolas. Daí, porque a Metrópole não nutria nenhum empenho na cultura do povo que se ia aqui constituindo.

De outra parte, o patriarcalismo português, apoiado no trabalho escravo, deu forte incremento à colonização e pôde fornecer à sociedade colonial os quadros de uma organização social cerrada. As raças, branca e africana, e, em certo grau, a indígena, viriam a formar a "estratificação étnica, cujas camadas correspondiam exatamente, na estratificação social, às duas classes que a monocultura latifundiária e escravocrata separava e superpunha, elevando à categoria de nobreza a dos senhores de engenho e degradando ao mais baixo nível as massas de escravos" (Fernando de Azevedo — "A Cultura Brasileira", São Paulo, 1944).

Numa sociedade organizada sobre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata, não podia realmente interessar a educação popular. Por isso, as primeiras (e únicas por todo o século XVI) escolas eram de iniciativa dos jesuítas, que as iam instituindo para alcançar os objetivos místicos e sociais da Companhia de Inácio de Loyola.

Apreciando a atividade desses religiosos na obra educacional brasileira, é de se lembrar que eles pensaram primeiramente numa teocracia, que chegaram a esboçar no Território das Missões e no Paraguai. Daí, a tentativa inicial de catequização, alfabetização e latinização do índio: a primeira escola jesuítica foi para índios. Por causa desse sonho teocrático se opuseram à escravização do silvícola e não à do africano importado.

Superada essa fase inicial, não se poderá deixar de reconhecer que a política educacional desses primeiros mestres do Brasil foi a elaboração de uma elite, culta e religiosa, isto é, "uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruídos para o serviço de direção, por eles orientada, da sociedade. esses instruídos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores e da Igreja" (Anísio Teixeira, "Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XXII, jul.-set. 1954, n.º 55). O ensino elementar servia-lhes apenas de instrumento de catequese do gentio e de base para a organização de seu sistema educacional que, no final do século XVI, possibilitava conferir os primeiros graus de bacharel em 1575, de licenciado em 1576 e de mestre em artes em 1578

O ensino ministrado nos grandes colégios de jesuítas se elevou a um alto nível, inclusive com defesa de teses de filosofia, que em nada o inferiorizava ao das grandes universidades euro-

peias. Formaram eles os primeiros bacharéis e letrados do Brasil e preparavam jovens para estudos superiores em Coimbra.

A vocação dos padres da Companhia de Jesus era, com efeito, não a educação primária ou profissional, mas a educação das classes dominantes, a aristocracia, com base no ensino das humanidades clássicas. Assim foi por dois séculos e meio, até que em 1759 foram fechados os seus colégios e expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, que pretendeu instituir na Colônia um sistema de escolas, mais funcional do que o dos jesuítas, que tivera êxito em Portugal e que a própria sociedade brasileira comportava àquele tempo. Não deu, entretanto, resultado por falta de pessoal docente capaz. Eram as "aulas regias", isoladas e dispersas, de gramática latina, de grego e de retórica, entregues a mestres improvisados, com absoluta ausência de senso pedagógico. Além dessas "aulas", contavam-se também as escolas embrionárias, instaladas nos conventos e orientadas pelos mesmos métodos sob as influências da Igreja e do feudalismo agrário, atendendo senão aos filhos da elite da sociedade rural e burguesa, e poucos outros recrutados na massa de mestiços das vilas e cidades.

Além disso, "a ausência quase completa de indústrias, a rotina da monocultura e da exploração das atividades de comércio, não criando necessidade de formação profissional, nem exigindo trabalho tecnológico de mais alto nível, contribuíram, como outros fatores, para desvalorizar as funções manuais e mecânicas, exercidas por artesãos, escravos e libertos. O que interessava nessa sociedade de estrutura elementar era, de fato, um tipo de elite intelectual. Para essas funções nobres, como a magistratura e o clero, que exigiam um mínimo de especialização intelectual, bastava a cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios dos padres, por métodos que se baseavam, não sobre a ação e o concreto, mas sobre a leitura, o comentário e a especulação" (Fernando de Azevedo, obra citada).

Vivemos, assim, os três primeiros séculos da descoberta do Brasil, em um regime semi-teocrático e de transplantação intencional para o nosso meio de muitas tradições e instituições européias, inclusive as tradições e instituições escolares, transplantação essa que se processou com deformações graves e cujos efeitos se fizeram sentir por muitos e muitos anos. Tudo — desde os programas, escolha de livros — vinha de longe e de cima : do poder supremo do Reino.

Era tão grande o desinteresse da Metrópole pelo ensino elementar, que, ao tempo da chegada da família real (1808), duas escolas públicas possuía o Rio de Janeiro, que contava 45 mil habitantes, e seria a futura capital do Reino Unido.

O fato de D. João VI haver-se preocupado de início com a criação de várias instituições de ensino superior, concentradas

no Rio de Janeiro e na Bahia, não impediu que o restante da Colônia continuasse mergulhada no mesmo atraso. Acentuou-se, porém, o caráter de abstração, de humanismo falso, de academicismo, de alheamento de nossa educação escolar, uma vez que o sistema escolar e cultural se organizava de cima para baixo, não provendo às reais necessidades do povo com o ensino primário.

Enquanto os Estados Unidos em 1784 já tinham o cuidado de organizar um fundo escolar para garantir a subsistência de suas escolas elementares, os nossos dirigentes, em 1808, criavam várias escolas superiores, menos por amor à cultura do espírito do que para atender às necessidades imediatas de formar os elementos requeridos à vida administrativa e social da época. Eram as "academias", escolas criadas para a elite, sem a base necessária e democrática, de um plano de escolas populares. Começávamos por onde deveríamos terminar.

com a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823, pela primeira vez passaram a dominar nos espíritos da elite culta as idéias em favor da educação popular, assegurada "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos", pelo art. 179, n.º XXXII, da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, e, afinal a lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. . Infelizmente não se colheram os frutos esperados dessa disposição legal por falta de recursos para manter tais escolas e de professores habilitados para regê-las.

como medida descentralizadora, pretendendo talvez considerar a necessidade de o ensino se adaptar às peculiaridades regionais, de ordem geo-econômica e social, tivemos o Ato Adicional de 1834, que atribuía às Províncias o encargo da educação elementar e secundária, deixando ao governo central a obrigação de prover ao ensino superior. Tal medida não permitiu, entretanto, reduzir a distância intelectual entre as elites do país e as camadas sociais inferiores. O que ocorreu foi a fragmentação do ensino, por diversas razões, notadamente pela ausência de uma unidade de pensamento, uma das expressões do espírito flutuante da sociedade, que "resultou do caráter fragmentário da formação social e das divergências de interesses e de idéias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das Províncias, como das classes sociais" (Fernando de Azevedo, obra citada).

Assim, por todo o tempo do Império era para as escolas de ensino secundário, do tipo acadêmico, e as de ensino superior que se voltavam as melhores atenções, e elas se expandiram, contribuindo cada dia mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, contrastando a quase ausência de ensino elementar, co-

num, com o desenvolvimento de formação de elites. Essa educação escolar se destinava, destarte, a ornamentar uma posição social que por outros meios a população já havia atingido; era, assim, um "vernissage" intelectual.

A instrução primária, confiada às Províncias, reduzia-se quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem caráter formativo e sem nenhuma estrutura, atendendo apenas cerca de 10% da população em idade escolar. Em 1867, para uma população livre de 8.830.000 calculava-se em 107.483 o total da matrícula geral nas escolas primárias em todas as Províncias.

Quanto à preparação do professor para as escolas primárias eram igualmente raras as iniciativas oficiais, datando de 1835 a primeira Escola Normal em todo o Império, instalada em Niterói, na Província Fluminense, sendo que na capital do país somente em 1880 se criava uma escola desse tipo.

Ao findar-se o Império, era de 259 mil a matrícula geral das escolas, para uma população de mais de doze milhões de habitantes. Lenta, pois, fora a expansão do sistema escolar primário também durante a Monarquia.

Essa a herança recebida pela República (1889) : ausência completa de tradição educacional no sentido de se apresentar a escola como instituição comunal; ensino popular escasso e mal orientado com relação às necessidades do país; reduzidas iniciativas visando à preparação específica do pessoal docente do ensino elementar; pobre a curricularização da escola, destinada à simples alfabetização, salvo pequenas exceções quanto à de centros urbanos; impossibilidade de aplicação das novas conquistas no terreno pedagógico.

com a abolição do trabalho servil (1888) e o advento da República, quase simultâneos, surgem novos ideais de vida social, que se vão refletir fundamente na política educacional, na ação dos administradores. São esses ideais democráticos que vão ditar, progressivamente, as providências de desenvolvimento de um sistema de escolas primárias destinadas às necessidades do povo, com o sentido de escola popular disseminada.

De outra parte, a separação da Igreja e o Estado, e a laici-zação do ensino público, iriam constituir novos condicionantes na filosofia de nosso sistema educacional, e, conseqüentemente, refletir-se na escola primária. Continuamos, é verdade, por largo tempo, afeitos à tendência baseada nas tradições acadêmicas de ensino acentuadamente tradicional, livresco, mais oral que livresco, de que se ressentia ainda o nosso ensino em geral, dos três níveis.

A forma federativa consagrou e ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional, transferindo a instru-

ção primária aos Estados, aos quais competia a organização do ensino em geral, reservando-se o governo federal, mas não privativamente, a incumbência de criar instituições de ensino secundário e superior.

Apesar dessa descentralização, não se processou, desde logo, expansão maior do sistema escolar, face a um conjunto de fatores que antes já afligiam as Províncias, ou seja, a fraca densidade demográfica, a extrema rarefação populacional, as grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos Estados, a grande extensão geográfica do país com imensa variedade topográfica das zonas rurais e a insuficiência de transportes e comunicações.

somente nalgumas Unidades Federativas, especialmente São Paulo, Distrito Federal e Minas Gerais, se verificava nos primeiros decênios da República maior expansão do sistema de ensino primário e normal e sentido de renovação pedagógica.

Após a primeira grande guerra a idéia da difusão do ensino popular entra a preocupar os dirigentes, interessados porém, infelizmente, na pura alfabetização, inclusive no Estado de São Paulo.

Tornou-se muito vivo com a República o interesse em torno do problema básico de nossa formação cultural. Mais se aguçou esse interesse notadamente na fase compreendida entre 1922 e 1937, com várias reformas nalguns Estados e no Distrito Federal, debates, ensaios e experiências, quando fervilharam idéias e pregações pedagógicas, do que foi expressão nítida "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, que corporificava as diretrizes de um programa geral de educação e se definiam os princípios da renovação educacional do País, e que forte influência exerceria sobre a conjuntura do sistema escolar primário.

Os esforços no sentido da ampliação da rede escolar primária em todo o país têm sido grandes, apesar da adversidade do conjunto de causas anteriormente apontadas e que obstaculizam maior expansão, fazendo com que ela haja decorrido de forma difusa em cada região e em ritmo não tão intenso quanto todos desejamos. Ainda assim, é de se reconhecer que nos trinta anos iniciais da República fizemos quase cinco vezes mais pelo ensino primário que nos quatro séculos anteriores de vida do Brasil, se atentarmos para o fato de que em 1889 era de 259 mil alunos a matrícula desse ensino que em 1920 atingia cerca de 1 milhão e 251 mil alunos.

Estamos, porém, inegavelmente, assistindo nestes últimos decênios cada vez mais a um legítimo processo de democratização que inicia as classes na cultura.

esses os condicionamentos históricos da realidade do ensino primário brasileiro, cuja caracterização atual se faz a seguir.

II — CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA ESCOLA ELEMENTAR
BRASILEIRA1. *Natureza e finalidade da escola de nível elementar; sua filosofia legal.*

A Constituição brasileira prescreve o princípio democrático de que a educação é um direito de todos e que será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Dispõe, de igual modo, que os diferentes tipos de ensino serão ministrados pelos poderes públicos, sendo, porém, livres à iniciativa particular, respeitadas as legislações que os regulam, e assim realmente se efetivam.

Quanto à educação primária, porque "primeira" e porque a "de todos", visando à integração das novas gerações aos núcleos de cultura organizada, estabelece a nossa Carta Política a sua *obligatoriedade*, do mesmo modo que a sua *gratuidade*; esta, quando proporcionada pelo poder público.

Apesar de a população, tanto dos centros urbanos quanto das áreas rurais, já haver ganho a consciência da importância e da necessidade da escola primária, passando mesmo a "exigi-la", não tem, todavia, o poder público, apesar de significativos esforços nesse sentido, podido oferecer ainda educação de grau elementar à totalidade do grupo em idade de obrigatoriedade escolar, isto é, entre sete e doze anos. A esse respeito, não é ainda animadora a nossa situação, se afirmarmos que nosso "deficit" escolar, nesse setor, atinge aproximadamente a 40%. Mesmo para o grande contingente que se matricula, não temos conseguido assegurar sua permanência na escola por um tempo útil, face a um conjunto de fatores diversos, nos quais avultam os de ordem econômica uma vez que o aluno representa uma unidade econômica no lar, especialmente na zona rural, e cedo é retirado da escola.

É ainda, com efeito, baixa a escolaridade média no ensino primário, variando os índices desse tempo de frequência à escola, esteja esta na cidade ou se situe no interior; as dos centros urbanos conseguem mais alta taxa de tempo de escolaridade, onde as solicitações e exigências do meio são maiores e também maiores as oportunidades de prosseguimento em estudos escolares, o que, evidentemente, não ocorre nas zonas da hinterlândia, onde mingam as necessidades de utilização imediata dos conteúdos intelectuais proporcionados pela escola. Aí, os pais se contentam em que os filhos saibam ler, escrever e fazer as operações fundamentais: em geral, são mandados tarde à escola (entre 8 e 9 anos), e, logo atingido aquele modesto objetivo paterno, são retirados para mais intensa utilização nas lides do campo.

Estudando uma geração escolar no transcurso dos cinco anos ou séries, o professor Moysés Kessel ("A evasão escolar no ensino primário", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XXII, out.-dez. 1954, n.º 56) pôde apurar o seguinte, quanto ao tempo de permanência na escola:

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA

Anos permanecidos na escola	Números absolutos	Números relativos
1	104 348	866
	506 733	4 207
2	152 321	1 265
	111 400	925
3	143 546	1 192
	125 513	1 042
4	49 698	413
	10 918	90
5		
6		
7		
Total	3	10 000
	1 204 477	

O quadro revela que em cada 10.000 crianças que se matriculam nas escolas primárias brasileiras 5073, ou seja, mais de 50% abandonam a escola durante e ao fim de um ano. De acordo ainda com esses estudos, Moysés Kessel concluiu que a escolaridade média das nossas crianças no ensino primário se situa entre 2, 3 e 2,8 anos.

Para essa evasão escolar, concorrem, além de fatores de ordem econômica, tal como o anteriormente referido, outros de ordem pedagógica, facilmente identificáveis : pauperismo, regime de "graduação", rígido e inadequado, escola não adaptada às condições regionais, escassez de recursos didáticos oferecidos, pobreza de métodos adotados, professor não ajustado psicologicamente à comunidade em que se situa a escola, etc.

A escola elementar tem assim muito reduzida sua atuação como agência social identificadora de conteúdos culturais, capaz de exercer real influência na fisionomia da comunidade. Infelizmente, pouco mais consegue fazer, notadamente a das zonas interiores, que obra de iniciação cultural, que não vai além da alfabetização, pura e simples, apesar de lhe estar previsto um curso de quatro séries ou anos escolares (somente o Distrito Federal e poucos Estados contam com escolas primárias de cinco séries). É que nas zonas interiores não se pode contar senão ainda com o elemento docente improvisado, porque nem contamos com diplo-

mados em número suficiente para a totalidade das escolas existentes, nem estes se interessam pelas escolas longínquas e de difícil acesso. De outro lado, nessas escolas um só professor atende a um só tempo a turmas de cinco e seis níveis de aproveitamento das três e quatro séries. É, de igual modo, escassamente equipada a escola que também é parcamente assistida do ponto de vista técnico-pedagógico. Pobre também é o seu currículo. Já as escolas primárias das cidades são mais ricas em conteúdo didático, melhor aparelhadas, de magistério com preparação adequada, em maioria instaladas em prédios próprios, turmas de alunos organizadas por critério menos empírico, contando, inclusive, com professores especializados para educação física, canto orfeônico e trabalhos manuais.

Pretendendo despertar o interesse das classes dirigentes em favor da educação popular, preceitua a Carta Magna brasileira que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes". não têm, infelizmente, os Estados e Municípios exercido qualquer vigilância a esse respeito, senão em casos esporádicos, sendo, entretanto, comum que tais empresas colaborem sempre que solicitadas, inclusive com doação de áreas destinadas a edificações escolares, cessão gratuita de casa para funcionamento da escola, oferecimento de hospedagem a professores na zona rural, fornecimento de merenda aos estudantes, havendo até mesmo os que constroem prédios (inclusive com seis e mais salas) e fazem doação ao Estado.

É de se referir que ultimamente vêm colaborando na extensão do ensino primário diversas instituições paraestatais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e outros.

Vale notar que variam de Estado para Estado os estímulos e as sanções quanto à frequência obrigatória, sendo, todavia, de ressaltar a sua inocuidade prática.

Ainda procurando identificar a filosofia legal da escola primária, é de se consignar o seu teor generalizadamente democrático, por isso que, em princípio, a escola pública não admite a discriminação racial e econômica. Situação não condizente com essa diretriz, somente pode ocorrer em escolas mantidas por particulares, inclusive as dirigidas por entidades religiosas.

É, igualmente, *leiga* (não confessional) a nossa escola oficial, nem sempre porém sucedendo o mesmo com a particular, que, em muitos casos, é confessional, quando mantida por associações religiosas. Nas escolas oficiais o ensino religioso é facultativo, constituindo, entretanto, disciplina dos horários, ministrado de acordo

com a confissão religiosa do aluno. não está o professor compelido a fazê-lo; em geral catequistas ou sacerdotes se ocupam dessa atribuição, normalmente em hora final dos trabalhos escolares, uma ou duas vezes semanalmente. A propósito nada há de uniforme ou rígido; são muitas as variações de Estado para Estado e de município para município.

A gratuidade da escola primária oficial inclui em alguns casos o fornecimento de material escolar, e em certos casos o uniforme do aluno, para o que vários governos estaduais e municipais consignam nos respectivos orçamentos verbas que visam a estimular o desenvolvimento das caixas e cooperativas escolares, organizadas em colaboração por professores, pais de alunos e amigos da escola.

A escola de nível elementar brasileira, conforme os dispositivos legais, tem por *finalidade*:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e o engrandçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; e
- c) elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho".

A Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, baixada em 1946, prescreveu essa unidade de objetivos para a generalidade das escolas do Brasil, admitindo a existência de um fundo comum de tradições, idéias e aspirações, que é mister resguardar, sem prejuízo da diversidade de experiências e possibilidades regionais resultantes de acentuadas diferenças locais, quanto a dispersão demográfica, meios de comunicação, recursos financeiros etc, visando, destarte, a uma "unidade nacional de conteúdo" através das diversidades regionais de forma e de estrutura dos sistemas escolares.

Do mesmo passo, consoante recomendação legal, deverá o ensino atender a diversos *princípios*, a saber:

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discentes;

- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo.
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana."

Sabemos como não é fácil cumprirem-se, na plenitude, esses princípios nas escolas das diferentes Unidades Federadas, que não apresentam, na sua generalidade, condições para que eles se exercitam cabalmente. Eles significam ideais a atingir, objetivos a perseguir: valem, é certo, mais como recomendação. Assim é que, em tese, a escola elementar brasileira busca efetivar os princípios contidos nos itens "d" e "f" e se esforça por alcançar os demais, isto porque os itens "a", "b" e "e" têm fundamentação psicológica que só escolas organizadas cientificamente, com riqueza de recursos pedagógicos e entregues a professores e orientadores muito capazes, poderão concretizá-los. No tocante ao item "c", constitui, realmente, um objetivo geral desejado por todos os educadores, mas não tem sido tarefa simples fazer que a escola reflita a realidade do ambiente. Elas sofrem, é verdade, a realidade do ambiente, as influências sócio-culturais da área a que servem, mas não estão por ora ajustadas a essa realidade. Existe ainda muito de artificialismo, de imposição rígida de padrões uniformes desligados da contingência ambiental da escola, que funciona como modelo feito para uma classe, e por isso não se ambienta devidamente.

Somos levados a crer que tal fato não ocorre tão-somente com relação ao Brasil; outros países certamente sofrem imposições semelhantes. Verdade é que várias experiências em Estados diferentes têm evidenciado o desejo de os administradores educacionais exercitarem uma tipo de escola mais adequada à realidade sócio-econômica da região, cabendo registrar aqui as proveitosas realizações dos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco e São Paulo, com suas "escolas típicas rurais", "grupos escolares rurais" e "escolas-granjas". Significam tentativas de esforço organizado, visando à organização de escolas de acordo com a concepção do ensino regional, pretendendo, ao lado da educação primária básica dos educandos, sua iniciação agrícola por métodos racionais. Observadas as características e possibilidades da região, essas escolas possuem horta, jar-

dim, pomar, pequeno campo de cultura, criação de pequenos animais domésticos, apiários, criação do bicho da seda, além de instalações para a prática de pequenas indústrias rurais e artes populares. Trabalham nessas escolas professores normalistas que, ademais, possuem curso especializado, e têm assistência dos técnicos dos órgãos oficiais próprios, ensejando larga participação ativa dos discentes nas lides agrícolas da escola.

Exceção feita a esforços dessa natureza com relação à escola primária de certas áreas rurais em que se patenteia maior vitalidade de objetivos e de conteúdo, mais dinamismo no ensino e certa iniciação no trabalho, e de outra parte, as escolas mais bem aparelhadas dos centros urbanos onde se pode contar com mestres de formação pedagógica, exercitando, portanto, melhores técnicas didáticas, a nossa escola primária é ainda agência social muito débil, incapaz de influenciar na fisionomia da comunidade, concorrer para seu soerguimento, destinada que está, em tese, a fazer pouco mais que obra de alfabetização, apesar de lhe estar prescrito, oficialmente um curso de cinco séries; incapaz de fixar o discipulado por um tempo útil; com um sucessivo desdobramento em turnos nas grandes cidades; com elevados efetivos de alunos por classe (não grupados cientificamente); com um ensino marcadamente teórico e verbalista; parcamente equipada e servida em grande parte ainda por elementos leigos, notadamente a escola mantida pelas Municipalidades, na hinterlândia, onde não permanece o professor diplomado.

É de se registrar que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em trânsito no Congresso, consigna o princípio da obrigatoriedade para as crianças de sete a doze anos, e, prevendo também a possibilidade de estendê-la aos menores de treze e quatorze, repete a compulsão às empresas agrícolas e industriais quanto à manutenção de ensino primário gratuito, e estabelece que os programas escolares abrangerão práticas elementares de trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo.

A escola pública não goza de prestígio social que deveria envolvê-la: a ela vão ter os filhos do campônio, do operário, do funcionário modesto. Ao passo que a escola particular é seletiva: sua clientela é constituída dos meninos e meninas cujos pais podem pagar, e, por isso podem escolher. A escola particular praticamente não existe nas áreas interiores; localiza-se nas cidades, destinada especialmente à preparação para o ingresso no curso ginasial (1.º ciclo da escola secundária), após um curso primário de três séries seguido de uma rápida orientação nas matérias e assuntos previstos para o denominado "exame de admissão" aos ginásios, à sombra dos quais, inclusive, se instalam essas escolas primárias, que são, assim, "sementeiras" daqueles.

Nesse sentido, as escolas públicas dos centros urbanos conseguem oferecer um currículo mais variado e extenso, utilizando professorado com preparação pedagógica, e dispendo de mais uma e até duas séries (4a. e 5a.) que as particulares, inclusive porque, em tese, sua clientela não dispõe de recursos e oportunidades para o prosseguimento dos estudos.

2. *Administração e organização da escola primária.*

Preceitua a nossa Constituição que "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" e que "a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios", esclarecendo que "o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país, nos estreitos limites das deficiências locais".

Assim, pois, quanto à dependência administrativa, o ensino primário é mantido pelos poderes públicos — União, Estado e Município — e também por particulares, já que é livre à iniciativa destes. Em cada Estado (20), Território Federal (5) e no Distrito Federal os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formam, teoricamente, um só sistema. Dizemos que só "teoricamente" porque assim o recomenda a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, que prevê para cada uma das Unidades Federadas do país "um só sistema com a devida unidade de organização e direção".

não há, em verdade, unidade de direção no sistema educacional como um todo em cada Estado, uma vez que essa implica em unidade de diretrizes, de pensamento e de ação, sinergia de esforços envolvendo a um tempo o sistema de escolas estaduais, municipais e particulares. não se encontra uma formulação clara e consciente da filosofia dos nossos sistemas educacionais nem o emprego de técnicas correspondentes, vitalizando orgânicamente todo o aparelho educacional na área geográfica de cada Estado. Os sistemas escolares mantidos pelos governos estaduais possuem direção e organização próprias, enquadradas numa estruturação de órgãos administrativos e técnicos cuja característica é a hi-per-centralização formal e esterilizadora, com um conceito de progresso educacional ainda inteiramente afinalístico e sem uma teoria cultural de propósitos de nossa escola coerente com a estrutura social a que serve.

Ao lado dos sistemas estaduais, existem, em cada Estado, os sistemas escolares municipais, diferentes em configuração de órgãos, em número de escolas e qualidade de pessoal docente, orgânica e funcionalmente desligados do sistema de escolas mantido pelo governo estadual. Mantêm, entretanto, grande uniformidade com o do Estado, no que se refere a programas, organização

de classes, métodos e processos, padrão de provas de verificação do aproveitamento escolar, período letivo anual e diário, etc, com escolas qualitativamente inferiores àquelas, em consequência da escassez de recursos financeiros e técnicos das Municipalidades.

A escola municipal mantém, assim, com a escola estadual muitos pontos de contato, especialmente do ponto de vista da filosofia legal. O que não se verifica é a existência de necessidade de *articulação* funcional, de coordenação de diretrizes e esforços, de planejamento conjunto e sinergia de ação no emprego de recursos financeiros e técnicos, na fixação de normas e objetivos harmônicos entre os governos da União, dos Estados e Municípios. Em tese, cada qual, notadamente o Estado e o Município, que são os responsáveis pela manutenção do sistema de ensino primário (a ação do governo federal é apenas de caráter supletivo), age para seu lado, ao jeito de "one side game", e, quando assim não sucede, é por simples inspiração pessoal de alguns, administradores educacionais.

Os Estados, como se disse, têm cuidado principalmente do ensino primário, seguidos do esforço sempre crescente dos Municípios. Em 1953, dos 4 milhões e oitocentos mil alunos de matrícula geral das escolas primárias brasileiras, 3 milhões eram das escolas estaduais, 1.300.000 das municipais e 500 mil das escolas particulares.

Para atender à manutenção e ao desenvolvimento de ensino, utilizam os governos estaduais uma superestrutura de órgãos administrativos e técnicos, centrais e regionais, que têm variado em quantidade, tipo e objetivos, conforme as diferentes épocas, aumentados e especificados cada vez mais nas duas últimas décadas.

não há uma estruturação de órgãos igual em todas as Unidades Federadas e para todos os Municípios, diante das diferenciações de vária natureza que caracterizam os respectivos sistemas, indo desde o mais rudimentar conjunto de poucas escolas primárias de um município, sem nenhum órgão coordenador do ensino ou sequer autoridade inspetora, até as amplas estruturas administrativas das Secretarias de Educação e Cultura, da maioria dos Estados, cada qual contando com Departamentos, Serviços, Superintendências, Divisões, Seções e Inspetorias de Ensino, etc. No que concerne ao ensino primário, os sistemas estaduais mais evoluídos contam com um Departamento coordenador da Educação Primária, além de órgãos específicos de pesquisas e orientação pedagógica, testes e medidas, saúde escolar, estatística educacional, pessoal do ensino primário, ortofrenia, serviço social escolar, organização e inspeção, etc.

Também diversas Prefeituras Municipais de certos Estados mais desenvolvidos estão começando a estruturar órgãos administrativos do ensino em geral, e pois, também, do ensino primário, tais as ampliações que se vêm verificando, especialmente em decorrência da prescrição contida na Constituição, segundo a qual os Municípios, do mesmo passo que os Estados, deverão aplicar anualmente nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Vão, assim, se constituindo e se ampliando os sistemas municipais de ensino. A grande maioria, porém, dos Municípios, embora mantendo escolas, não conta com órgãos próprios de coordenação; o comum é a existência de um funcionário burocrata, ou o secretário do Prefeito, ou mesmo um fiscal da tributação, responsável pela simples atestação do exercício dos professores e arrecadação dos mapas ou boletins de estatística escolar, ou, noutros casos, já um inspetor de ensino municipal, com função fiscalizadora mais que de orientação técnica do ensino.

Considerada a insuficiência de recursos financeiros destinados ao ensino pela generalidade dos Municípios, reduzido é o número dos que dispõem de pessoal técnico orientador e de professor diplomado na regência das escolas; a prevalência é do elemento leigo, sujeito, inclusive, às influências da política partidária dominante que decide, na maioria dos casos, da localização da escola e da nomeação do professor, em despreço a qualquer critério científico de seleção.

Mais pobremente equipada, e instalada em piores condições que a do Estado, a escola mantida pela Municipalidade não pode oferecer mais riqueza de ensino nem maior eficiência. Bem ao contrário, pois. Entretanto, essa é a escola de penetração, a do alto sertão e da longínqua restinga, desservida de rodovias e de recursos de civilização: é a escola desbravadora. E seu dirigente é a modesta professora não diplomada, ali nascida, ali vivendo com sua família, e que numa sala da sua própria casa ensina o que sabe aos meninos da redondeza. Faz, assim, obra de pioneirismo.

A despeito das deficiências de organização dessa escola, tudo que nela ainda se faz é obra da mestra leiga, cheia de boa vontade, que reparte com as crianças o que sabe. E diante da gigantesca massa escolarizável do Brasil, não dispondo de mais vultosas somas para substituir da noite para o dia essa escola por outra de mais alto padrão pedagógico, não podemos dispensar ainda nas zonas interiores esse tipo de escola nem esse professor. A má escola é, afinal, ainda, de certo modo, uma escola. E não se podendo fazer melhor escola fazemos, no interior, aquela que é possível, embora reconheçamos as suas debilidades.

Os reconhecidos "handicaps" contra o bom funcionamento da escola municipal são em boa parte atenuados, senão mesmo compensados, pelo "habitual ajustamento psicológico do docente à comunidade", como muito bem o assinala o Prof. Jayme Abreu ("O sistema educacional fluminense" — Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, INEP, 1955)).

Por isso, nem mais nem melhor podem fazer as Municipalidades, que já demonstram um grande esforço em contribuir para a gigantesca tarefa de educação primária à população em idade de a receber. São escassos os recursos com que têm de atender a diversos serviços de interesse público, tais como rodovias, calçamento, água, esgoto, iluminação pública, difusão cultural, educação, etc.

Tomando-se o exemplo de uma Unidade da Federação — o Estado do Rio de Janeiro — que bem representa a média das situações brasileiras, notamos que a arrecadação de impostos em 1952 apresentava os seguintes índices percentuais, conforme as três esferas administrativas do poder público :

Estado	44%
União	36%
Município	20%

Essas taxas retratam flagrantemente a exigüidade de recursos financeiros do Município que, realmente, não pode exibir melhor padrão de escola que a referida anteriormente.

Era casos menos freqüentes, poderá haver escolas desse padrão mantidas pelos Estados; estes já dispõem de maiores recursos e de uma experiência educacional maior, comparados aos dos Municípios. Por isso, apesar de haver elementos sem preparação profissional-pedagógica na regência de escolas estaduais das distantes áreas rurais, é bem melhor o teor qualitativo das escolas dos Estados que contam com maior percentagem de professores

diplomados e melhor qualificado é o pessoal dos serviços técnicos, inclusive da inspeção escolar. A esse respeito, assinala-se que vários Estados selecionam elementos do melhor padrão pedagógico, havendo nalgumas Unidades da Federação quadros de carreira do pessoal da inspeção em que um professor-adjunto de escola pode passar a diretor, depois inspetor escolar e finalmente delegado de ensino numa região escolar, tudo através de concurso. Outros Estados dispõem de técnicos de educação para as tarefas de planejamento, pesquisa e orientação pedagógica, exercendo outras vèzes a função de supervisor, chefe de inspeção de ensino ou de distrito educacional.

Variam os critérios de provimento dos cargos de direção de escolas oficiais, podendo prevalecer o concurso ou o comissiona-

mento, com exigência ou não de curso de administração escolar, sendo que em muitos casos tais escolhas obedecem ao critério pessoal da autoridade escolar ou do chefe político local.

O controle do ensino primário de iniciativa privada é feito pelos Estados, que nem sempre, todavia, exercem maior vigilância ou orientação sobre o mesmo, senão quanto ao cumprimento de algumas exigências de padrões mínimas para instalação e obtenção de informações estatísticas, devendo consignar-se que mesmo quanto a esse aspecto nem sempre os Estados conseguem obter totalmente esses dados, face às deficiências de pessoal ou órgão com tal incumbência e às dificuldades de transporte e comunicações em zonas mais distantes. Sintetizando, podemos dizer que o ensino primário estadual é mais rico em conteúdo educativo e mais eficiente do ponto de vista didático do que o ensino municipal e particular, em virtude de melhores condições de instalação, preparo do professorado, equipamento, material didático e assistência técnica.

De igual modo, o custo do ensino estadual é maior que o do municipal, em decorrência de melhor remuneração ao pessoal docente e técnico, melhores instalações e equipamentos, maiores despesas com edificações escolares, locação e conservação de prédios, aquisição de áreas para construção etc.

As nossas escolas ministram cursos de extensão variável — 2, 3, 4 e 5 anos — conforme as condições "de fato" das regiões que tanto se diversificam nos 8.513.844 quilômetros quadrados que constituem a área territorial brasileira. A lei geral que disciplina o assunto estabeleceu que o ensino primário abrange duas categorias de ensino: a) o primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, em dois cursos sucessivos — o elementar, de quatro anos ou séries, e o complementar, de um ano, em prosseguimento àquele; b) e o primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos, em um curso — o supletivo — de dois anos ou séries.

O cumprimento fidedigno dessa prescrição legal está na dependência das condições econômicas da população, da capacidade financeira dos governos e dos recursos técnicos da escola. Nas áreas rurais, interiorizadas, em face do baixo nível econômico de família, as crianças cedo abandonam a escola, sem que obtenham um domínio estável da cultura mínima elementar representada pelo terceiro ano da escola primária. Nas áreas urbanas de maior desenvolvimento, onde as escolas inclusive oferecem melhores condições de nível social, torna-se então possível o curso completo de quatro séries, e até mesmo cinco séries em algumas Unidades Federativas. Para se ter uma rápida impressão de como varia a extensão do ensino, saiba-se que, para 27.770 unidades escolares existentes em 1933, contavam-se 679 com o curso de 1

ano ou período, 2.375 de 2 anos, 14.395 de 3 anos, 6.445 de 4 anos e 3.876 de 5 anos ; e, em 1953, vinte anos depois, das 65.050 unidades, 36 eram de 1 ano de curso, 1299 de 2 anos, 21479 de 3 anos, 32658 de 4 anos e 9.578 de 5 anos ("Sinopse retrospectiva do Ensino no Brasil — 1871/1954" — Serviço de Estatística de Educação e Cultura, M. E. C). Da mesma forma, continua a nossa escola a se caracterizar pela existência de um grande discipulado nas séries iniciais. As matrículas pelos 5 anos têm sido a seguinte: 55% no 1.º ano ou série; 24% no 2.º; 14% no 3.º; 6% no 4.º e 1% no 5.º (Lourenço Filho, "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais" — REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 52).

No que concerne ao *currículo*, verifica-se grande uniformidade quanto às disciplinas e atividades que o constituem, estando previstas legalmente a linguagem (oral e escrita, composição, gramática, literatura), matemática elementar, estudos sociais (geografia, história, economia regional), ciências físico-naturais, desenho, trabalhos manuais, educação física, música e canto; na última série (5.^a) incluem-se noções de economia doméstica e de puericultura para o discipulado do sexo feminino. Cada Estado, Município e particular estabelece o conteúdo dos programas de estudos por série e disciplina.

Se considerarmos, na devida conceituação, o currículo como o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola, sejam elas em classe ou extra-classe e não simples discriminação de matérias por série e conteúdo de programas escolares, concluiremos, de imediato, que a nossa escola está ainda muito longe de atingir essa plenitude. No estágio em que se acha a nossa escola, seu currículo é ainda tipicamente tradicional. Prevalece o "currículo por matéria", em que grande parte do ensino não tem significação, por isso que alheio aos interesses e preocupações das crianças: a matéria, e não a criança, é centro da vida escolar, quando o inverso justamente deveria ocorrer.

As matérias são lecionadas de modo formal, isoladamente, segundo esquemas, tendo em vista "pontos" do programa, sem nenhum sentido para as crianças, em desacordo com o espírito sincrético e globalizador destas. Ressalve-se que, em escolas de melhor padrão, procuram os professores utilizar essas disciplinas simultaneamente, globalizando o ensino, correlacionando as matérias, o que é comum na série inicial, além do que já se observa com os "estudos sociais", em que certas matérias constituem uma síntese.

Normalmente os *programas* são preestabelecidos pelos órgãos centrais da administração do sistema educacional, ponto por ponto, com obrigatoriedade de execução integral em todas as unida-

des escolares, rurais e urbanas. Por sua vez também os horários são prefixados pela direção da escola ou pelas autoridades dos órgãos oficiais. E como o horário letivo diário estabelecido legalmente é de quatro e meia horas de atividades, das quais devem ser descontados trinta minutos destinados à recreação espontânea, não oferece a escola reais oportunidades de maior eficiência quanto à aprendizagem. E esse período diário está, nas grandes cidades, cada vez mais se reduzindo com o funcionamento das grandes escolas em dois turnos, o que já é comuníssimo, e até em três e, em certos casos mesmo, em quatro turnos, diante da insuficiência quantitativa de prédios e alojamentos escolares para atender à sempre crescente clientela que procura a escola.

Da mesma forma, o ano letivo se reduziu em média apenas a 160 dias, o que já levou um educador patricio, Professor Almeida Junior, a declarar que há "férias em demasia" na escola brasileira dos três graus.

Essa difícil contingência está tornando gravemente ineficiente a nossa escola, que, concentrando seu maior esforço no fornecimento das técnicas básicas, de leitura, escrita e cálculo, tem escassos objetivos de formação. Mesmo quanto ao domínio dessas técnicas rudimentares, o ensino elementar é fraco. De outra parte, essa rotina apressada está determinando considerável prejuízo para o cumprimento das finalidades educativas e dos processos pedagógicos da escola. O problema está preocupando seriamente os administradores educacionais e chefes de governo. A questão tem-se tornado mais aguda nas últimas décadas, especialmente em decorrência do intenso ritmo de industrialização por que passa o nosso país, o que tem determinado maior concentração humana nas grandes cidades e sua periferia, seja com a chegada de novos imigrantes que nos procuram, seja em consequência dos deslocamentos internos contínuos, em busca dos grandes centros. não há aí prédios em quantidade necessária à clientela escolarizável, nem se tem feito a reserva de áreas para novas edificações.

Assim, pois, a nossa escola primária transformou-se num simples centro de aprendizagem de matérias curriculares, sem consciência da extensão de suas funções, como agência social. Também a comunidade não parece esperar dela mais do que isso. Daí, porque, nas zonas rurais, satisfazer-se com um curso até 2.^a série, no máximo 3.^a, uma vez que não vêem os pais em que e como os filhos exercitem e aplicarem os conhecimentos adquiridos, inclusive os rudimentos da leitura, escrita e cálculo. "Por outro lado, as populações urbanas passam a considerar a escolarização das crianças como um processo mediativo, apenas, e não como algo que tivesse objetivos próprios ou que constituísse um ciclo completo no processo de equipamento cultural e moral das gerações em crescimento, para a vida. uma vez tendo esse

caráter simplesmente mediativo, quanto mais rápido e simples fosse, tanto melhor" (J. Roberto Moreira, — "O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 56).

3. *Rendimento e custeio do ensino primário.*

O quadro bosquejado até aqui pode ser confirmado objetivamente quando apreciamos o rendimento que apresenta a nossa escola popular, de grau elementar. O rendimento didático em si não é animador, muito embora os dados estatísticos constituam resultados de práticas diversas utilizadas na medida desse rendimento nas várias Unidades Federativas, onde, de igual modo, diferem os programas e seus níveis de desenvolvimento. com efeito, não dispomos ainda, senão em casos isolados de uma ou outra Unidade, de provas construídas cientificamente, destinadas à verificação do aproveitamento dos alunos das escolas primárias.

Para uma matrícula geral de 4.827.371 crianças no ano de 1953, tivemos 2.357.207 aprovações, assim distribuídas (*):

Série	Matrícula	Aprovações
1. ^a	2.744.081	1.098.017
2. ^a	1.002.774	570.012
3. ^a	674.482	412.138
4. ^a	384.929	262.844
5. ^a	21.105	14.196

Nesse mesmo ano concluíram o curso na 4.^a série 243.652 alunos, e na 5.^a, 14.196, o que dá bem uma impressão, e impressão melancólica, da pequena percentagem dos que alcançam o final da escola primária obrigatória.

Em recente estudo, afirmava o Professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: "Em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressam em determinada época na 1a. série primária, apenas 1.500 são aprovados na 4a. série, isto é, 15%" (*nota preliminar* ao trabalho do Prof. Kessel, já citado), sendo de destacar que nas escolas mantidas pelo governo do Estado de São Paulo esta taxa já atinge 50%.

Estudando uma geração de 1.204.477 crianças matriculadas pela primeira vez (alunos novos) em 1945, na primeira série, o

(*) "Sinopse retrospectiva do ensino no Brasil — 1871/1954" — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, M.E.C, 1956.

Prof. Moysés Kessel (trabalho citado) notou que 104.348 antes de um ano abandonaram a escola, 62.607 obtiveram aprovação ao fim de um ano de estudos, 587.731 não lograram aprovação na 1.ª série, embora houvessem nela permanecido, em alguns casos, até dez anos; apenas 220.142 conseguiram aprovação nessa série; os demais levaram de 2 a 5 anos para obter promoção à série seguinte. Assim, apenas cerca de 18 % seriam de semi-alfa-betizados e aproximadamente 57% nem sequer conseguiram a semi-alfabetização (587.731 + 104.348). Dessa população escolar estudada, 152.321 crianças permaneceram na escola durante 2 anos, sendo que, desses, 101.064 conseguiram aprovação na 1.ª série contra 39.257, que aí não alcançaram aprovação, e tão-somente 12.000 a obtiveram na 2.ª série. Permaneceram três anos sob a ação escolar 111.400 crianças, das quais apenas 19.198 obtiveram aprovação na 1.ª série, 40.275 na 2.ª, 21.927 na 3.ª. Permaneceram quatro anos na escola 143.546, das quais apenas 7.068 alcançaram aprovação na 1.ª série, 43.010 na 2.ª, 42.695 na 3.ª e 50.773 na 4.ª. Permaneceram cinco anos na escola 125.513 crianças, sendo que dessas 205 lograram aprovação na 1.ª série, 8.892 na 2.ª, 28.380 na 3.ª, 85.440 na 4.ª e 2.596 na 5.ª.

Ainda de acordo com os estudos do Prof. Kessel, os números que se seguem identificam a última aprovação alcançada por série pelas 1.204.477 crianças estudadas:

Última série em que foi obtida aprovação	Números absolutos	Números relativos
Total	587.751	4.881
	220.142	1.828
	105.140	873
	103.044	1.500
	180.815	1.500 63
	7.605	10.000
	1.204.477	

uma congêrie de fatores ocasionam não só a repetência mas também altos índices de evasão escolar, sendo de ressaltar os seguintes: condições desfavoráveis de saúde do aluno, baixo nível econômico e cultural da família, deficiência de material didático, ineficácia de métodos adotados, prédio e instalações inadequados, classes com elevados efetivos de alunos, falta de assistência técnica ao professorado, redução do período letivo anual e do horário letivo diário com o desdobramento sucessivo em turnos de funcio-

namento nas escolas dos centros urbanos maiores, deficiência de professores diplomados.

De outra parte, considerando o discipulado presente cada ano nas escolas primárias, oficiais e particulares, verifica-se que tem sido, de modo geral, lento e ritmo ascensional da matrícula a contar de 1920, como nos mostra o quadro seguinte:

ENSINO FUNDAMENTAL COMUM (*)

Matrícula geral no período de 1871/1953

Anos	Número de alunos	Anos	Número de alunos
1871	138.232	1935	2.413.594
1872	139.321	1936	2.563.454
1873	164.171	1937	2.702.383
1874	172.527	1938	2.902.363
1875	172.802	1939	2.986.025
1876	134.422	1940	3.068.269
1882	209.374	1941	3.096.598
1883	221.950	1942	3.094.868
1884	232.598	1943	3.075.162
1889	258.802	1944	3.132.536
1907	638.378	1945	3.238.940
1920	1.250.729	1946	3.415.854
1927	1.783.571	1947	3.616.367
1928	2.052.181	1948	3.913.171
1929	2.057.616	1949	4.097.667
1930	2.084.954	1950	4.352.043
1931	2.020.931	1951	4.512.054
1932	2.071.437	1952	4.620.402
1933	2.107.619	1953	4.827.371
1934	2.264.863		

Considerando justamente a imperiosa necessidade de ser ampliada a rede escolar do país, consignou a nossa Constituição a obrigatoriedade de a União aplicar anualmente "nunca menos de 10%, e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino". E, para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, a "União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional". Estabeleceu, de igual modo, aquele diploma legal que à União impõe o dever de difundir a educação em todo o terri-

(*) "Sinopse retrospectiva do ensino no Brasil — 1871/1954" — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, M.E.C, 1956.

torio nacional, estendendo os seus recursos, em caráter supletivo, nos limites das deficiências locais.

Malgrado o pesado encargo da grande clientela a educar, está o Brasil despendendo elevadas somas com o ensino em geral. com efeito, com referência a 1951, estávamos despendendo 2,5% da renda nacional (gastos públicos e despesas do ensino particular) com a educação, percentagem essa altamente significativa, se tivermos em conta que em 1948 os Estados Unidos, o mais rico país do mundo, com mais de 60% da população vivendo nas cidades e recursos plenamente desenvolvidos, gastavam 2,9% da renda nacional com a educação. Excluídas as despesas do ensino particular, ainda assim a nossa despesa pública com a educação em 1951 alcançou 2,1% da renda nacional.

Em 1951, as três órbitas do Poder Público despendiam com o ensino primário Cr\$ 2.868.000.000,00, sendo Cr\$ 2.400.000.000,00 dos Estados, Cr\$ 451.000.000,00 dos Municípios e Cr\$ 16.000.000,00 da União, ao passo que os gastos particulares eram de Cr\$ 117.000.000,00, isto é, menos de 5% do dispêndio público.

Releva notar que o maior esforço financeiro público é justamente destinado ao ensino primário. Em 1951, para Cr\$ 2.868.000.000,00 gastos com o ensino primário, tínhamos Cr\$ 1.600.000.000,00 para o ensino médio e Cr\$ 944.000.000,00 para o ensino superior (Anísio Teixeira — "sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", CAPES, 1954).

No mesmo ano, era de Cr\$ 446,00 o custo do aluno-ano no ensino primário, sendo que no ensino médio era de Cr\$ 2.941,00 e, no ensino superior, Cr\$ 10.048,00, conforme os estudos de Américo Barbosa de Oliveira, em "O ensino, o trabalho, a população e a renda" (publicação da CAPES, 1953).

A partir de 1946, têm crescido de muito os gastos da União com o ensino primário em consequência do programa de construções escolares, aperfeiçoamento de professores e educação de adolescentes e adultos. Assim é que 75% dos recursos do "Fundo Nacional do Ensino Primário", instituído em 1942, são administrados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, visando a estender a rede escolar primária, mediante um programa de construções escolares (70%), aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e equipamento das escolas (5%). Os restantes 25% dos recursos do referido "Fundo" são administrados pelo Departamento Nacional de Educação do mesmo Ministério para atender ao problema de incentivar a alfabetização de adolescentes e adultos.

Desde que se iniciou, em 1946, o plano de edificações escolares para a zona rural, foram concluídas até agora 6.927 obras das

7.861 programadas, totalizando 9.332 salas de aula entre grupos escolares (2.409) e escolas rurais (6.923), estas, contando com residência para a professora. Incluem-se no total de prédios construídos 56 Escolas Normais Rurais. O programa federal de cooperação financeira executado pelo Ministério, com a colaboração das diversas Unidades Federadas, mediante acordos próprios, vem apresentando apreciáveis resultados, por isso que amplia a capacidade da rede escolar.

Alguns Estados, independentemente da concessão de auxílio federal, têm realizado significativos esforços no mesmo sentido, podendo indicar-se que um deles — o Estado do Rio de Janeiro — no período de 1951 a 1954, totalizou cerca de 1.000 salas de aulas novas nos prédios escolares construídos.

Vem, de igual modo, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolvendo desde 1946 um grande programa de aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e normal, por meio de distribuição de bolsas de estudo, em cursos e estágios, a professores

primários no trabalho de classe; preparo de orientadores de ensino rural, de professores para jardim de infância, de professores para débeis mentais e desajustados, surdos-mudos, cegos etc, e de professores de curso normal; aperfeiçoamento de supervisores de ensino e funcionários técnico-administrativos das Secretarias de Educação dos Estados e Territórios, e de professores

de ensino primário com exercício nas Escolas de Aplicação anexas a Escolas Normais. esse plano prevê ainda a concessão de auxílios para a realização de cursos em vários Estados.

Por outro lado, pretendendo ampliar a rede de ensino primário destinado a adolescentes e adultos, foi instituída em 1947, no Departamento Nacional de Educação, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que logo naquele ano instalava dez mil classes atendendo a 445.509 novos alunos. A Campanha compreende uma série de medidas conexas de ordem administrativa, técnica e social, umas visando à cooperação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, outras à coordenação de esforços por parte de entidades particulares e paraestatais.

Em conseqüência, elevou-se de 136.946 a matrícula geral do ensino primário supletivo, em 1946, para 659.608 em 1947, tendo sido de 2.046 e 14.701, respectivamente, o número de unidades escolares que nesses anos atendiam àquelas matrículas.

Da exposição até aqui feita, ressalta a conclusão geral de que várias disposições legais revelam a preocupação dos administradores em torno das medidas capazes de possibilitar maior ampliação da rede do ensino primário, seja quanto aos artigos da Constituição que contêm prescrições relativas à obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino, e outras referentes à aplicação da

renda resultante dos impostos arrecadados, seja, por outro lado, quanto a leis e decretos especiais que disciplinam a utilização de tais recursos. Viu-se, igualmente, como é elevada (2,5%) a percentagem dos gastos totais com a educação, considerada a renda nacional.

Começamos a perceber, à luz de vários estudos e levantamentos a respeito do assunto, que o problema do financiamento da educação — e nele incluso o do ensino primário — está a exigir melhor equacionamento. Apesar de serem elevados os dispendios com o ensino e de estarem as três órbitas do poder público interessadas em promover a sua expansão, nota-se que não se verifica a esse respeito uma eficiente conjugação de esforços firmados numa formulação coerente de propósitos. Ao contrário, percebe-se francamente a dispersão e desagregação de esforços, servidas pela hipercentralização e o isolacionismo administrativos.

Para que se não desperdicem esforços e recursos, têm alguns educadores aventado sugestões pretendendo melhor forma para o financiamento da educação. Dentre outras, destacamos a do Professor Anísio Teixeira, atual Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que propõe que os recursos previstos para a manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente se constituam em *fundos de educação*, com administração especial e autônoma.

Assim, o *Fundo Federal de Educação*, representado pelos 10% da receita tributária federal, constituiria a verba global irredutível a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura, que funcionaria como um órgão autônomo, com normas próprias e grande flexibilidade e amplitude de ação. Também os Estados e os Municípios, por sua vez, administrariam os seus recursos — 20% de suas receitas tributárias — como *fundos*, respectivamente, *estaduais e municipais de educação*.

A fórmula prevê a separação de verbas de investimento e verbas de custeio, estabelecendo-se uma parcela de recursos para empréstimos escolares diversos. As escolas seriam municipais, custeadas pelos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal, integrando-se, por essa forma, os recursos de origem federal, estadual e municipal e ensejando um ajustamento das escolas às condições econômicas locais. O Estado não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com um auxílio por aluno matriculado; do mesmo modo atuaria o governo federal, dando ao município o que este e o Estado não pudessem oferecer com os seus exclusivos recursos.

O fundo municipal de educação seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do município ; e ensino deveria custar, por aluno, o que representasse a aludida quota. "Essa quota-aluno

responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professores e pessoal de ensino, pelos prédios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extraclasse e pelas despesas de empréstimos ou patrimoniais, na proporção que fosse estimada mais adequada" (Anísio Teixeira, "sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", trabalho apresentado à XI Conferência Nacional de Educação, Curitiba, janeiro de 1954). Isso constituiria a base, o "soalho" do sistema escolar municipal. O *teto* seria o que pudesse ser atingido com os "auxílios por aluno" do Estado e da União, estes, concedidos uniformemente a todas as crianças de cada Estado e do Brasil em geral.

Constituído, assim, em cada município, o sistema de escolas primárias necessário às suas crianças, o Estado viria em seu auxílio cuidando da formação do magistério, dando assistência técnica e orientação ao município e concedendo-lhe o "auxílio-financeiro" por aluno, destinado a melhorar a qualidade do ensino. sobre esses serviços, atuaria a União com um mecanismo de assistência técnica e de auxílios financeiros, sistematizando e melhorando a ação dos Estados.

O ensino particular integraria o sistema público de ensino, "auxiliado por um sistema de bolsas para alunos desprovidos de recursos".

A administração do sistema compreenderia o *Conselho Escolar Municipal*, o *Conselho Estadual de Educação* e o Ministério da Educação e Cultura, organizado sob a forma de um *Conselho*, todos com os respectivos órgãos executivos. Os conselhos seriam conselhos de administração dos fundos de educação, com funções semi-legislativas de aprovar orçamentos e planos de trabalho, nomear os diretores dos respectivos órgãos executivos, com exceção do federal, em que o Ministério seria o presidente do Conselho.

A aplicação dos fundos de educação seria firmada na melhor e mais equitativa distribuição pelas crianças e adolescentes, a serem atendidos em todos os níveis e ramos de ensino. "Achada a quota municipal atribuída a cada aluno, o orçamento do ensino seria feito de modo que suas despesas não ultrapassassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material". "A quota-auxílio do Estado seria achada depois de abatidas do seu Fundo Estadual de Educação as despesas gerais, que iriam competir ao Estado", conforme já foi descrito.

O plano do Professor Anísio Teixeira, que ensejaria uma saudável descentralização administrativa da educação, tão reclamada, estimularia o interesse e a responsabilidade dos líderes da comunidade numa real participação dos problemas de ensino e que possibilitaria uma efetiva e harmônica sinergia de esforços

das três esferas do poder público, conta com o apoio de boa parte dos educadores brasileiros, embora muitos considerem de certo modo arrojado o esquema do diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, então, poderia ser executado progressivamente em alguns Estados ou municípios.

III— O PROFESSOR DA ESCOLA PRIMÁRIA

Problema intimamente ligado ao destino da escola primária é o do seu magistério, e que não está ainda resolvido a contento entre nós, muito embora tenha sido o nosso país um dos primeiros na América a criar escolas normais oficiais. É de se referir que data de abril de 1835 a instalação da primeira Escola Normal brasileira, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

com efeito, o aumento das oportunidades de ensino primário supõe logicamente um aumento correspondente ao número de docentes com que se há de contar, e de igual modo, a melhoria do padrão de sua formação.

Contamos presentemente com 927 escolas de preparação pedagógica, o que, entretanto, não satisfaz às nossas necessidades, uma vez que seguramente mais de 40 % do professorado de escolas de nível elementar é constituído de leigos, isto é, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado. Em 1953, para 134.369 mestres do ensino fundamental comum, 62.756 não eram normalistas, o que confirma aquele juízo generalizado.

Varia, conforme as regiões, a dominância ou não do elemento leigo no magistério primário. Nos Estados do Sul do país é mais baixa a percentagem de não diplomados, representando cerca de 10%, sendo que no Estado de São Paulo não há praticamente mestres sem o curso normal. Nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste atinge a 70 e 80 % a quota dos mestres improvisados.

Nas escolas do interior, nas vilas e pequenas cidades prevalece o elemento leigo, notadamente nas escolas municipais, explicado o fato, de um lado, porque os formados pelas Escolas Normais não querem deslocar-se de junto de suas famílias, residentes nos centros urbanos, para as localidades interiores, desprovidas dos recursos e atrativos oferecidos pelas cidades; de outro lado, a escassez de recursos dos governos municipais e de muitos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste impossibilita arcar com o encargo da preparação pedagógica; também os baixos salários pagos ao professor primário não estimulam seu interesse de permanecer na zona rural.

não só são insuficientes, mas também mal distribuídas, do ponto de vista regional, as Escolas Normais. Nalguns Estados, como o de São Paulo, existem aproximadamente 20.000 diplomados sem nomeação. Noutros, só existem Escolas Normais nas capitais. Registre-se também que cerca de 70% das Escolas Normais são mantidas por particulares, de ensino pago, com deficiente orientação técnica e fiscalização.

Atualmente a preparação profissional pedagógica de mestre da infância obedece, em linhas gerais, às recomendações contidas na "Lei orgânica federal de ensino normal", de janeiro de 1946, que serviu de modelo às diversas Unidades Federadas do país. Estabeleceu esse diploma legal a existência de dois ciclos de formação pedagógica: o primeiro, com a designação de *Curso de Regentes do Ensino Primário*, em quatro anos, após o primário ; o segundo, denominado *Curso de Formação de professores Primários*, em três anos, após a conclusão do primeiro ou após a conclusão do 1.º ciclo do curso secundário (ginásio) ou outro desse nível, feita a necessária adaptação ao curso ginásial, de quatro anos. Conforme haja conveniência, poderá o segundo ciclo ser feito em caráter intensivo, em dois anos apenas de estudos. O Curso de Formação de professores Primários é realizado nas Escolas Normais. O ensino normal é um ramo do ensino de grau médio. O seu discipulado é, na quase totalidade, do sexo feminino.

O Curso de Regentes do Ensino Primário é realizado nos Cursos Normais Regionais, e tem orientação variada conforme seja a região de atividades agrícolas, marítimas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal. Visa, destarte, a atender às diferenças de condição econômica das regiões, por uma preparação mais modesta, incluindo-se nele disciplinas de cultura geral, iniciação científica e conhecimento de técnicas das "atividades econômicas da região". Os Cursos de Regentes têm-se localizado preferentemente em zonas de atividades agrícolas, tendo em vista a necessidade de preparação técnico-agrícola dos mestres rurais, que terão a incumbência de, ao lado do ensino comum, iniciar as crianças nas rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde, pretendendo um melhor ajustamento da escola à realidade ambiente, porém sem o caráter de "profissionalização" do ensino primário. Pode-se notar pelo quadro seguinte que atinge a 214 o número de estabelecimentos incumbidos de preparação específica de mestres rurais, ou seja, 180 cursos normais regionais e 34 escolas normais rurais.

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL EXISTENTES NO BRASIL *

Unidades Federativas	Inst. Edu.	Esc. Norm.	E. N. Rural	C. N. Reg.	C. N. Rural	E. N. Reg.	Total
Bahia	2	6	3 5	1		3	11 12
Dist. Federal	1	5	11	21			23 37
Esp. Santo	20	22		5		12 3	9
Mato Grosso	1	25	1	2		5	17
Minas Gerais		8		7			42
Pernambuco		17	1 1	44			4
Piauí		20		18			5
R. G. do Norte		5		1			142
R. G. do Sul		135	9 1	16			6
Rio de Janeiro		3		40			16
Sta. Catarina		7					88
Sergipe		43		1 1			45
T. Amapá		25					5
T. Rondônia		4			1 1		19
T. Rio Branco		2					75
		53					43
		40					58
		14					254
		234					6
		4					6
		1					1
		2					2
							1
Total	38	675	32	157	2	23	927

Os Cursos Normais Regionais dispõem de um curso primário anexo para a prática docente. As Escolas Normais devem manter, com o mesmo objetivo, um grupo escolar; geralmente contam com um curso primário completo.

Assim, a Escola Normal é o estabelecimento de ensino normal que deve manter: uma escola primária, um curso ginásial e o curso de formação de professores primários.

Além desses dois tipos de estabelecimento, prevê a referida lei federal, num terceiro — o instituto de educação — que deve possuir: um jardim da infância e um grupo escolar para obser-

* esses dados são os que as Secretarias de Educação dos Estados fornecem ao INEP. Estão sujeitos a retificação.

vação e prática, o curso ginásial, o curso de formação de professores primários, cursos de especialização para o magistério e cursos de administradores do grau primário. somente os Estados e o Distrito Federal mantêm esse tipo de estabelecimento de ensino normal.

Aos particulares tem cabido maior iniciativa na instalação de Escolas Normais, o que, aliás, se explica facilmente porque os proprietários de ginásios, desejando contar com a clientela paga por mais alguns anos (3), pleiteiam a instalação de curso normal, que funciona, assim, como que "anexo" ao curso ginásial, com o qual não mantém nenhuma articulação funcional-pedagógica. São cursos autônomos em estrutura e objetivos e que no entanto estão a funcionar num mesmo prédio com a mesma direção e quase igual organização. Os cursos normais teriam de ser propostos a um fim específico : o da formação profissional do professor primário. Desastradamente perderam o espírito profissional e de identificação pedagógica que, por excelência, os deveria caracterizar.

A instalação e o funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino normal dependem de autorização expressa dos governos estaduais que prevêm inspeção para os mesmos. De modo geral, é muito precária qualquer ação fiscal e de orientação técnica exercida pelos poderes públicos junto de tais estabelecimentos, que funcionam tranqüilamente e vão diplomando professores

que irão reger especialmente escolas primárias oficiais. As Unidades que dispõem de maiores recursos técnicos e financeiros exercem melhor assistência e fiscalização aos estabelecimentos particulares. Essa fiscalização pelo poder público garante valor legal aos diplomas expedidos pelos particulares. com ressalva das preferências para os diplomados locais de alguns Estados, os diplomas têm validade em todo o território nacional; alguns Estados e o Distrito Federal, entretanto, não admitem o ingresso nos quadros de seu magistério de diplomados por outras Unidades.

Considerando o baixo rendimento didático e social das escolas primárias, e de modo especial das escolas rurais; tendo em vista a existência de grande contingente de não diplomados na regência de tais escolas ; e atendendo a que dois terços da população total do país se encontram nas áreas rurais, onde o total de alunos matriculados não representa senão a metade do discipulado total do ensino primário, vêm alguns administradores públicos da educação, nestas duas últimas décadas, pensando em que se deveria dar aos professores das áreas rurais uma preparação mais ajustada ao tipo de escola em que irão servir. É o movimento em favor da "ruralização do ensino" de que participam muitos educadores, contrariamente a outros que a ela se opõem,

receosos de uma profissionalização de que se possa revestir o ensino primário. "As idéias defendidas por um e outro dos grupos têm-se revelado, por alguns aspectos, úteis ao progresso do pensamento pedagógico e social do país", como o reconhece o Professor Lourenço Filho ("Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XX, out.º-dez.º, 1953, n.º 52).

Nesse sentido, é de se assinalar algumas experiências efetuadas e, de outra parte, o incremento que tem tomado a criação de Cursos Normais Regionais em algumas Unidades, notadamente no Sul do país. A primeira iniciativa de formação especializada de professor para a zona rural tivemos-la no Estado do Ceará, com uma Escola Normal Rural, em 1934, quando diretor geral do ensino desse Estado o Professor Joaquim Moreira de Sousa. Essa Escola previu um curso normal de três séries, precedido de um curso intermediário de dois anos. Naquela Unidade existem presentemente 11 Escolas desse tipo.

Outra experiência mais ampla vem sendo realizada, com real proveito, a contar de 1948, no Estado de Minas Gerais, tendo como centro experimental a Fazenda do Rosário, no município de Betim, onde se instalou um Curso Normal Regional. Hoje, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural coordena, naquele Estado, o funcionamento de "cursos regulares de formação", de "treinamento", de "suficiência" e de "aperfeiçoamento" de mestres das escolas rurais, estaduais e municipais, conforme convênios celebrados entre as Prefeituras Municipais e o governo estadual.

Ensaio mais modesto, porém com o mesmo objetivo, vem sendo feito no Estado do Rio de Janeiro, com a instalação, no município de Cantagalo, de um "Curso Normal Rural", funcionando em regime de internato, com um curso intensivo de dezoito meses, dividido em dois períodos, com um mês de férias intercalado. Para ali, a partir de 1952, estão sendo encaminhadas, como bolsistas, moças das idades de 16 a 25 anos, provenientes das zonas rurais de municípios onde há carência de diplomados para a regência de escolas, obrigando-se, de uma parte, as interessadas, que antes são submetidas a uma prova de seleção ao nível da 5.ª série primária, a servirem ao Estado pelo prazo mínimo de cinco anos, em escolas rurais da área das respectivas procedências, e de outra parte, o governo estadual assegurando-lhes nomeação imediata. Prevê a organização, que, após cada ano de exercício docente, retornem as ex-alunas ao Curso, no período de férias, para um curso de revisão, no qual debatem as experiências de trabalho nas respectivas escolas rurais.

As experiências aqui referidas denotam profundo interesse pela organização da vida rural do país, refletindo não só preocupa-

ções de ordem pedagógica, mas também de caráter econômico-social.

Independente dessas realizações, vários Estados têm mantido vivo interesse pela formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente para as escolas rurais, com a organização de cursos especiais e de férias, podendo destacar-se as iniciativas do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

com atuação de certo modo paralela a essas medidas oficiais visando à educação fundamental nas áreas rurais, foi instituída em 1952, no Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural, que objetiva a melhoria do nível técnico do magistério rural, a preparação de técnicos para atender às necessidades de educação de base, o estímulo à cooperação das instituições e dos serviços educacionais do meio rural, a elevação dos níveis econômicos da população rural através da introdução, entre os rurícolas, de técnicas de organização do trabalho mais adiantadas e a melhoria dos índices educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo. Sua atuação se processa por meio dos Cursos de Treinamento de professores Rurais, Missões Rurais, Centros de Treinamento de Cooperativismo, Centros Sociais de Comunidade, Centros de Orientação de Líderes Locais, Centros de Treinamentos de Educadores de Base.

As providências visando a preparar mais adequadamente o mestre das escolas rurais, seja por meio de cursos de "treinamento" daqueles que já exercem seu mister, seja por meio de "cursos normais regionais" e "escolas normais rurais", são frutos da observação de que os diplomados, depois de sete anos de curso realizado em escolas normais citadinas, não manifestam maior interesse em reger por tempo útil as escolas da hinterlândia. De outra parte, notam os responsáveis pela direção dos sistemas públicos de educação que a preparação feita nos "cursos normais regionais" e "escolas normais rurais", de 4 anos de estudos após o curso primário, é mais capaz de representar uma formação profissional do mestre que, ainda por muitos anos, satisfará aos objetivos do ensino primário popular das áreas rurais; ao passo que as Escolas Normais, que oferecem um curso de sete anos de estudos (4 de curso de preparação geral, mais 3 de formação pedagógica), comecem a deixar de proporcionar uma formação profissional que se encerre em si, para constituir um degrau de ascensão intelectual com destino às Faculdades de Filosofia e outras, com as quais se articulam imediatamente, em nível superior. com efeito, o curso normal deve constituir um curso de profissionalização definida e não, como o está sendo

nas "Escolas Normais", um curso de "formação geral de moças" quando deveria ser de "formação de professores primários".

E a reação está se fazendo notar por parte dos administradores do ensino que instalam cursos de treinamento de professores e

estimulam a criação de escolas normais rurais e cursos normais regionais, que, nos Estados do Sul, vêm despertando, inclusive, um saudável interesse por parte dos particulares em instalá-los, quando na maioria das demais Unidades Federadas prevalece ainda a preocupação dos proprietários de colégios secundários de fazer funcionar "anexo" a seus ginásios o curso normal, que, perdendo o teor de profissionalização do mestre primário, se transforma num "mero liceu para moças", crítica que já em 1929 fazia das antigas Escolas Normais um dos líderes da educação nacional, Professor Fernando de Azevedo, e que novamente se aplica a essas instituições destinadas à preparação pedagógica de nível elementar.

No que se refere aos "Institutos de Educação", estão eles, apenas na Capital do país e num ou outro Estado, satisfazendo à finalidade de especializar e aperfeiçoar professores primários e também de habilitar administradores escolares de grau elementar, ou seja, diretores de escolas, orientadores do ensino, encarregados de provas e medidas. Na restante maioria, não passam de Escolas Normais oficiais das capitais, bem mais equipadas e com melhor professorado que as de iniciativa privada: o título não corresponde à realidade de seus objetivos legais. Salvo raras exceções, os "institutos de educação" funcionam como casas de ensino secundário e normal a um tempo, num mesmo prédio, sob a mesma direção, e em que o primeiro tipo de ensino absorve todas as atenções da administração, com lamentável prejuízo para o ensino destinado à formação do educador da infância.

como ideal pedagógico, não temos dúvidas em reconhecer a necessidade da igualdade básica quanto à formação cultural e profissional do professor primário, destine-se êle à docência em escolas de cidade ou ao exercício nas zonas rurais. Entendemos mesmo que essa preparação se deva fazer em nível superior, como, aliás, ocorre na maioria dos países.

Essa atitude não exclui, porém, a consideração de que os governos estaduais e municipais brasileiros lutam com o problema de provimento das escolas primárias por elementos habilitados profissionalmente. Essas administrações não estão em condições de oferecer um padrão de vencimentos ao nível da preparação obtida pelos diplomados das atuais Escolas Normais, nem esses-candidatos concordam em pleitear escolas situadas na hinterlândia, distantes de suas famílias e das cidades onde se formaram.

Diante dessa atual realidade — os diplomados não manifestam maior interesse em prover por tempo útil as escolas do inte-

rior, e as administrações não lhes podem oferecer, como melhor motivação, salários que possam compensar seu afastamento das cidades — somos levados a crer que, ainda por largo tempo, haveremos de realizar um amplo programa de preparação do mestre rural em curso de nível médio abreviado, de 4 anos de estudos, seguido de aperfeiçoamento continuado, e também ainda por treinamento dos elementos leigos em exercício no magistério pretendendo a elevação de seu nível intelectual e pedagógico.

Essa preparação de pessoal docente para as escolas primárias da nossa hinterlândia se poderia fazer em "escolas normais de residentes", com material humano recrutado nas áreas rurais, em regime de bolsas escolares. O poder público garantiria o aproveitamento de tais elementos, com nomeações para as zonas de que procedessem, obrigando-os a servir ali por prazo mínimo de cinco anos. Teríamos por essa forma o professor da própria localidade, ajustado psicologicamente à sua comunidade, e mais barato, já que lhe poderíamos dar um padrão de vencimentos mais condizente com a sua vida. O regime de "alunos-residentes" possibilitaria um exuberante enriquecimento da experiência pessoal dos candidatos que viveram, assim, em regime de comunidade de vida e de trabalho.

Aos elementos assim preparados seria assegurado o direito de completar sua formação pedagógica em nível mais alto, dentro de determinado prazo que seria fixado pela administração pública, entendida que tal preparação teria o caráter de emergência.

Para a instalação e o funcionamento das "escolas normais de residentes", poder-se-iam conjugar as vontades e os recursos técnicos e financeiros da União, Estado e Município para a construção do prédio, aquisição do equipamento e remuneração do professorado, localizando-se cada unidade no centro de um grupo de municípios. Teríamos por essa forma despertado nos governantes a formação de uma necessária atitude de compreensão coletiva e de ação conjugada dos três poderes na solução de um problema a que todos eles estão legalmente obrigados, mas que até agora não tem sido senão o sentido de ação isolada, estanque, dispersa, com lamentáveis prejuízos que acarreta tal distonia administrativa hipercentralizadora. Certo grupo de educadores brasileiros entende que grande parte da eficiência do sistema educacional geral depende dessa conjugação de vontades e recursos financeiros e técnicos e de uma progressiva descentralização administrativa.

De qualquer maneira, é quase unânime a observação dos administradores educacionais e especialistas em educação de que a preparação do nosso professor primário está a reclamar outra orientação que não a seguida atualmente, da mesma forma que se'

tem que atentar para a formação do pessoal docente para as Escolas Normais, na generalidade constituído de elementos leigos, o que agrava sobremodo a questão do ensino normal entre nós.

IV — SUMÁRIO

Da rápida tentativa de análise generalizada da escola primária brasileira e do seu magistério, considerando, inclusive, certos condicionamentos históricos, somos levados a consignar aqui um sumário dos conceitos gerais envolvidos nas observações feitas e juízos emitidos, sem pretender, todavia, prognosticar as perspectivas futuras,- tarefa que foge ao âmbito deste trabalho.

1 — Do Descobrimento do Brasil (1500) até a República (1889) dominou a preocupação em favor da educação da elite; daí, a escassíssima expansão da rede do ensino primário e reduzidíssimo interesse pela formação profissional do mestre da infância em todo esse longo período.

2 — Os novos ideais de vida social, ditados pela abolição do trabalho servil e pelo advento da República, refletiram-se fundamente na ação dos administradores que sentiram em cheio a necessidade de medidas capazes de proporcionar o desenvolvimento de um sistema de escolas primárias destinadas às necessidades do povo.

3 — Apesar do empenho posto nessa empresa pelos administradores, diversos fatores continuam a obstaculizar o gigantesco esforço do poder público em favor da educação popular: fraca densidade demográfica, extrema dispersão populacional, grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos Estados, grande extensão territorial do país, imensa variedade topográfica das zonas interiores, insuficiência de transportes e comunicações.

4 — Disposições legais disciplinam as características de obrigatoriedade, gratuidade e laicização da escola primária oficial, que, em princípio, não admite a discriminação racial e econômica. Nem por isso, porém, goza a nossa escola popular do prestígio social que deveria envolvê-la. A escola particular, paga, é seletiva, tanto do ponto de vista econômico quanto na destinação de seus alunos, que são preparados com vistas à escola secundária.

5 — Legalmente está fixado um curso primário elementar de 4 séries ou anos de estudo, sendo que o Distrito Federal e alguns Estados oferecem a 5.^a série. É baixo ainda o índice de escolaridade média, não tendo a nossa escola primária podido garantir, na maioria dos casos, período útil de permanência da criança na escola. A evasão escolar é determinada por uma

congêrie de causas, de ordem econômica umas, de caráter pedagógico outras, sobrelevando-se nas zonas rurais o fato de ser a criança convocada a auxiliar nas lides agrícolas os pais, que se satisfazem com a simples alfabetização dos filhos, o que, por outro lado, não encontram, concluído o curso, em que e como utilizar o aprendido. Juntam-se a estes outros fatores: pauperismo, padrões pedagógicos rígidos, insuficiência de material didático, falta de flexibilidade dos critérios de promoção de alunos, ausência de senso pedagógico do mestre das escolas das áreas interiores (onde prevalece o docente improvisado), caráter formal e verbalista do ensino, turmas com elevados efetivos de alunos impossibilitando maior eficiência do ensino, professor não ajustado psicologicamente à comunidade a que serve a escola, etc.

6 — A nossa população em idade escolar atinge aproximadamente oito milhões de crianças; estamos atendendo cerca de cinco milhões. Para as restantes não dispomos de escolas. As três órbitas do poder público — União, Estado e Município — empenham-se vivamente no sentido da extensão da rede de ensino primário, devendo consignar-se que em 1951 os gastos com a educação em geral atingiram a 2,5% da renda nacional. A Constituição Federal preceitua que a União empregue 10% e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante da arrecadação dos impostos no desenvolvimento do ensino, do mesmo modo que prescreve ao governo federal cooperar financeiramente com os governos estaduais e municipais na ampliação do ensino primário, com recursos do respectivo Fundo Nacional. A partir de 1946 vem o governo federal executando grande programa de construções de prédios para grupos e escolas primárias rurais em todo o país, totalizando atualmente cerca de 7 mil prédios que dispõem, inclusive, de residência para professores.

Independentemente desse plano de cooperação financeira com os Estados e Municípios, para edificações escolares, também essas administrações promovem construções e locações de prédios escolares.

7 — A Carta Magna brasileira, estabelecendo, sob o regime representativo, a Federação e a República, prevê a independência administrativa dos sistemas de ensino a serem mantidos pelos Estados e o Distrito Federal (capital do país). Igualmente, os Municípios organizam seus sistemas de ensino. Os Estados e Municípios cuidam precipuamente do ensino primário. Essas administrações se caracterizam pela hipercentralização e isolamento, pela ausência de uma política de fixação de diretrizes e de conjugação de vontades e recursos financeiros e técnicos, dos Municípios e Estados, na área geográfica de cada um destes últimos.

8 — Conforme a capacidade econômica-financeira dos Estados e dos Municípios, variam as estruturas administrativas e o padrão das respectivas escolas primárias, que apresentam currículo mais rico e extenso se se situam nas áreas urbanas, muito embora esteja decaindo ultimamente a eficiência da escola urbana em face especialmente da multiplicação em turnos de funcionamento a que está sendo levada diante da falta de prédios em que alojar a clientela que aumenta ano a ano como consequência do intenso ritmo de industrialização por que passa o país, acarretando constantes migrações internas com destino aos centros urbanos.

9 — A escola da hinterlândia é inferiormente instalada, equipada e dirigida, especialmente a mantida pelas Municipalidades. Os "handicaps" contra seu bom funcionamento são grandemente atenuados pelo ajustamento psicológico do seu docente à comunidade em que está inserida a escola.

A escola municipal mantém muitos pontos de contato com a escola estadual, notadamente com referência à filosofia legal, guardando mesmo muita uniformidade do ponto de vista de organização (período "letivo, ensino formal e livresco, programas, exames, organização de classes etc).

10 — Nestes dois últimos decênios especialmente, verifica-se um grande interesse dos administradores educacionais em favor da escola da zona rural, pretendendo melhor ajustá-la à fisionomia da comunidade local, incluindo, nessa política de ruralização do ensino, a preparação do professor primário. Vários Estados mantêm "escolas típicas" e "grupos escolares rurais", nos quais, ao lado do ensino comum, se exercitam atividades de iniciação agrícola. Representam tentativas de organização de escolas de sentido regional. Num Estado brasileiro chegou também a ser anunciada a orientação de certas "escolas praianas" com o sentido de ajustamento do ensino às atividades típicas do mar.

11 — Muito embora tenhamos sido os pioneiros, na América Latina, em matéria de criação de escolas normais, não resolvemos ainda a contento essa questão. Seguramente mais de 40% do professorado em exercício nas escolas primárias é constituído de pessoal que não teve preparação adequada. Essa presença do docente improvisado varia conforme as regiões brasileiras, sendo bem reduzido nos Estados do sul do país. não só são insuficientes em número quanto mal distribuídas, do ponto de vista regional, as escolas de formação de professor primário.

Considerando o desinteresse do elemento diplomado de exercer o magistério nas zonas interiores, e, de outra parte, o baixo rendimento didático e social das escolas primárias, e de modo especial das escolas rurais, e atendendo à existência de grande

contingente de não diplomados na regência de tais escolas, vêm os administradores públicos da educação estimulando a instalação de Escolas Normais Rurais e Cursos Normais Regionais, ensaiando-se nalguns o recrutamento dos candidatos na área rural de suas residências, os quais freqüentam o curso como alunos-residentes, sob o regime de bolsas de estudos; concluído o curso de quatro anos de estudos, ficam os beneficiados obrigados a exercer o magistério por certo prazo em escolas das zonas das respectivas procedências.

Tem-se, igualmente, promovido o treinamento, em cursos próprios, dos docentes leigos atualmente em exercício, visando, destarte, ao melhoramento de seu nível intelectual e pedagógico.

12 — Além das medidas que em cada Estado são postas em execução pretendendo melhor qualificação do magistério primário, mantém o Ministério da Educação e Cultura o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, dentre outras tarefas, há vários anos vem desenvolvendo intenso programa de aperfeiçoamento do professorado e de pessoal técnico e administrativo do ensino primário de todos os Estados, através de cursos freqüentados sob o regime de bolsas de estudo.

Visando a dotar esse órgão técnico de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro para o melhor cumprimento de sua tarefa precípua de estudo e da que lhe cabe em virtude de estar incumbido do aperfeiçoamento do magistério primário e normal, foram em dezembro último instituídos o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* e Centros Regionais, com os seguintes objetivos:

- a) "pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- c) elaboração de livros-fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, e de qualquer outro material que concorra para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e primárias".

XII CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No período de 2 a 10 de julho do corrente ano, realizou-se em Salvador, na Bahia, a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, e de que participam educadores de renome. No conclave foram discutidos três temas que tiveram os seguintes relatores: Tema A (Contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas) — professores Albert Ebert, José Reis, Carlos Furtado de Simas e Osvaldo Frota Pessoa; Tema B (A concepção atual do humanismo) — professores Padre Álvaro Negromonte, Afrânio Coutinho e Romano Galeffi; Tema C (Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar). "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das recomendações e conclusões aprovadas no referido certame, inclusive da mesa redonda sobre ensino elementar e formação do professor.

TEMA A: CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA A COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DAS
DESCOBERTAS CIENTÍFICAS.

Conclusões

1 — A educação dos jovens para a era científica e tecnológica em que vivemos deve ser orientada, especialmente, no sentido da compreensão e utilização das descobertas da ciência.

2 — É necessário atender de modo mais eficiente à formação dos professores primários e secundários em relação às ciências naturais, bem como ao aperfeiçoamento daqueles que já exercem a profissão, sobretudo os do interior do país.

3 — O meio mais decisivo para melhorar o ensino das ciências são os cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício, seguidos de atividades de suporte que dêem continuidade à sua ação. esses cursos devem ser curtos e intensivos e devem constar de treino de laboratório, excursões, aulas a turmas reais e discussão das dificuldades técnicas e metodológicas sentidas pelos professôres-alunos.

4 — Todo sistema escolar deve ter um serviço permanente de auxílio e orientação para os professores de ciências.

5 — É indispensável que os professores de ciências se congreguem para discutir e resolver os problemas do ensino de modo a se tornarem os líderes de seu próprio desenvolvimento e do aperfeiçoamento da arte do ensinar.

6 — É preciso atenuar as barreiras que isolam a Escola da Pesquisa e da Indústria, incentivando as atividades extracurriculares que mais beneficiem a aprendizagem das ciências naturais, tais como as visitas às indústrias, centros de pesquisas, e institutos tecnológicos, assim como estágios de professores durante as férias em laboratórios de pesquisa ou nas indústrias.

7 — O que importa não é o ensino de fatos, mas a criação nos alunos de uma atitude científica.

8 — As conseqüências sociais do progresso das ciências não devem escapar à atenção dos professores.

9 — A contribuição que a escola pode dar à sociedade quanto à compreensão e utilização das ciências consiste num ensino criterioso e vivo, que permita ao aluno:

- a) Participar do processo da pesquisa e da descoberta;
- b) acompanhar o desenvolvimento das idéias científicas e analisar-lhes as conseqüências sociais e técnicas;
- c) conhecer a organização científica local e sua influência sobre o meio;
- d) adquirir o hábito de pensar e agir cientificamente;
- e) realizar trabalhos de pesquisa relativos à região em que se acha;
- f) participar dos clubes de ciências e atividades de grupo, bem como de campanhas de interesse prático baseadas na ciência.

10 — É urgente a generalização do seguinte programa mínimo de aperfeiçoamento metodológico:

- a) Abolir as aulas de preleção;
- b) adotar o método dos problemas;
- c) centralizar as aulas em torno das atividades práticas ;
- d) concentrar a aprendizagem nas aplicações da ciência à vida comum.

11 — A escola pode servir de estímulo a numerosas atividades de investigação científica e, em particular, concorrer para a formação de cientistas amadores.

12 — É necessário rever e reestruturar os programas de ciências naturais para o ensino primário e secundário, visando torná-los menos extensos, menos detalhados e mais atualizados. -

13 — O ensino das ciências deve ser desenvolvido em íntima relação com as condições específicas do ambiente em que vive o educando.

14 — É necessário aparelhar convenientemente as escolas primárias e secundárias para o ensino das ciências e conseguir meios que tornem realmente efetivo o emprego da referida aparelhagem.

15 — É necessário ampliar o ensino técnico e o técnico-profissional de modo a descongestionar o ensino secundário colegial e permitir uma rigorosa seleção para o ingresso no mesmo.

16 — É necessário tornar efetivo, nos estabelecimentos de ensino, o funcionamento, já previsto na legislação, do serviço de orientação educacional, o qual deve ser exercido por pessoa realmente habilitada.

17 — No nível superior deve-se dar maior objetividade ao -ensino das cadeiras de aplicação, visando à profissionalização mais completa do estudante, na própria Escola.

Recomendações

1 — Ao Ministério da Educação e Cultura e às Secretarias de Educação, a conveniência de organizarem ou desenvolverem serviços permanentes de auxílio e orientação para os professores de ciência e de promoverem, quando ainda não o fazem, cursos de aperfeiçoamento para os professores de ciências em exercício.

2 — Aos estabelecimentos industriais e de pesquisa que prestem assistência técnica e apoio material aos professores de ciências em escala ainda maior.

3 — Aos professores de ciências que adotem e propaguem como programa mínimo de aperfeiçoamento metodológico:

- a) abolição das aulas de preleção;
- b) adoção do método dos problemas;
- c) centralização das aulas em torno das atividades práticas ;
- d) concentração nas aplicações da ciência à vida comum.

TEMA B: A CONCEPÇÃO ATUAL DO HUMANISMO.

Conclusões

1) O humanismo não é um conjunto de assuntos e disciplinas de estudo, — mas um ideal de vida, uma concepção do homem e do mundo. É a realização plena do homem, e aperfeiçoamento da natureza humana. Procura cultivar todas as virtualidades do homem, pondo a serviço do seu desenvolvimento moral as forças

do mundo material. Composto de corpo e alma, o homem é, ao mesmo tempo, animal e racional, e deve ser educado para o desenvolvimento harmônico de todo o ser, guardada a hierarquia dos valores, com a precedência do intelectual sobre o físico, e do moral sobre o intelectual. com um fim próprio e invioláveis direitos naturais, o homem é social por natureza e deve servir as comunidades em que vive, desde a família à humanidade.

2) Humanismo não se confunde com humanidade, que são apenas um dos caminhos de humanização, utilizando-se do desenvolvimento da inteligência através do exercício das humanidades ou letras humanas antigas.

Sendo a civilização moderna de conteúdo altamente científico e tecnológico, com os dados da ciência a ocuparem um largo espaço ao lado dos valores espirituais e éticos, o humanismo moderno não pode dispensar a contribuição da ciência no desenvolvimento da personalidade que vive e se expande numa civilização técnico-científico. Destarte, ao humanismo moderno é absurda a distonia entre ciência e humanidades, as quais devem ser empregadas como caminhos de humanismo.

3) O humanismo moderno é um humanismo integral: tem em mira a formação total do homem — no plano espiritual e físico — e deve mobilizar um sistema educacional também integral em que entrem as ciências e as humanidades, às quais, juntas, cabe a tarefa de preparar e aperfeiçoar o homem, elevando-o para o exercício da atividade espiritual e contemplativa, ao mesmo tempo que o ensina a viver melhor e a ganhar a vida, a ser feliz, ajustado, moralmente sadio. Dada a sua fácil inclinação para o sensível, o equilíbrio, e mais ainda, a perfeição do homem, exigem uma ascese, que, longe de ser mutilação, é condição para o enriquecimento do especificamente humano.

4) Dentro do plano histórico do Cristianismo, o humanismo deve incorporar a idéia do Ser Supremo como necessária à consecução da finalidade da vida, e de grande utilidade no estabelecimento da verdadeira fraternidade entre os homens.

5) Tais conclusões implicam o reconhecimento da necessidade de uma reforma da educação, em que estes princípios sejam levados em conta, especialmente no que concerne à integração de ciências e humanidades no sistema educacional.

TEMA C: OS PROCESSOS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS DIVERSOS GRAUS DE ENSINO E NA VIDA EXTRA-ESCOLAR.

Conclusões

1) "Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a

expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidade, na base da justiça social e da fraternidade humana".

2) Os sistemas educacionais dependem da ordem social e a escola é, em grande parte, reflexo da estrutura geral da sociedade.

3) A experiência educativa deve sempre aumentar o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral e propiciar a expansão plena de todas as virtualidades humanas.

4) O processo educativo, integrado no sentido da vida comunitária, não deve descuidar que toda educação e cultura visam, primordialmente, aperfeiçoar o homem, Ser com valores pessoais a realizar, muitos deles em conexão com o Absoluto, acima das contingências sociais e históricas, e cujo enriquecimento se projeta na comunidade.

5) Os processos educativos se devem articular com a experiência pessoal do aluno, permitindo a expressão criadora de sua personalidade, sem, no entanto, descuidar o valor da tradição, da disciplina e da autoridade, representados primordialmente, na escola, pelo educador.

6) A educação de nível superior e médio possui, no Brasil, organização voltada para o preparo de elites ou classes dominantes, sem atribuir a devida importância às atividades práticas relegadas a uma classe social tida como inferior.

7) Existe deficiência *quantitativa* de unidades escolares, em todos os graus de ensino e na distribuição desordenada dessas unidades, sobretudo no nível secundário e superior.

8) Existe deficiência *qualitativa* no ensino, em todos os graus, notadamente no secundário e superior, motivada pela improvisação do professor e pela falta de equipamento adequado.

9) Existe desigualdade educacional, caracterizada pela carência de escolas primárias na zona rural do país, em virtude de dispersão demográfica, de condições de vida e da falta de ajustamento profissional do magistério às necessidades da vida rural; pela falta de recursos econômicos, o que impede muitos jovens de freqüentarem as escolas, ou de manterem assiduidade, por terem de se deslocar para atividades remuneradas ; pela falta de equidade e de justiça social na concessão de bolsas de estudos, prevalecendo o sistema do empenho e do prestígio social; pela restrição da oportunidade de cultura superior a pequeno número de privilegiados, sem que as suas possibilidades se abram ao grande público, através de cursos de extensão educativa, de divulgação ou de formação de auxiliares das profissões universitárias e por resquícios de discriminação racial, social e familiar.

10) A escola não tem levado em conta os problemas da família e do aluno, em ligação com os interesses da formação da personalidade.

11) não têm tido o necessário estímulo as associações escolares, como caixa escolar, cooperativa, associação de pais, clube agrícola, nem os professores são preparados e orientados para sua organização e orientação.

12) Injunções de ordem político-partidária têm situado o magistério primário, em muitos dos Estados brasileiros, em situação incompatível com sua dignidade, em contraposição aos princípios da democracia.

13) Faz-se indispensável a gradativa descentralização administrativa do sistema educacional brasileiro.

14) É mister estabelecer, em bases científicas, diretrizes para o desenvolvimento, em nosso país, da consciência democrática de administradores, professores e alunos.

Recomendações

1) Que os educadores, como autênticos líderes, colaborem na reforma e aperfeiçoamento das instituições sociais no intuito de serem alcançadas as condições indispensáveis à organização de sistemas educacionais democráticos como também as finalidades da educação integral.

2) Que seja feita revisão do sistema educacional brasileiro, orientando-o para uma justa valorização do estudo das disciplinas aplicadas a fim de que o educando se desenvolva no sentido de uma participação efetiva em todas as tarefas da comunidade, através de uma educação baseada na experiência e no quadro real das necessidades e interesses do grupo social a que pertence.

3) Que promovam, autoridades e educadores, não só a formação social e democrática do educando, mas também o aprimoramento de seus atributos pessoais, especialmente no que tange à formação filosófica e religiosa.

4) Que empreguem processos educativos democráticos, porém de acordo com o nível de maturidade dos estudantes, visando, de modo especial, formar nos mesmos a consciência de suas responsabilidades, dos limites de sua liberdade, estimulando-lhes a iniciativa e provendo a autodisciplina.

5) Que se efetue, pelos órgãos competentes, um levantamento das necessidades educacionais no país e dos recursos regionais, a fim de planejar-se e promover-se a ampliação da rede escolar, em todos os níveis, à base dessas necessidades.

6) Que sejam proporcionados às unidades escolares instalações e equipamentos adequados à consecução de seus objetivos.

7) Que seja promovida a reforma do ensino normal com a organização de currículos flexíveis, adaptados às condições regionais e aos verdadeiros propósitos da aprendizagem nesse nível, atribuindo-se especial relevo ao ajustamento vocacional.

8) Que seja atendido o problema da formação especializada do professor a ter exercício em zona rural e da assistência técnica que lhe é indispensável.

9) Que seja incentivada a criação, devidamente fundamentada, de cursos de formação científica e pedagógica do magistério de nível médio e se ofereçam oportunidades de preparo didático do magistério superior.

10) Que se observe rigorosa disciplina na concessão de bolsas de estudo, buscando-se atender aos critérios de capacidade do candidato e carência de recursos econômicos.

11) Que seja ampliado o âmbito de atuação da Universidade mediante a criação de cursos livres de divulgação científica, cultural e de especialização.

12) Que sejam observados rigorosamente, na matrícula escolar, os dispositivos constitucionais que impedem discriminação racial, familiar ou social.

13) Que sejam criados, nas escolas, Serviços de Orientação Educacional e Profissional e de Assistência Social que permitam o atendimento dos problemas pessoais do aluno e se incentive a criação de instituições escolares onde os alunos possam, de fato, integrar-se em um sistema democrático de vida.

14) Que se processe a descentralização do sistema educacional brasileiro mediante flexibilidade de currículos e educação, liberdade de cátedra e administração escolar regional.

15) Que se desenvolva, através de associações de pais e professores, maior intercâmbio entre a família e a escola de modo a permitir maior influência desta na comunidade.

16) Que sejam introduzidos ou aperfeiçoados, nas escolas, processos de trabalho em grupo e planos de estudo que focalizem problemas ligados à vida social da comunidade e permitam a participação efetiva dos educandos na administração de sua escola.

17) Que se realizem em diferentes estabelecimentos de ensino do País, seja quanto ao nível, seja quanto à localização, pesquisas com o fim de serem obtidos os depoimentos de diretores, professores, alunos, pais e elementos da comunidade a respeito das condições democráticas de vida oferecidas pela escola e de suas aspirações a respeito.

18) Que sejam oferecidas ao magistério oportunidades de estudo dos processos de educação democrática, — reuniões, seminários, cursos intensivos, missões pedagógicas — onde, concomi-

tantemente ao exame dos temas ou problemas, lhe sejam propiciadas autênticas vivências democráticas.

19) Que seja excluído da administração escolar o sentido de simples fiscalização, criando-se, em substituição dos cargos de inspetores ou fiscais, funções de orientadores ou supervisores de educação, com atribuições de assessoria técnico-pedagógica ao trabalho dos professores e que, do mesmo modo, se cogite da extensão gradativa, nos quadros da administração das escolas de nível médio, dos cargos de inspetores de alunos.

MESA REDONDA sobre O ENSINO ELEMENTAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO.

Conclusões

Os participantes da mesa redonda sobre Problemas do Ensino Elementar e Formação do Professor Primário *solicitam* à *Comissão dirigente da XII Conferência Nacional de Educação* as necessárias providências no sentido da divulgação e do encaminhamento aos organismos competentes na esfera federal, estadual e municipal *das recomendações de caráter técnico-administrativo, aprovadas, por unanimidade, em sessão de 7 de julho de 1956.*

1.^a) Recomendação — Que o *ensino normal* seja orientado no sentido de que, por sua estrutura, pelo espírito que o anima, pelos métodos de que se utiliza, pelos problemas de que trata em íntima e profunda vinculação com a educação primária — possa realizar plenamente o seu objetivo de formação integral do professor.

2.^a) Que os órgãos técnicos do Governo Federal, das Secretarias e Departamentos de Educação das unidades federais, as congregações das instituições de formação do professor primário dêem particular atenção ao problema da elaboração experimental dos programas de ensino primário e ao estudo dos resultados de sua aplicação visando a um constante ajustamento às condições sociais de cada região, e ao seu enriquecimento, à medida que se ampliem os recursos técnicos dos sistemas escolares.

3.^a) Que por uma especial atenção dos cursos normais e de aperfeiçoamento do professor ao estudo dos objetivos da educação primária, e ao espírito com que devem ser compreendidos os programas e, ainda, pela abolição da objetividade de provas para fins de promoção, organizadas por órgãos técnicos centrais, os quais passarão a elaborar provas de escolaridade, de medidas de atitude e demais aspectos do processo educativo com finalidade de estudo, fundamentação de medidas administrativas e de orientação — levem o professor a valorizar o ensino primário como algo

de mais significativo e profundo que a mera preparação para provas de aproveitamento escolar, no campo exclusivamente intelectual, propiciando-lhe maior autonomia no desenvolvimento de programas e aplicação de método mais eficazes para a formação do educando.

4.^a) Que o curso primário seja ampliado para seis anos, possibilitando uma melhor consecução de suas finalidades e, em especial, a de dignificação do trabalho, indispensáveis à vida democrática.

5.^a) Que se incentive, por todos os meios, inclusive pela criação de órgãos técnico-pedagógicos junto à Secretaria de Educação, logo que exista pessoal devidamente habilitado, o estudo da criança em idade escolar, dos métodos de ensino e recursos didáticos e do preparo do professor pela análise das atividades que lhe cabem realizar.

6.^a) Que se organize em cada Estado ou Território, pelo menos, uma escola de tipo experimental com professores cuidadosamente preparados e selecionados, a qual servirá de campo de estudo e de observação dos professores.

7.^a) Que seja o INEP encarregado de receber as contribuições técnicas dos organismos que se dedicarem à realização dessas recomendações e de divulgá-las visando ao aperfeiçoamento da educação primária.

8.^a) Que seja criado o Serviço Social Escolar, junto às Secretarias de Educação, como instrumento auxiliar do ensino primário.

9.^a) Que, aos candidatos ao exame de admissão aos ginásios, seja obrigatoriamente exigida, pelo Ministério de Educação e Cultura, a apresentação de certificados de conclusão do curso primário.

A FORMAÇÃO DE professores (*)

Intròito

É útil antepor a este trabalho uma advertência inicial, a fim de que ninguém suponha que êle pretende ser válido para os que estão afastados da cultura daqueles cujo pensamento, experiência e "modo de vida" deram margem a que êle se corpo-rificasse.

Poucas mãos e poucas inteligências nele colaboraram, e esses poucos são todos europeus. No íntimo do espírito dos organizadores está o fato de terem participado, em agosto de 1954, de uma conferência internacional sobre esse assunto, em Pendley, Inglaterra, à qual compareceram quarenta professores. Os participantes dessa conferência eram pedagogos experimentados — muitos eram detentores de altos cargos e postos de responsabilidade — provindos de nove países europeus e dos Estados Unidos.

Ao publicar o presente trabalho, não desejamos atribuir inteiramente aos participantes da conferência a responsabilidade de nossas afirmações: as idéias nele contidas ou são opiniões sobre as quais nos encontramos de acordo, ou então, com pequenas modificações, aceitas como razoáveis, embora não tenhamos todos a pretensão de que elas exprimissem exatamente o nosso ponto de vista. Também não temos ilusão de que todos os congressistas do C. I. S. subscrevessem, ou devessem acolher como suas as idéias aqui expendidas. Os organizadores estão conscientes — tão penosamente conscientes! — dos limites da utilidade dessa resenha e dos riscos que podem sobrevir ao tentar-se aplicar essas idéias diretamente — sem as devidas modificações inerentes às diversas civilizações, ao ambiente próprio das várias religiões ou a sociedades que atingiram etapas diferentes de desenvolvimento social e econômico.

(*) Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a Unesco, 1955. O presente trabalho, organizado por professores do ensino médio, que participaram da Conferência preliminar de Pendley (Inglaterra), em 1954, tem um Introito redigido pelo Prof. C. H. Dobinson, da Universidade de Reading (Inglaterra). A transcrição, feita da revista *La Scuola Secondaria e i suoi Problemi* (n. 8 — jan., 1956), foi traduzida pelo Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons.

"As circunstâncias modificam as afirmações" — eis um conceito fundamental nos assuntos humanos e que lembra, àqueles que quiserem generalizar muito facilmente, o quanto se aproximam do erro. Tudo que aqui se encontra deve ser encarado sob a luz dessa teoria. Quem imaginasse poder aplicar as sugestões desse livro, sem primeiro examinar até que ponto estas idéias podiam conjugar-se aos princípios fundamentais e às necessidades da sociedade em que deveriam ser utilizadas, fá-lo-ia com responsabilidade de risco e perigo.

Entretanto, a despeito de todas as diferenças com que os homens encaram a vida e seus problemas, nos diversos países e nas várias etapas de sua evolução, há uma suficiente base comum na humanidade, para que se perdoe, ou melhor, se justifique a temeridade dos compiladores desse trabalho. A natureza humana é, de modo geral, infinitamente plástica, como prova toda a nossa história. Nisso residem o temor e a esperança da humanidade.

Para aqueles que se sentem imersos na corrente da história e se julgam na obrigação de influir sobre os fatos que se desenrolam em derredor, inspirando-nos nas nossas idéias mais elevadas, para eles há um permanente desafio, ao qual não é possível fugir. O ato de educar é aquele em que podemos transmitir, no curso do desenvolvimento do homem, um pouco do saber lentamente edificado através dos séculos, salvaguardando os fatores que configuram a personalidade e as relações humanas. Diante da alternativa "um mundo ou nenhum", a humanidade não fica completamente à mercê de suas tendências instintivas e de suas loucuras, pois a religião e a ciência humanas, alternativamente, colocam-na ou a retiram de seu próprio caminho.

Por outro lado, a ciência pôs tantos recursos de poder nas mãos da humanidade que as leis da *jungle*, nos assuntos humanos, em cada nível, devem forçosamente ser substituídas por uma cooperação esclarecida. Até nos entendimentos internacionais há suficientes exemplos do pós-guerra — se não os encaramos cinicamente — para demonstrar que muitos e marcantes progressos já se fazem notar na conduta da humanidade. Assim, também no campo educacional existem iniciativas de colaboração sobre as quais não encontraríamos nenhuma notícia antes de criar-se a Unesco em 1946; é, pelo contrário, duvidoso que se tenha sequer pensado nisso antes da Conferência de Londres, em 1945, a conferência que criou a Organização. Essa é, aliás, uma prova das realizações da Unesco, na sua existência de menos de dez anos.

Por todas essas razões, e por outras ainda, justificam-se as advertências aqui expendidas contra as tentativas de transferir técnicas de uma situação a outra sem adaptação. Tanto mais no complexo campo da formação de professores — e so-

bretudo ao tentar-se estabelecer, em plano internacional, princípios que atualmente adquirem grande aceitação em vastas regiões do mundo. Na realidade, alguns são perfeitamente adaptáveis, com modificações, a fim de serem utilizados em escala mais ampla.

O trabalho do grupo que redigiu o opúsculo baseou-se num grande número de recentes documentos em francês, alemão e inglês.

Para a Conferência preliminar de Pendley, por exemplo, foram colocadas à disposição do grupo, pela Unesco, as informações de seu seminário, em 1948, sobre este assunto, e os Relatórios do Bureau Internacional de Educação (1953 e 1954), bem como os originais da publicação da Unesco *Educação e Higiene Mental*. Por outro lado, o Instituto de Pedagogia da Unesco, em Hamburgo, forneceu cópia dos relatórios e a preciosa documentação da importantíssima conferência internacional por ela organizada sobre o mesmo assunto, em janeiro de 1954.

Foi nosso escopo extrair de todos esses documentos as idéias mais significativas e as expor em termos estritamente compatíveis com a situação atual. O grupo era composto de professores em exercício, psicólogos, educadores e personalidades ligadas à formação de professores, nos dois países. A compilação inicial e a preparação do esboço com o qual trabalharam os membros do grupo, e também a redação final, foram quase que exclusivamente trabalho de um só membro, o senhor Donai Pritchard, ao qual devem ser gratos todos os que encontrarem interesse nesta publicação.

Há muitos outros que nos foram úteis nessas informações; mas seja-nos permitido não citar todos pelo nome. Devemos, no entanto, render homenagem à colaboração direta e indireta que nos deu Mme Hatingais, Diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, e ao estímulo, absolutamente inestimável, que nos deu, em cada fase de nosso trabalho, o doutor W. D. Wall, da Divisão Educacional da Unesco, com sacrifício de suas forças e de seu tempo livre.

1. *Importância da Escola Secundária*

Novas exigências

Vivemos num mundo de crescente especialização. Em quase todos os campos da atividade humana, trabalhadores de qualquer ramo ou nível podem encontrar-se na necessidade de aprender especializações técnicas mais avançadas ou inteiramente novas, a fim de manter a eficiência no trabalho. Médicos e

dentistas freqüentam cursos rápidos para acompanharem os progressos da especialidade, dirigentes freqüentam cursos de psicologia aplicada, e funcionários dos mais altos postos da indústria, do comércio e da administração pública acompanham cursos sobre a arte de dirigir homens. Todos esses "estudiosos" procuram "professores". Ao mesmo tempo, inúmeras formas de pesquisa ou de desenvolvimento industrial requerem já não mais a capacidade isolada de um indivíduo, mas o esforço combinado de um conjunto no qual há destreza e habilidade de diversos graus. Nesses conjuntos é necessário que os chefes instruem seus assistentes, esses, aos seus auxiliares e assim sucessivamente. Concluimos logo que um grande número de pessoas, de ramos diferentes e de postos diversos, se encontram atualmente empenhados em atividade de natureza educativa. Eles, muitas vezes, desenvolvem essa atividade com grande sucesso, descobrindo em si mesmos uma insuspeitada capacidade para ensinar e dirigir. Às vezes, o grau de sucesso é muito reduzido, e há até uma falência completa em estabelecer aquelas relações com o subordinado que tornam possível a aprendizagem, em vez de torná-la uma espécie de operação incerta e dolorosa.

como saber se uma pessoa pode, ou não, ensinar com êxito? Há, sem dúvida, uma escala de fatores ponderáveis, ficando em situação preeminente o temperamento nato do indivíduo, devido em grande parte à hereditariedade, e que podemos indicar em termos de fatores fisiológicos. Caracteriza-se portanto pelo tratamento recebido nos primeiros e mais impressionáveis meses de vida e no período da infância, de importância capital. Erros grosseiros nessas fases da vida da criança produzem conseqüências para toda a vida e se refletem nas relações de uma geração com outra.

Conseqüências da escola elementar

Segue-se o período da escola elementar. Ainda aqui, sobretudo nos primeiros anos, a influência dos adultos na formação de boas ou más relações humanas é muitas vezes decisiva. Quem refletir objetivamente sobre os resultados das pesquisas psicológicas e sobre a personalidade de seus semelhantes é levado a admitir que houve erros em algumas daquelas importantes fases da vida da criança. Insistimos na palavra "erro" porque, exceção feita aos anormais, serão bem poucos os seres humanos que queiram, conscientemente, infligir um dano perene à evolução física e psíquica de uma criança. Verdaderamente felizes devem ser aqueles raros pais que, rememorando as épocas de desenvolvimento de seus filhos, não encontrem motivos para reprovar-se por qualquer incidente ou atitudes passageiras ou ainda por falta de perspicácia. Desse modo, também o

professor da escola dementar é falível, trabalha muitas vezes sob o peso de condições adversas, e comete erros. Inúmeras vezes — e tal situação varia de país para país — o professor não possui um conhecimento adequado da evolução mental e emotiva da criança, para compreender que está agindo erradamente. Desafortunadamente, como escreveu Sanderson di Oundle, "o equívoco do professor são as vidas dos homens".

Por sorte, nem todos os erros dos adultos, na orientação das crianças, são irremediáveis. De fato, uma palestra religiosa ou uma profunda análise psicológica podem, provavelmente, pelo menos remediar algumas situações. Mas, nas circunstâncias comuns da vida, como são as que nos preocupam agora, oferece-se aos adultos mais uma oportunidade de retificar suas falhas para com os jovens, e é durante aqueles plásticos anos que chamamos de adolescência. Há inúmeros livros valiosos, muitos dos quais desconhecidos da maioria dos professores e dos pais, e que podem ajudar o professor a aproveitar tal período da vida do aluno para eliminar velhos temores, desenvolver uma nova confiança e favorecer gradualmente uma perspectiva positiva, construtiva e feliz. Já que a adolescência é a última fase da vida reconhecida como plástica, e para a maioria é também a última que alcança o sistema escolar comum, é provável que seja ela a única que influencie as atitudes em relação às situações didáticas na vida.

Conseqüências da escola secundária

Em suma, devemos refletir sobre a nossa escola secundária, se é que queremos construir uma comunidade de cooperação, organizada democraticamente e na qual se desempenhe a função de ensinar como um trabalho feito em conjunto e que possa ser não só economicamente produtivo, mas satisfatório do ponto de vista emotivo para aqueles que dele participam. Felizmente, ou infelizmente, em muitos casos, à escola secundária já chegam formadas muitas das atitudes que o jovem levará ao seu trabalho, seja fábrica, escritório ou turma de alunos. Naturalmente, neste último caso, a transferência das atitudes será muito rígida e o futuro professor tratará os outros como ele próprio foi tratado.

Quem quer que tenha tido relações com a formação do magistério sabe quanto é difícil obter que o aspirante a professor tome em consideração a idéia de que os métodos de ensino e o tipo de relações com escolares, que experimentaram quando alunos, não são, necessariamente, os melhores possíveis. Em outra parte do trabalho nos deteremos sobre as vantagens que seriam conseguidas se os aspirantes a professor pudessem sempre interpor uma outra experiência qualquer de vida entre

o período de sua escolaridade e o momento em que entram em classe como mestres. Isso auxiliaria muito a reduzir o danoso efeito de um prejudicial tipo de relações entre professor e aluno que muitas vezes se dá na escola secundária.

Mas é ainda importante esclarecer que a escola secundária oferece um exemplo de pequena comunidade, na qual todos estão dispostos a estender a mão àqueles que se encontram em posição inferior, de modo que, depois, na vida real, não nos limitemos somente a dar ordens aos subordinados, quando nos encontrarmos em posição de responsabilidade.

Em vista disso, a escola secundária deve ser um lugar agradável, onde as relações entre alunos e professor são de tal modo que encorajem, em todos os níveis, a maior atuação possível dos esforços e da atividade criadora do aluno. Também deve proporcionar o desenvolvimento da confiança do aluno não só em si mesmo como também no raciocínio e na honestidade dos adultos. Para conseguir esse tipo de relações o professor deve abandonar resolutamente as formas de comportamento que criaram, em algumas partes do mundo, um protótipo desagradável e nada apreciado dessa categoria de profissionais. Sobretudo devem eles estar continuamente em guarda contra o perigo resultante do desprezo, da humilhação, do sarcasmo e de atitudes semelhantes que desencorajam o modo de pensar criador e original e outras atividades eficazes.

Eles não devem simplesmente notar os erros, mas preocupar-se sobretudo em ressaltar o que há de bom no trabalho dos alunos, e mostrar sempre, com seu próprio exemplo, qual o comportamento que gostaria de encontrar neles.

O Currículo (plano de estudos)

Também no que tange ao plano de estudos, há um fato positivo: é essencial que esse plano na escola secundária seja não somente adequado à vida do aluno, mas que o aluno sinta essa adequação. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas, na situação em que nos encontramos atualmente, esse é um dos fatos encarados superficialmente em muitos países, e mesmo muito pouco praticado. Não cabe aqui o tratamento particularizado do plano de estudos, na escola secundária, visto que sobre o assunto já se publicou um estudo especial nesta série de monografias. Mas quem se interessa pela formação de professores é

obrigado a reconhecer que o plano de estudos da escola secundária é inevitavelmente um fator importante para determinar a extensão e a variedade de interesses dos futuros mestres. Isso ajudará não só a proporcionar amplitude a suas simpatias como também possibilidades de contatos amistosos com seus alunos, e bem assim elevar a qualidade de sua vida cultural. Há

professores que, de certo modo, são pessoas incompletas no desenvolvimento, por falta de oportunidades, em casa ou na escola, de apreciarem a arte ou a música.

Boa utilização do tempo livre

A escola secundária ajuda a formar o futuro professor não só através da qualidade de suas relações humanas e de seu plano de estudos, mas também através das atividades extra-escolares que ela organiza.

Em algumas partes do mundo, onde prevalecem certos modelos culturais, a escola é considerada mais um lugar de instrução do que um ambiente de educação onde se procure desenvolver o caráter, uma visão da vida e de seus interesses. Nesses países, o desenvolvimento de ideais morais é, principalmente, considerado da competência da religião, e o estímulo de interesses fora do restrito campo da instrução é tido como prerrogativa da família.

Mas em alguns países da Europa, e também alhures, o desenvolvimento das grandes cidades e a transformação das condições econômicas e sociais originam uma situação em que não resta mais dúvida de que a família, em geral, já não tem possibilidades de prover inteiramente o desenvolvimento social e a cultura geral. Em tais circunstâncias, reconheceu-se, na escola secundária de alguns países, a necessidade de encorajar o emprego de grande parte do tempo livre dos alunos, nos próprios locais da escola, após as horas de aulas. O objetivo dessa atividade é duplo. Em primeiro lugar, o de entusiasma-los e habituá-los ao uso construtivo do tempo livre. Nos melhores e mais típicos exemplos, são todos eles absolutamente espontâneos e têm lugar após as horas de aulas. Podem citar-se inúmeros exemplos: atividades orquestrais, corais, literárias, artísticas, físicas (*verbi gratia*, grupos de esgrima ou de basquetebol), ou então passatempos (como coleção de selos, jogo de xadrez). Em segundo lugar, está o fato de se entregar deliberadamente aos alunos a direção e organização dessas atividades, embora supervisionadas por um membro do corpo docente, para que tenham oportunidade de exercitar a responsabilidade democrática em proveito de uma organização.

Devemos declarar que, em todos os países onde se criaram organizações desse tipo, elas constituíram fonte inesgotável de satisfação aos que por elas se interessaram, sejam pais, alunos, ou professores. A vida da comunidade escolar se enriquece, novos caminhos de compreensão e de cooperação se abrem, barreiras de todo tipo se desvanecem como neve ao sol, e desse modo uma verdadeira fusão oferece vasto campo para influências educativas e socializantes.

Certamente, atividades desse tipo não podem ser desenvolvidas em qualquer escola secundária. Em certos sistemas os alunos são obrigados a absorver uma tal quantidade de noções e são-lhes impingidas tantas tarefas para casa, que eles, na realidade, não têm tempo livre.

Por isso, raramente se pode esperar que desenvolvam uma série de interesses espontâneos, ou procurem usar de modo criador seu tempo livre. Este fato engendra um problema fundamental: será melhor dar uma quantidade considerável de noções no período da escola secundária, esperando-se que elas sejam assimiladas gradualmente nos sucessivos anos de vida, ou devemos, em contraposição, nos restringir a uma quantidade limitada de noções e proporcionar tempo para que elas sejam assimiladas durante o atual período escolar? O segundo sistema torna possíveis os passatempos e, em conseqüência, produz um gênero de vida humana mais variado. O professor que foi aluno numa escola secundária com um vasto campo de atividades extra-escolares, tenderá mais facilmente a instaurar aqueles relações cordiais e estimulantes com seus alunos, o que é, indiscutivelmente, um dos escopos da escola secundária. Ele torna-se, então, uma pessoa mais estimada, mesmo nas atividades estranhas aos problemas do ensino.

Aqui nos colocamos frente a um dilema inevitável. Ou limitamos a quantidade de noções acadêmicas exigidas dos alunos na escola secundária, de acordo com suas atitudes, deixando-lhes sempre um tempo livre, de que possam dispor, ou consideramos o tempo livre de um adolescente como um roubo ao estudo.

O primeiro método procura desenvolver, de modo geral, maior quantidade de interesses e qualidades sociais no adolescente. E, num mundo baseado na cooperação, isso constitui, provavelmente, mais um passo à frente em caminho certo. Mas a conquista desse objetivo tem o seu preço. E esse preço é o aviltamento de nível do conhecimento direto das noções, o que é oferecido pelo segundo método. Valerá o progresso o preço que é necessário pagar?

2 — *Características particulares da carreira de professor*

O ensino nas escolas difere de outras formas de ensino, pelo menos neste importante aspecto: ainda que aquele pretenda expor noções e desenvolver habilidades especiais, não são essas suas únicas finalidades. Quando um adulto vai a um treinador de tênis ou frequenta cursos noturnos de língua estrangeira, só pode ele esperar disso uma instrução específica em tênis ou em língua estrangeira. Nesses casos, os instrutores provavelmente transmitirão, além de seu ensino, certas atitudes espirituais.

Podem até revelar algum aspecto de seu modo de conceber a vida, mas seu único dever é dar instrução ou exercitar a habilidade somente na esfera da escolha do aluno. Na escola, ao contrário, o dever do mestre é dar alguma coisa além da simples instrução. Seu objetivo é tentar criar nos alunos os processos que os levam a se tornar cidadãos do país e do mundo, bons e plenamente amadurecidos. Ao mesmo tempo, como na regra de Sir Percy Num, "devemos considerar que um sistema educacional é avaliado, em última análise, pelo seu sucesso em desenvolver no mais alto grau a capacidade individual que seus pupilos podem atingir".

Um desafio à educação.

A civilização moderna, com as imensas unidades econômicas, sociais e políticas, a produção em massa e os poderosos meios de comunicação e de destruição, é um desafio a qualquer homem responsável. A educação deve responder a esse desafio de um modo positivo e construtivo. Os responsáveis pela educação já não podem mais permanecer afastados do mundo contemporâneo; desse modo se evadiriam de suas responsabilidades e fugiriam a uma importante função social. Em muitos países, há tendência para aumentar o tempo livre em todas as classes sociais, e, quanto mais os indivíduos dispõem de tempo livre, mais cresce a responsabilidade a respeito de sua utilização. Se a escola deve preparar a criança para a vida, sob todos os aspectos, deve também preocupar-se em ajudá-la a empregar convenientemente o tempo livre, de maneira a enriquecer sua vida, e ao mesmo tempo torná-la consciente de uma responsabilidade maior e mais profunda do que aquela que podem ter quando crianças. com isso queremos referir-nos a um sentido de responsabilidade coletiva no confronto do bem-estar da comunidade, não só local mas nacional e até internacional; pensamos também que, numa democracia, o governo é, pelo menos até certo ponto, "nós" e não "eles".

Prestígio e remuneração.

Se deve o professor dar o máximo de que é capaz e apresentar o melhor resultado possível, deve também ele ser respeitado, não só por parte de seus alunos, mas de toda a comunidade. O respeito com que é tratado cada professor está indissolúvelmente ligado ao modo como é tratado o conjunto dos professores como classe. Um dos mais evidentes sinais de prestígio de uma profissão, que desenvolve um poderoso efeito na formação da opinião pública, é a avaliação econômica que dela se faz, isto é, a remuneração que ela percebe. Em muitos países, os licenciados percebem menos no magistério que em outras profissões que

requerem qualificações semelhantes e o mesmo grau de formação. Muitas vezes o salário é inferior ao dos trabalhadores semi-especializados.

Há ainda necessidade de se encarar o problema da remuneração diversa para professores de diferentes tipos de escola. Já é alguma coisa propugnar-se, por exemplo, por uma média de retribuição que se baseie na qualificação do professor e não no tipo de escola. esse critério para uma escala de remuneração apresenta duas vantagens: primeiramente será um fator que removerá o preconceito que dá maior importância a este ou aquele ramo da educação; e em segundo lugar, o fato de se conferir salário maior aos mais qualificados, sem que se leve em conta o tipo de escola, poderá entusiasmar maior número de professores a empreender estudos superiores ou talvez mesmo levá-los a uma variedade de especialização na profissão.

Os níveis de salário têm importância ainda por outras razões: é, por exemplo, essencial que as pessoas normais e sãs, na plenitude das aspirações humanas, não se desviem da profissão de professor com receio de, no futuro, não poderem arcar com responsabilidades de família — sejam as de pais anciães ou mulher e filhos. Por isso a responsabilidade de família de um professor deve ser cuidadosamente levada em consideração. Por outro lado, mais do que qualquer outro profissional, o professor depende da riqueza de sua vida cultural como meio criador e como base para manter sua capacidade de lecionar. Além disso, já que queremos construir uma comunidade na qual o tempo livre seja utilizado de modo construtivo e justo, devemos levar em conta que esse desiderato só poderá ser atingido através da habilidade do professor em fazer com que seus alunos conheçam, aprendam e amem a música, o drama, a literatura e a arte.

Quando existem responsabilidades de família, diminuem as disponibilidades para a atividade cultural. O salário-base do professor deve permitir que ele desfrute uma existência de pessoa educada e culta; seus encargos de família deveriam importar um acréscimo ao salário-base calculado de modo idêntico para homens e mulheres que tenham a mesma tarefa.

Experiências extra-escolares com rapazes.

Herbert Spencer escreveu que, provavelmente, a etapa final do desenvolvimento de um ser humano deva ser a de tornar-se pai, porque criar um filho exige boa dose de autocontrôle e formação moral. É, portanto, muito razoável imaginar que os professores portadores de uma experiência com crianças superior àquela que se pode obter na escola, tornar-se-ão muito mais capazes de guiar o crescimento emotivo e intelectual de

seus alunos do que aqueles que tão-somente têm contato com crianças em suas classes. A experiência fora da classe pode ser feita de muitos modos diferentes; entre eles, o melhor é a convivência com jovens por um certo período. Nesse sentido, as experiências advindas da paternidade ou da maternidade, da parte de pais cordatos podem fornecer a mais rica base possível. Por isso é condenável a prática usada em alguns países, que leva as moças a abandonarem o magistério quando contraem nupcias, como também a má-vontade em admitir mulheres casadas como professoras. Naturalmente não se está, com isso, aconselhando as mulheres a abandonar seus filhos menores de cinco anos para irem lecionar. Não há dúvida, porém, de que as professoras que se casam e se afastam por algum tempo para constituir família, voltam, depois, com muito mais possibilidades de oferecer uma contribuição especial à educação. A profunda experiência conseguida com seus próprios filhos lhes permitiria suprir uma prática de longos anos adquirida por suas colegas que permaneceram solteiras.

Estímulo.

O magistério não deve constituir uma função isolada das outras funções educativas; várias providências podem ser tomadas para que se torne uma profissão verdadeiramente sã. O magistério teve, sempre, a tendência a ser carreira estática, a desconhecer melhorias, graduações. Por mais eficaz que seja e por muito que tenha trabalhado, um professor não aumenta nessa proporção suas possibilidades de ganhar mais. A forma mais conhecida de promoção é ainda a de diminuir o tempo que ele passa dentro de aula. Se um professor se torna dirigente, grande parte de seu trabalho se reduz à função administrativa. A supervisão dos alunos por parte do diretor e a administração da escola, no conjunto, certamente aumentariam sua tarefa se ao diretor se permitisse ocupar grande parte de seu tempo com aulas; em alguns países há essa prática. Já os professores promovidos a inspetores deixam de ensinar. Também os cargos de administração escolar central e local oferecem melhorias materiais; mas aqueles que os obtêm raramente podem entrar numa escola. Em muitos países uma grande percentagem de administradores de educação ensinaram muito pouco ou nada. Se esses cargos fossem ocupados mais vezes por professores com muitos anos de fecunda experiência, sobretudo os lugares de responsabilidade, haveria na cúpula maiores e mais úteis iniciativas. Outro meio efetivo de melhoria do profissional consiste em aproveitá-lo na formação de professores. Outrora era comum encontrarem-se pessoas empenhadas nessa formação que possuíam pouca experiência pessoal da vida em classe. Em muitos países,

admitiam-se, na preparação de mestres, pessoas que tinham lecionado somente durante dois ou três anos. Mesmo quatro ou cinco anos é ainda muito pouco; para alguém obter sucesso nos cursos de preparação de professores é necessário comprovar, diante de seus discípulos, que foi particularmente dotado para ensinar.

Relação entre ensino e outros serviços sociais.

O ensino, por si mesmo, pode constituir uma base que venha dar à comunidade uma contribuição de tipo completamente novo. Os professores, ao entrarem na escola, não devem imaginar que sua tarefa em relação à sociedade se resume exclusivamente a lecionar. De fato, o ensino — possibilitando o estudo da criança e das disciplinas, apresentando relações com a família e a organização social da comunidade — pode preparar o professor para desempenhar, após dez ou quinze anos de efetivo exercício, atividades mais úteis à sociedade em qualquer outro setor. A promoção e a transferência para outros setores deveriam dar-se com relativa facilidade do ponto de vista administrativo.

Em alguns países há numerosos exemplos de pessoas que se tornaram famosas como poetas, narradores, organizadores de obras sociais nas grandes cidades, e que começaram sua carreira como professores. Por outro lado o ensino tem sido, também, o início de carreira dos que mais tarde alcançaram postos no parlamento e até altos cargos no governo. Seria de se desejar que aumentasse o número de professores que, além de lecionar, dessem outras formas de contribuição à sociedade e, quando fosse possível, deveriam os mestres dispor de tempo livre em suas atividades profissionais para dedicarem seus dotes pessoais, como musicistas, artistas, pesquisadores científicos em outros campos.

Naturalmente não lhes seria atribuída uma remuneração a esse tempo livre, mas a escola lucraria em prestigiar esses professores. Desse modo seriam reconhecidos em sua atividade, não só na escola, mas também fora dela. Poder-se-ia também utilizar melhor os professores, dando-lhes oportunidade de lecionar esporadicamente nos institutos de formação de professores.

Além daqueles que permanecem em exercício e desenvolvem atividades concomitantes como as que vimos anteriormente, não vemos nenhum mal em que outros procurem, após dez ou quinze anos de magistério, transferir-se para novas carreiras, utilizando sua completa maturidade em funções que até poderiam ser mais relevantes que a precedente.

4 — *Que qualidades se exigem do professor*

Há alguns atributos que deveriam possuir todos os professores, quaisquer que fossem as exigências da matéria que ensinassem. Essas qualidades, completadas por aquelas que caracterizam o "ser humano normal", seriam indispensáveis desde a escola materna à Universidade, para tornar eficaz a tarefa do professor. Para que sua atividade seja verdadeiramente produtiva, todos os professores têm necessidade de desenvolver uma compreensão intuitiva de seus alunos; todos eles devem ser verdadeiramente capazes de sentir em conjunto seus alunos e de apresentar sua matéria de modo que corresponda plenamente às características e necessidades deles, quer se trate de física nuclear ou de tábuas de Pitágoras. Se os docentes não fizerem um esforço consciente nesse sentido, a relação professor-aluno se torna negativa.

Compreensão da situação social.

Já há muitos anos se insiste no fato de que para ensinar eficientemente é indispensável não só o conhecimento da matéria, mas também, e profundamente, o do aluno. Hoje, porém, se reconhece que isso ainda não basta. O professor deve conhecer o aluno e a matéria, mas também algo sobre o tipo de sociedade de que o aluno, a matéria, os pais do aluno e o próprio professor constituem partes. Exige-se de todos os professores, portanto, que compreendam o ser humano dentro das condições em que vivem. Nos melhores professores essa compreensão deve ir muito longe e tornar-se muito mais do que uma simples assimilação dos fatos, por mais completa que seja. Devem eles mostrar-se sensíveis a qualquer fato significativo que se desenrole em torno deles. Há necessidade de que possuam maturidade suficiente para se empenharem nessa tarefa, embora permanecendo capazes de se isolar e considerarem a sua tarefa como das mais essenciais à estrutura da civilização moderna. Os professores que se identificam demais com seus alunos ou se tornam dependentes deles para a maior parte de suas experiências emotivas, têm menos probabilidades de acompanhar o desenvolvimento das mentes imaturas que lhes foram confiadas.

Muitas outras qualidades são essenciais ao professor, seja qual for o nível de ensino, mas sua importância variará muito, de acordo com o tipo de aluno. Durante séculos, o professor foi "aquele que sabe". Exigiam-lhe, e ainda o fazem, qualidades intelectuais. Sem dúvida, o professor deve possuir, em cada nível, um padrão de conhecimentos de sua matéria superior àquele que vai ensinar. Entretanto não quer isso dizer que

deva ter a cabeça atulhada de noções. Importa mais a habilidade em compreender qual o tipo de saber que é necessário e ter conhecimento dos meios pelos quais possa conquistá-lo. Para introduzirem os alunos em conhecimentos novos, os melhores professores começam, muitas vezes, como se partissem de um esboço e como se fossem descobrindo, com os alunos, os fatos que se vão apresentando. com esse sistema tornam eficiente a aprendizagem do aluno e dão-lhe a técnica de aprender, pois um adolescente que sai da escola capaz de aprender sozinho toma uma posição superior à daquele que a deixa com uma avalanche de noções. Para desempenhar bem essa tarefa, o professor deve possuir uma inteligência superior à média. Quanto maiores e mais inteligentes são os alunos, mais alto deve ser o relativo grau de inteligência do professor.

No magistério, mais do que em muitas outras profissões, é necessário desenvolver e conservar o sentido da vocação. É isso porque a matéria-prima com que trabalha o professor é, sobretudo, o espírito e a vida dos homens. esse fato aumenta de importância quando se pensa que o professor trabalha inteiramente só. Salvo no período de estágio, os professores não dispõem da supervisão de superiores e de seus próprios colegas. Os resultados de seu trabalho só se tornam visíveis depois de decorridos meses e mesmo anos. O problema da vocação não se apresenta muito patente quando o professor está no período de formação; mas um dos deveres do curso de preparação é fazê-lo consciente do quanto pode ser profundo o efeito de sua tarefa. Do conhecimento desse fato surge em muitos casos o sentido de responsabilidade e de dever.

Influência do professor fora da escola.

A influência do professor não deve limitar-se ao ambiente da escola. Diretamente, pelo exemplo, ou indiretamente, colaborando com os pais nos diversos aspectos da vida da comunidade, o fato é que a vida do professor fora da escola, bem como suas opiniões, tem influência sobre os rapazes e moças. Está fora de dúvida que a educação dada na escola é uma das mais positivas entre as numerosas que as crianças recebem; em vista disso é indispensável que aqueles que se ocupem de educação possuam idéias positivas e não sejam tão-somente membros neutros dentro da comunidade. É muito difícil alguém ocultar suas opiniões e seus sentimentos sobre problemas primordiais, a não ser que torne suas aulas incolores e áridas. Falar de modo neutro de assuntos que estão sendo julgados como certos ou errados, não traz nenhuma ajuda aos alunos. E de suma importância que os professores apresentem suas idéias honestamente e de maneira positiva, mas fazendo justiça aos outros pontos de

vista, desde que os alunos tenham base adequada para fazer seu próprio juízo.

Temos a intenção de explicar posteriormente o assunto, mas desde já estabeleçamos que o melhor modo de guiar homens é apresentar-lhes uma clara visão do homem que executa o seu ideal na prática. A habilidade em executar isso é a maior das qualidades que se podem exigir de um professor em qualquer nível.

4 — *Saúde Mental*

A saúde mental, como a saúde do corpo, não é uma condição que possa ser obtida, ou mesmo descrita de uma forma estática; o espírito está em contínuo movimento e desenvolvimento. Podemos usar o termo saúde mental como uma cômoda abstração: mas devemos sempre pensar numa *pessoa* mentalmente sã. Mesmo esse é um termo inadequado, a menos que se leve em conta que alguém só pode ser mentalmente sã como parte integrante de uma sociedade.

uma situação de boa saúde mental torna o indivíduo capaz de desenvolver sua personalidade, conseguindo uma adaptação adequada, seja às forças externas, seja à sua própria natureza. Já que nem as forças externas nem a natureza interior do homem permanecem sempre invariáveis, deve a higiene mental implicar uma contínua adaptação. O indivíduo deve estar sempre alerta para harmonizar as mais altas aspirações com as próprias necessidades e capacidade física e bem assim com as exigências e solicitações dos outros homens. Devemos estar sempre ansiosos por aceitar plenamente a realidade da situação presente, mas ao mesmo tempo não nos devemos esquecer de que tal realidade não permanece sempre a mesma. Ela se transforma, e a sua transformação pode ser mais, ou menos, rápida do que desejaríamos. Por meio de nossos esforços podemos influir sobre isso; e também podemos executar aquilo que nos é possível fazer em determinado momento: devemos aceitar esses limites. Desse modo poderíamos agir mais facilmente, e perceberíamos que aquilo que nos é impossível realizar, será um dia executado, ou por nós mesmos ou por outros que venham depois de nós.

uma criança mentalmente sã é feliz, criadora e bem adaptada a cada fase de seu crescimento; a sua adaptação, ao variarem as circunstâncias, permanecerá através da vida do adulto mentalmente sã. Sem dúvida não é indispensável que o indivíduo esteja sempre completamente consciente de como atua sua adaptação ou analise continuamente suas reações. Frustração

e conflito não são, por si mesmos, fatores negativos, mas, nos limites da tolerância individual, podem constituir um auxílio ao desenvolvimento da personalidade e à criação. Já que a obtenção de saúde mental não é uma situação ideal, mas uma adaptação, torna-se indispensável distinguir que o fato de um indivíduo ser bem adaptado a qualquer sociedade não implica necessariamente que se trate de um bom indivíduo ou que a sociedade a que ele está adaptado seja boa; é possível ser mentalmente sã em relação a uma sociedade que pode ser considerada má em relação a outra sociedade. Em nossa sociedade, julgamos, na prática, que um professor tem boa saúde mental quando é uma pessoa capaz de manter relações amistosas com muitos de seus colegas e com seus alunos; ele se interessa por seu trabalho, e pelas pessoas que o rodeiam, bem como pelos problemas pessoais e intelectuais que diariamente é obrigado a enfrentar. Por outro lado, ele não é passivo nem procura satisfações 'emotivas que são vedadas a seus colegas ou que venham em detrimento de sua tarefa ou sacrifiquem seus alunos. uma das recompensas mais características do magistério é o respeito e o afeto que os alunos demonstram a seu professor; mas ele deve sentir que eles crescerão longe dele e que encaminharão noutro sentido sua atenção, e deve, portanto, estar suficientemente preparado para aceitar esse fato.

Saúde mental e ensino

Embora o adolescente passe na escola uma pequena parte de seu dia, é, mesmo assim, o professor, a parte mais importante do ambiente em que o aluno está condicionado. A escola é a única instituição social que enfeixa todas as crianças, ainda que possa influenciá-las dos modos mais diversos. A intensidade da influência da escola depende, em parte, do amadurecimento do aluno, dentro de cada etapa de desenvolvimento, e também da capacidade do professor em prover ao que for necessário para o desenvolvimento, nessa determinada etapa. A intensidade da influência também depende da maturidade relativa do adulto e do rapaz; a criança pode projetar até o professor as reações que tem com os pais e passar a comportar-se diante do mestre como se estivesse diante de seus genitores ; mesmo o adolescente, apesar de suas atitudes, pode ser profundamente influenciado pelas opiniões de seu professor, pelo menos nas intenções. De qualquer modo, pode o adolescente receber mais de seus professores que de seus pais e isso simplesmente porque aqueles não tiveram influência sobre as situações emotivas e relações de sua infância. Por isso é essencial que a saúde mental dos professores seja ótima.

Pais e professores

'As relações entre a saúde mental e a função de professor transparecem com muita clareza quando se pensa que os ideais que iste representa (e também suas crenças pessoais, sejam elas implícitas ou explícitas) podem, atualmente, estar em contraste com os ideais dos pais. com a finalidade de reduzir um possível conflito entre a escola e a família, é muito importante que as relações entre pais e professor sejam de absoluta colaboração. Tornar-se-iam vãos os esforços de todos aqueles que estão diretamente implicados no problema da criança, se houvesse um conflito entre a escola e os pais a esse respeito.

É exatamente por isso que se torna muitas vèzes inestimável o valor das associações de pais e professores. Muitos adultos afastados do círculo da escola alimentam opiniões erradas a propósito dos professores. Tais opiniões são coloridas por imagens *em* que uma boa dose se deve à imaginação e só em parte são devidas às recordações de suas experiências como escolares. Se pais e professores pudessem encontrar-se periodicamente — em posição de igualdade, e não para que um ditasse ao outro o que devia fazer, mas tão-sòmente para discutir o bem-estar da criança — trariam maior compreensão para ambas as partes. É possível que tais encontros não conseguissem remover todas as diferenças de opinião entre professores e pais; no entanto permitindo-se que cada qual exprimisse o próprio ponto de vista e possibilitando-se a cada um entrar em contato com a idéia da outra parte, muito se estaria fazendo para eliminar sentimentos de hostilidade que poderiam advir de opiniões contrárias. Os encontros família-escola podem também tornar-se boa lição de coisas, pelo menos para os adolescentes, por deixarem transparecer que os adultos possuem opiniões divergentes e as discutem sem que isso destrua as relações amistosas.

É dever da escola expor sua linha de conduta aos pais e debatê-la com eles, sem detrimento de suas funções. Entretanto nunca seria oportuno que um grupo de pais tivesse poderes diretos para influenciar na organização de uma escola, mas certas mudanças benéficas podem perfeitamente ser introduzidas como resultado de discussões ponderadas com os pais de alunos.

Origens sociais

Outra fonte de conflitos mentais está no fato de que, em muitos países, uma grande proporção dos professores provém de ambientes sociais em que os valores acadêmicos não são tidos em grande consideração. Podem eles ter escolhido o magistério para evadir-se do grupo social em que nasceram, ou porque

o ensino era para eles, praticamente, o único meio de enobrecimento (embora fraco) em direção a outra classe social. Em algumas pessoas esse estado de coisas origina até certo tipo de conflito íntimo. Por isso deve ser uma das tarefas da formação de professores a de fazê-los capazes de compreender tais situações e de escolher entre os ideais das diversas classes sociais aqueles que lhes pareçam os melhores, talhando com esses ideais um harmonioso modelo. O professor que conseguiu filtrar os ideais provenientes das diversas camadas da sociedade encontra-se em situação suficientemente ajustada para ajudar os alunos que se acham diante de semelhantes conflitos, situações essas que muito se repetiam, outrora, nas escolas de humanidades, e que, certamente, as veremos, também, de futuro, nas escolas técnicas.

O professor e a opinião pública

Expusemos, em outra parte, as relações entre o prestígio do professor e sua remuneração. Há, porém, outros aspectos capazes de dar impressão ao professor de que sua profissão não recebe o devido reconhecimento da sociedade. Essa impressão pode influenciar desfavoravelmente sua saúde mental. Como exemplo, podemos citar a tendência geral em tornar o professor responsável por qualquer defeito que se possa encontrar nas gerações novas. Embora isso corresponda, indiretamente, a um reconhecimento da tremenda importância do trabalho do professor, pode, no entanto, essa atitude crítica ter conseqüências danosas. Isso é tanto mais perigoso quando se sabe que ao professor nunca é dada a certeza da excelência de seu sucesso. Em muitas ocupações o sucesso é evidente e o profissional tem provas tangíveis para avaliar sua produção: no magistério, deve o professor fazer a própria constatação de seu valor pessoal, porque alunos, pais e colegas só muito raramente exprimem seu apreço. Seria necessário, por isso, que fossem melhoradas as relações sociais de modo que se conhecesse alguma coisa mais a respeito do trabalho do professor e que ele recebesse mais a miúdo expressões de aprovação.

Relações COTTI a administração

Podem também dar origem a divergências as relações entre professores e administradores. Em alguns sistemas tem o professor a impressão de que sua função é menos importante que a facilidade e a regularidade dos procedimentos administrativos. Pode também sentir que as diretrizes da política escolar estão mais nas mãos dos administradores que nas dos professores. Desde que ele recebeu uma formação que o torna capaz de julgar o que é melhor para o aluno, pode parecer-lhe que executa de-

pois, na profissão, o que é estabelecido por pessoas estranhas ao magistério. Já que a profissão de ensinar não tolera insegurança e frustração, que derivam de uma possível política escolar determinada por legisladores, devem os professores exprimir positivamente sua opinião para determinar a política escolar do país. Devem também ser consultados concretamente sobre os planos mais insignificantes que originem decisões de ordem administrativa atinentes à política e à vida da escola. Aos administradores cabe demonstrar respeito pela independência e valor profissional dos professores: o trabalho destes não pode ser controlado de modo mecânico e por pessoas desligadas do magistério e que talvez conheçam pouco a esse respeito. Em resumo, os administradores existem para o serviço da escola e para proverem as suas necessidades como exprime a etimologia da palavra "administrar". O auto-respeito profissional do professor se engrandecerá se, como dissemos acima, se atribuírem aos mestres os cargos do relevo da administração educacional. Isso vem eliminar o conflito que se cria muitas vezes em professores, ao

descobrirem que só podem atingir uma vida de maiores responsabilidades e maior remuneração ao se evadirem do magistério.

Relações com colegas e superiores

De um ponto de vista mais individual, a saúde mental do professor depende da atmosfera da escola em que ele trabalha. Se o diretor da escola assume uma atitude de crítica exagerada ou se inclina a um comportamento autoritário, disso certamente resultará frustração e agressividade, mais, ou menos, inibida. Um professor que não seja mentalmente sã causa grandes danos — e os males são bem maiores se ele se encontra em cargo de responsabilidade. Por isso devem usar-se todas as precauções na seleção para postos superiores. Os diretores de escolas e os dirigentes de circunscrições escolares devem ser escolhidos por suas qualidades humanas e por sua habilidade em exercer o comando, prudente e não autoritário, e por seus méritos administrativos ou culturais. Uma divergência entre o diretor e os colegas é extremamente prejudicial para o equilíbrio mental não só de cada um, individualmente, mas de toda a comunidade escolar. Por outro lado, a saúde mental do professor é favorecida pela amizade dos colegas e pelo sentimento de pertencer a um grupo que busca um escopo comum e experimenta as mesmas dificuldades e os mesmos sucessos. De certo modo, este feliz tipo de relações entre colegas pode depender de uma prudente mistura de tipos de professor — jovens e velhos, homens e mulheres — dentro da própria escola. É, certamente, um dos fecundos aspectos do magistério.

Influência do jovem sobre o professor

Além das características já examinadas, há outros aspectos do ensino que tornam particularmente importante a saúde mental dos professores e ao mesmo tempo a ameaçam. O mestre está em contato continuado com um certo número de seres humanos e deve estar pronto a responder a cada um deles. esse estímulo variado e repetido é, por si mesmo, cansativo. Por outro lado, aqueles seres humanos são adolescentes e seus sentimentos são, em geral, muito mais exteriorizados do que os dos adultos: quando se exprimem o fazem com ardor. Por isso os adultos que cuidam deles devem acautelar-se do perigo de lhes dar um excessivo número de respostas prematuras ao comportamento precoce dos jovens. Eles devem fazer um esforço constante para responder de um modo amadurecido ao comportamento imaturo dos adolescentes. É por isso que o magistério é fatigante e exige autoconstrução e objetividade maior do que qualquer outra ocupação.

Causas da fadiga

A situação piora quando o professor trabalha em más condições dentro da classe; fatores como excessivo barulho, interrupções, iluminação e acústica deficientes, falta de acomodação produzem fadiga, e, em estado de fadiga, a resistência do professor — como de qualquer outro ser humano — ao esforço mental, diminui. Dever-se-ia fazer todo o possível para que dentro de sua profissão o professor não tivesse que lutar até contra esses obstáculos imprevistos.

Deve-se reconhecer que o abalo físico, experimentado por certos professores, reside, com mais probabilidade, no excessivo esforço que são obrigados a dispendar sob essas condições do que em anormalidades pessoais dos próprios professores.

Por outro lado, deve-se recordar que aqueles que desempenham com sucesso sua tarefa de professor, por muitos anos, demonstram, com isso, possuírem uma rara habilidade para resistir ao esforço e uma sólida saúde mental; sem dúvida, têm, entretanto, os professores, probabilidades de se retemperarem com as reações positivas dos alunos e com o prazer de constatar e favorecer o progresso de seus discípulos.

Influência de causas inconscientes

Devemos agora tecer considerações sobre fatores que podem influenciar a saúde mental dos professores. A importância que

têm para a comunidade as idéias religiosas e políticas de seus professores é de longa data estudada com atenção, mas provavelmente têm maior importância as influências exercidas sobre o professor, e através dele sobre os alunos, pelos motivos inconscientes e tendências de seu espírito. Em geral temos propensão a ensinar do mesmo modo pelo qual aprendemos. A inclinação de um professor por uma disciplina, por certos tipos de alunos, por colegas e superiores hierárquicos, e por muitos outros aspectos da vida escolar, pode ser resultado de situações e relações que ele encontrou em sua vida antes de ter pensado em lecionar. E mesmo o seu desejo de seguir tal profissão pode ser resultado de poderosas e inconscientes tendências interiores.

não é impossível levar um professor a um nível de grande eficiência e valor. Deve-se, no entanto, estar consciente do perigo dos fortes motivos que podem impedir essa probabilidade. Se isso sucede, tanto o professor como os alunos são prejudicados. Certas pessoas, por exemplo, empenham-se nessa profissão por um inconsciente desejo de exercer uma autoridade absoluta que elas julgam inerente à função do professor. Tais professores costumam impor uma disciplina muito rígida a seus alunos e agir com obstinação e agressividade excessivas a cada atitude que lhes pareça, da parte dos alunos, abalar sua autoridade. Outros podem ter considerado o magistério uma ocupação na qual eles não sofram, obrigatoriamente, os riscos da competição. Alguns, ainda, tentam proporcionar a si mesmos uma compensação a seus intentos, não realizados por recusa paterna ou por outras impossibilidades, e que visavam um nível particularmente elevado de trabalho intelectual; em conseqüência, podem eles tentar obter, de seus alunos, de modo obsessivo, o mesmo alto nível de perfeição (que os alunos não podem acompanhar).

A atitude do professor pode mudar tanto no decorrer de sua formação como no curso de seu trabalho profissional. Mas se ele não adquire um profundo conhecimento desse tipo de causas, os resultados podem ser nocivos para os alunos e para ele próprio. esse conhecimento profundo é importante não só porque o professor se torna capaz de compreender seus próprios motivos e de tentar modificá-los, mas também porque se habilita a compreender as reações dos colegas e alunos e desse modo não surpreender-se diante de comportamentos pouco razoáveis da parte deles.

O descanso do professor

Visto que o magistério apresenta riscos profissionais, é essencial que o professor tenha oportunidade de renovar suas

forças com descanso e recreação. De qualquer modo, é indispensável que se proveja essa necessidade com as utilíssimas férias de verão. Mas é necessário, ao mestre, que renove suas energias em intervalos mais repetidos do que as férias. Nas circunstâncias atuais da sociedade há tendência para se exigir cada vez mais dos professores: deve-se agir de tal modo que, para cada nova exigência de deveres, corresponda uma redução do que se exigia anteriormente — por exemplo, o número das horas semanais deveria ser razoavelmente limitado.

Nas atividades extra-escolares e recreativas dos alunos, de que já falamos, os professores podem desempenhar um papel inapreciável; mas essa tarefa do professor deve ser bem compreendida e as relações entre escola e sociedade seriam estimuladas se a contribuição dos pais ou de outras pessoas estranhas ao magistério fosse aceita em alguma dessas atividades. Não se deve esquecer de que o tempo livre do professor deve ser protegido se se quer que permaneça hígido mentalmente. Ele deveria ter, de preferência, um tipo de ocupação fora da escola que o desligasse inteiramente das preocupações do ensino; e durante sua folga deve ser-lhe dada a segurança de divertir-se como um homem livre. Em alguns países, o consenso geral parece exigir que o professor mantenha, em suas atividades privadas, e em seus divertimentos, um comportamento tão elevado que, na época em que vivemos, é um pouco menos que ascetismo.

Saúde mental e o curso de preparação

com a escassez de professores em alguns países, e, em consequência, a apresentação de um restrito campo para seleção, deve o curso preparatório ser ministrado por etapas a fim de preservar a saúde mental dos alunos-mestres.

Se, por um lado, como detalharemos mais adiante, é necessário evitar que portadores dos sinais de grave inadaptação ingressem no magistério, será por outro lado útil que se propicie, durante o curso, desenvolvimento sadio do estudante, sobretudo por estar numa idade de relativa imaturidade.

O cumprimento de tal objetivo implica três atitudes:

Em primeiro lugar, os estudantes devem enfrentar a si próprios, distinguir e compreender os elementos inconscientes que se ocultam sob suas opiniões, atitudes e ações, bem como conquistar o maior grau possível de objetividade e desprendimento.

Em segundo lugar, devem eles tornar-se conscientes da importância das relações entre indivíduos e entre grupos no interior dos quais eles e os rapazes que eles educam, vivem e aprendem.

Finalmente deve ser transferido para o nível dos meninos e da classe aquilo que o estudante aprendeu com relação a si próprio e com relação à psicologia do grupo. Por vários motivos é esse o aspecto mais crítico da preparação de professor. Para que não seja superficial, é importante falar dos mais profundos fatores de relações dos rapazes entre si e entre eles e o professor, que devem ser relacionadas com situações semelhantes às que ele está experimentando em seu curso de preparação. Sobretudo as aulas de psicologia devem levar em conta essas questões.

Atividade criadora

Se se dá um excessivo predomínio aos estudos humanísticos e verbais, pode-se com isso prejudicar a saúde mental, uma vez que foram descuradas as habilidades artísticas e criadoras. Onde quer que a escola tenha cometido o erro de somente facultar essa restrita formação, é necessário que se tomem providências para contrabalançar suas péssimas conseqüências. Os estudantes podem descobrir insuspeitadas atrações e habilidades num trabalho desse tipo e disso provir uma grande satisfação se lhe fôr bem apresentado.

Mesmo quando os estudantes tenham usufruído um plano de estudos equilibrado na escola, deverá haver, nas escolas especiais, lugar para atividades artísticas e práticas, não só como preparação para ensiná-las, mas também como fonte de satisfação pessoal e como variação recreativa nos estudos humanísticos e verbais. Os estudantes podem também, através de experiências pessoais dessas atividades, compreender e penetrar mais decisivamente nos interesses de alguns de seus alunos e apreciar muito melhor suas habilidades. É ainda útil para o professor, ou aspirante a professor, encontrar-se de novo em situação de aprender alguma coisa inteiramente nova para eles ; isso proporcionará um conhecimento útil das reações comumente experimentadas nas situações de aprendizagem, e será um auxílio à compreensão das dificuldades dos alunos.

Atividades sociais

Ninguém, já o dissemos, poderá desenvolver-se plenamente sem ser membro de um grupo social. É, portanto, muito importante que um curso de preparação forneça oportunidade para satisfatórias relações sociais de grupo. Mas isso deve compreender muito mais do que a simples organização ocasional de "atividades sociais" como bailes e recitais. Essas iniciativas têm sua utilidade, mas a riqueza da vida social da escola deve invadir todas as suas atividades. É bom que haja atividades do tipo das que exigem iniciativa comum de estudantes e corpo

docente. Também a aceitação dessas atividades deve ser tal que cada um, individualmente, como membro da comunidade, sinta que pertence a um grupo e não a um aglomerado de indivíduos ligados por fatores externos e com relações de indiferença, ou de superioridade e de inferioridade, de uns com relação a outros.

É provável que o grupo capaz de dar ao estudante melhor sentido de aceitação e de segurança será o pequeno grupo daqueles com os quais ele está mais freqüentemente em contato e com os quais trabalha. A atmosfera íntima da escola deve apresentar-se de tal forma que não subsistam rígidas barreiras entre grupos e que os estudantes possam mover-se livremente de um grupo para outro e ser prontamente aceito em qualquer novo grupo. O senso de companheirismo é um dos fatores essenciais para criar o sentimento de segurança necessário a uma carreira exigente e difícil como o ensino. A convivência numa comunidade em que todos os membros têm interesses comuns e um sincero interesse pelo bem-estar dos outros membros, muito contribuirá para assegurar a saúde mental dos estudantes.

5 — *Seleção*

Em vista da grave escassez de professores em muitos países, o problema da seleção ficará, por muitos anos ainda, adstrito a isolar aqueles que são evidentemente inadaptados e não a escolher aqueles que são particularmente adaptados. Por isso a tarefa do curso de preparação é, de certo modo, fazer o que lhe fôr possível para melhorar o pessoal que ele é obrigado a aceitar, visto não ser dos melhores o critério de seleção. Deve ainda desempenhar todo esforço para estimular a totalidade do grupo de estudantes para que façam o possível no caminho de vencer sua mediocridade. Mesmo nos países onde haja um critério razoável, devem os responsáveis pelos cursos de preparação fazer igualmente o melhor trabalho possível para ajudar o amadurecimento e o desenvolvimento da gama de interesses de seus estudantes.

É relativamente fácil enumerar uma série de qualidades que pareçam desejáveis a um professor e, depois aceitar, através da preparação, aqueles candidatos que demonstram possuí-las, ou pelo menos uma boa parte delas. Mas a questão é muito mais complexa. Antes de mais nada, é duvidoso que qualquer lista de requisitos desejáveis possa ser completa, e é improvável também que uma pessoa possa possuí-las, mesmo em boa parte. Em segundo lugar, muitos aspectos da personalidade são de tal ordem que nenhum teste até agora elaborado pode descobri-los

ou medi-los. Repelir todos os candidatos que não estão em conformidade com um esquema prefixado de qualidades, pode significar excluir do magistério alguns que poderiam dar-lhe uma grande contribuição.

Talento humanístico e inteligência

O talento humanístico é um dos fatores essenciais para o prestígio e para a eficiência profissional e existem algumas de suas exigências que representam um mínimo bastante elevado.

esse nível necessário de talento humanístico é provavelmente descoberto da melhor maneira através de exames escritos. Mas é igualmente evidente que não podemos selecionar os candidatos tão-somente levando em conta resultados de provas de humanidades. As provas clássicas são, de certo modo, testes de inteligência verbal, mas há outros fatores que concorrem para formar um bom professor. Apresentará maior interesse, para uma seleção mais válida, a utilização de testes de inteligência bem feitos e estandardizados. Já se reconheceu, de modo generalizado, que a inteligência, em si, não está necessariamente ligada a uma habilidade humanística. E assim, aos professores de crianças muito pequenas, não é essencial que possuam qualidades intelectuais elevadas, como se costuma pensar.

A avaliação da personalidade

Quando se tenha formado juízo a respeito desse assunto, permanecem sempre outros aspectos do indivíduo que necessitam de uma avaliação, principalmente o desenvolvimento emotivo e outros fatores que intervêm na formação global da personalidade.

Já que o estudo da avaliação da personalidade está ainda numa fase elementar, seria sumamente indesejável recusarem-se ou aceitarem-se candidatos, somente pelos resultados de testes mecanicamente interpretados; só com testes e métodos controlados por entrevistas (desde que utilizadas de maneira apropriada por pessoas adrede preparadas) se podem indicar, senão tudo, pelo menos tendências. É possível que o uso de tais métodos controlados possa produzir resultados mais razoáveis do que os utilizados comumente, os quais dependem, quanto à sua validade, sobretudo da perspicácia e experiência das pessoas que os manipula. Mas também uma entrevista feita por uma só pessoa é, certamente, o modo menos apropriado à seleção de candidatos.

O escopo de qualquer teste é tornar mais válido o julgamento da pessoa que o manipula, e como tal deve ser superado. Por outro lado é indispensável estimularem-se pesquisas sobre

testes de personalidade e sobre métodos controlados por entrevistas. À medida que êles se desenvolverem, poderão prestar grande auxílio, não só com finalidade de seleção, mas também para que se compreendam melhor os estudantes e suas necessidades.

Princípios de seleção

Na seleção de professores é preciso que se tenham presentes dois princípios iniciais — antes de mais nada, queremos constituir um corpo profissional formado de homens e mulheres que conheçam suficientemente os reais interesses das crianças e que estejam bem preparados para servir a esses interesses; em segundo lugar, não devemos, indêbitamente, restringir os direitos de qualquer indivíduo na escolha de trabalho que seja de seu gosto. De qualquer modo esses dois princípios estão em contradição. Há muita gente inteiramente sincera, quando diz que se sente "chamada" pelo magistério, mas que, ao contrário, não se adapta a êle. Quando não haja dúvida alguma a esse respeito, deve o interesse dos alunos ficar em primeiro plano.

Embora as personalidades anormais só costumem constituir uma pequeníssima parte dos candidatos, a sua presença na profissão pode ser perigosa e é portanto indispensável que, a despeito das dificuldades, êles sejam descobertos e demitidos o mais cedo possível.

Já é possível descobrir alguns desses adultos cuja personalidade é inteiramente inadaptável, mas não se conhecem ainda meios seguros para diagnosticar, no início do curso de preparação, a existência de elementos que possam tornar-se nocivos com o decorrer do tempo.

Nesse bosquejo é importante ressaltar que o professor em formação é, geralmente, adolescente. Mesmo na idade de 17 ou 18 anos os processos de maturação psicológica não estão, em absoluto, completos; acontece que, em muitos países, são mais jovens ainda um ou dois anos. Por isso, muitas das dificuldades de desenvolvimento da personalidade podem ser transitórias e outras podem ser eliminadas ou reduzidas com uma prudente orientação durante o curso de preparação.

esse período oferece uma oportunidade de observação continuada dos estudantes, para se sugerir, antes que seja muito tarde, uma mudança de carreira àqueles cuja personalidade é evidentemente inadaptável; por outro lado, ali também se procurará, com esforço e dedicação do magistério do curso de preparação, ajudar a maior parte dos candidatos na tarefa de alcançar maturidade consciente e equilibrada na idade adulta.

O desenvolvimento dos candidatos até à adolescência

Muita luz sobre o caráter e a idoneidade dos candidatos a uma tal profissão pode vir do conhecimento dos interesses que eles demonstraram durante sua própria escolaridade, pela frequência com que esses interesses foram mantidos ou abandonados, pelo modo como eles trataram os companheiros de estudos e por sua atitude, na qualidade de monitor, com relação aos colegas menores. Uma informação bem detalhada sobre a vida escolar e o desenvolvimento do candidato têm duplo valor — antes de mais nada é, evidentemente, um meio de tornar a orientação do candidato mais eficaz, e em segundo lugar, pode ser a base sobre a qual, no decorrer de sua experiência no curso preparatório, ele pode ser ajudado a enfrentar as dificuldades que provêm do período precedente de sua vida. É preciso que nos lembremos de que, em muitos países, há forte objeção contra a pesquisa de semelhantes informações. Tais objeções, entretanto, parecem estar baseadas sobre uma fundamental discordância entre os dois aspectos que envolvem a própria profissão; por um lado, um interesse comum e responsabilidades pelo desenvolvimento do ser humano, e por outro, aceitação total dessas responsabilidades, seja para o bem-estar comum ou, individualmente, para cada um dos que lhe foram confiados.

Orientação antes e depois da decisão de seguir o magistério.

É muito possível que nem todos os adolescentes que solicitam ingresso nos cursos de preparação estejam plenamente conscientes do que signifique o ensino como profissão. Em vista disso, seria muito interessante que fossem auxiliados no esclarecimento de suas próprias decisões, concebendo-se algum sistema em que pudessem experimentar diretamente sua capacidade de ensinar antes que tomassem uma decisão final. Em alguns casos isso pode tornar-se possível enquanto o aspirante a professor ainda é aluno. Se ele, por exemplo, frequenta a universidade, isso poderá realizar-se enquanto se empenha em seus estudos não profissionais. De qualquer modo é estranho que muitas vezes haja preocupação em querer orientar profissões para rapazes que deixam seus estudos aos 14 e 15 anos, enquanto a orientação escolar é carente, de modo geral, para os que prosseguem e empreendem estudos de curso superior.

Estimulemos a experimentação, mas não nos esqueçamos de que isso pede uma orientação, que deverá variar com a idade e as circunstâncias dos que aspiram à profissão. A seleção, realmente, implica uma recusa, enquanto a orientação procura evidenciar as melhores qualidades do indivíduo e mostrar-lhe a oportunidade de uso de tais qualidades; seria preciso, no entan-

to, um período de orientação para dar ao estudante capacidade de compreender profundamente o que significa o trabalho e as diversas oportunidades que a profissão lhe oferece, antes que o curso tenha terminado.

Pesquisa sobre métodos de seleção e preparação

O ideal seria que se aceitassem na profissão somente aqueles que tivessem vida retrospectiva mentalmente sã e possuíssem o poder necessário de entusiasmar os jovens com um senso perspicaz de direção e de objetividade. não é provável que haja um único modo de fazer isso, aplicável a todos os ambientes geográficos e sociais. Entretanto é preciso ressaltar a necessidade imperiosa de uma contínua pesquisa sobre métodos de seleção, de orientação e de formação.

6. *Que é desejável nos cursos de formação?*

a) ESTUDANTES DE 18 AOS 21 ANOS

Os estudantes que iniciam a formação profissional aos 18 anos não estão ainda completamente amadurecidos. Entre os 18 e 21 anos haverá um importante progresso no desenvolvimento de sua personalidade. É, portanto, necessário que o estabelecimento de formação ofereça condições em que tal desenvolvimento possa dar-se da melhor maneira possível. não devemos, entretanto, encarar todo o programa sob esse prisma, mas sim aqueles aspectos desse mesmo programa que particularmente se relacionem com o desenvolvimento individual dos estudantes.

uma interrupção na vida escolar.

Devemos antes de mais nada ressaltar que o instituto de formação, por si só, não pode estar em condições de prover à educação completa do estudante. Corre-se o risco de que a educação, que muitas vezes trabalha através de símbolos, possa afastar-se do mundo que vive fora desses institutos educativos. Um professor que não tenha contato com as atividades do mundo externo, encontrará dificuldades crescentes em tomar consciência das necessidades, sentimento e opiniões de seus alunos. Em muitos sistemas há o hábito de o professor deixar a escola elementar ou média para ingressar imediatamente em algum instituto de formação ou universidade, e para em seguida voltar à escola, já como professor. Hoje há muitas exceções a essa regra; não obstante, em certos países, a maioria ainda segue aquele caminho; e isso é quase regra geral com relação às mulheres.

Em tais sistemas os professores acabam possuindo poucos conhecimentos diretos da vida estranha aos quadros da escola e do estreito ambiente familiar. É verdade que podem desenvolver, por si mesmos, a compreensão da sociedade em que vivem: ou exercendo sua inteligência ou com leituras e contatos sociais ocasionais. Permanece, entretanto, o perigo de uma perda de contato com o mundo exterior; e a isso se relaciona o perigo de que aqueles que entram no magistério ignorem as condições de vida das classes sociais diferentes daquela a que eles pertencem. Em consequência, não compreenderão os elementos basilares (*background*) dos alunos que pertencem a outras classes sociais e oferecerão uma educação inadequada a suas necessidades e talvez não interessantes nem frutíferas para eles. Os professores poderão até, inconscientemente, convencer-se de que um tipo de educação, baseada nas condições ambientes e perspectiva de uma determinada classe social, seja a melhor possível e por isso a única que mereça o nome de educação: desse modo oferecerão a seus alunos um tipo de educação não apropriado.

É desejável até que os professores tenham conhecimento, em primeira mão, da vida de ambientes sociais diversos do seu. Tal conhecimento pode ser adquirido de diversos modos — através de trabalhos sociais, por exemplo, ou ainda vivendo por um determinado período com famílias de ambientes diversos.

Seria necessário auxiliar os professores a analisar sua própria base cultural e aprender a conhecer a dos alunos. Do mesmo modo, a compreensão, por parte dos alunos, dos outros tipos de vida, bem como o seu desenvolvimento pessoal, deveria ser aprimorada com um período, ou períodos, que interrompesse a seqüência escolar e os colocasse em posição de quem deve ganhar para viver em qualquer ocupação relacionada com a produção e distribuição de bens.

Trabalho durante as férias

Por essa razão o trabalho durante as férias deve ser bem acolhido — geralmente a procura dele se origina de necessidades econômicas por parte dos alunos, em conjugação com a escassez de mão-de-obra no seio da sociedade. Num sistema ideal, entretanto, não deveria ser essa pressão econômica que determinasse tal ocupação, porque em tais circunstâncias os alunos viriam a assumir postos de boa remuneração, mas que ofereceriam poucas oportunidades de conhecer os outros trabalhadores e suas condições de vida; poderiam também vir a trabalhar por muitas horas e por um período muito longo, o que não seria bom. É indispensável recordar que as férias longas, nos cursos de formação, servem sobretudo para permitir ao estudante o

uso do tempo livre em estudos individuais e que essa oportunidade de estudo autônomo é preciosa. Por isso, conquanto se necessite reconhecer que o trabalho das férias faz parte da educação dos alunos, não se deve esquecer que a utilização desse trabalho deveria ser controlada de modo que não ocupasse tempo demasiado e que os encargos dados aos estudantes fossem tais que lhes permitissem o melhor tipo de experiência para as finalidades que colimamos.

Tais expedientes que visam a educação social no instituto de formação podem ser de considerável valor para o professor, antes ou durante a sua preparação pedagógica.

A natureza do curso de formação

Vejam agora a tarefa específica do curso de formação. Certamente o tipo de programa estudado nos vários institutos será determinado pelo tipo de escola em que os estudantes vão, mais tarde, ensinar; dentro de um mesmo país será normal existirem tipos de escola para crianças de diversas idades e tendências. Já que cada escola deve também organizar, até certo ponto, o seu ensino em harmonia com as condições locais, sem deixar de lembrar as necessidades gerais da sociedade, torna-se evidente que também o instituto de educação deve adaptar-se ao local ou às necessidades dos estudantes que se preparam para tipos especiais de escola. Mas há fatores comuns no trabalho de todos os institutos de preparação, que poderão ajudar o desenvolvimento de seus estudantes; fatores esses que são comuns também às faculdades que, em muitos países, recebem alunos já formados em pequenos cursos de preparação para o magistério (é bem verdade que nessas últimas instituições esses fatores não sejam tão importantes).

Atmosfera favorável ao pleno desenvolvimento.

A escola ideal apresentará, antes de mais nada, alguma semelhança com aquela de que falamos. Ela desenvolve uma atmosfera em que a liberdade de pensamento seja garantida e na qual o indivíduo é encorajado a desenvolver suas potencialidades ao máximo. Há escolas de preparação que impõem rigorosa limitação ao tempo livre de seus alunos. esse sistema é indesejável, visto que todo estudante tratado de modo autoritário durante sua formação e que não aprendeu a ter responsabilidade, é levado a tornar-se autoritário na direção de sua própria classe. É isso se dá com maiores probabilidades quando êle tenha sido tratado assim no tempo em que era escolar.

Em qualquer comunidade deve haver algumas regras comuns que visem o bem-estar de todos, mas tais regras deveriam

ser aceitas, após os devidos debates, pelos membros da comunidade. Assim, antes de terminar o curso de preparação os estudantes já deveriam ter atingido a maturidade e serem capazes de se submeterem a esse tipo de responsabilidade. Não deveriam eles conhecer regras impostas por seus superiores nem necessidade de supervisão para certeza de que há aplicação nos estudos. Os alunos provindos de escolas secundárias onde reinava uma atmosfera de justiça, serão capazes de aceitar esse grau de liberdade rapidamente e com facilidade. Os outros, que vieram de sistemas mais repressivos, onde seus atos eram controlados diretamente por autoridades externas, necessitarão de que essa liberdade lhes seja concedida gradualmente e exigem um tempo maior para desprender-se de hábitos antigos. Mas o instituto de preparação deve fazer tudo para que a liberdade seja dada o mais rápido possível e os estudantes, ao concluírem o curso, tenham-na compreendido e saibam dela fazer uso.

O desenvolvimento satisfatório da personalidade dos alunos dependerá do tipo de estudo organizado, do modo de oferecer um campo livre às suas capacidades e estimular seus interesses; isso terá, obviamente, influência sobre seu futuro trabalho, além de seu próprio valor formador. Mas esses resultados satisfatórios não serão obtidos sem boas relações entre alunos e corpo docente.

Atividades extracurriculares.

Ao término dos trabalhos diários no curso de preparação, os alunos gostarão de ter atividades extracurriculares e é importante que o colégio forneça todas as facilidades possíveis a essa atividade, que tanto contribui para o desenvolvimento equilibrado da personalidade. O internato apresenta vantagens para propiciar tais possibilidades — por exemplo, para música e espetáculos teatrais — facilmente acessíveis aos alunos. Nos internatos os estudantes têm ainda a vantagem da companhia dos colegas durante o tempo livre e podem fazer muito pela educação recíproca dessa maneira não formal; por outro lado, os estudantes que vivem na vizinhança do colégio podem também desfrutar de semelhantes vantagens.

É necessário, entretanto, reconhecer que um internato para futuros professores tem a desvantagem de reduzir os contatos com os estudantes que se prepararam para outras ocupações, como também a desvantagem de eliminar certos interesses que poderiam ser criados externamente. Além disso, se não se tratar de um colégio misto, o amplo desenvolvimento social dos alunos pode ser impedido. É provável que se possa obter vantagens dos dois tipos de sistemas se os estudantes passarem

pelo menos um ano como internos e o resto da sua preparação como externos.

"Colégios comunitários"

Um meio de prever o perigo de isolar os futuros professores e de limitar seus interesses, pode ser encontrado na organização de "colégios comunitários". Assim, os professores cuja formação é dada em universidades têm ensejo, durante esse período, de entrar em contato com estudantes que se preparam para outras profissões, e de descobrir interesses que têm em comum com eles. Importa que os alunos de institutos de preparação isolados tenham oportunidades semelhantes de se mesclarem com estudantes que se preparam para outras ocupações, mas que apresentem certos interesses em comum.

Num "colégio comunitário", os estudantes deveriam desempenhar um trabalho em comum sobre certas disciplinas, como, por exemplo, psicologia, ou outras ciências sociais; poderiam também estudar em conjunto com os demais estudantes as matérias que fossem comuns aos currículos de seus cursos. Naturalmente o período de tempo passado no "colégio comunitário" depende da ocupação que cada um pretenda empreender e do grau de especialização que ela requer. Tais colégios, ao mesmo tempo que eliminam a tendência a isolar os professores do resto do campo de trabalho, podem também fornecer uma preparação a pessoas que vão desempenhar funções relacionadas com a educação, mas que sejam menos especializadas e requeiram uma preparação profissional mais restrita com relação ao ensino.

A psicologia no curso de preparação.

uma das matérias comuns aos cursos de preparação, em qualquer tipo de escola, será a psicologia. Há, entretanto, uma tendência, por parte dos professores já em exercício, para oferecer resistência à psicologia. Os que sustentam ser essa matéria de nenhuma valia para suas atividades profissionais, se sentem com mais razão ao assistirem, vez por outra, o que cometem os entusiastas da psicologia, quando fazem mau uso desses seus conhecimentos. Em alguns países, por exemplo, há os entusiastas dos testes mentais, que parecem ver no quociente de inteligência dado exato e indiscutível como o peso e a altura. Há ainda os psicólogos e psiquiatras diletantes que têm um prontuário de respostas aos problemas de comportamento da criança.

O colégio de preparação deveria preocupar-se em prevenir atitudes extremadas como essas, levando os alunos a uma exata

compreensão do uso prático da psicologia. Os professores da matéria devem ter presentes os vários ângulos pelos quais os alunos encaram essa disciplina, quando iniciam seu estudo. Poucos terão tido uma instrução formal sobre o assunto, mas a maioria, na qual o interesse pela psicologia desperta cedo, terá lido alguma coisa a respeito. Todos, portanto, estiveram expostos, de um modo ou de outro, às grosseiras mistificações de psicologia, muito comuns na imprensa pseudocientífica. Há, portanto, necessidade de se desfazer muitas idéias falsas e superstições.

O aspecto positivo do curso deve ser o de apresentar um conhecimento prático, e dedicar-se mais àquilo que é atualmente conhecimento certo do que aos aspectos especulativos e teóricos. Deve auxiliar o estudante a conhecer como a criança se desenvolve e quais os problemas comuns às diversas etapas desse desenvolvimento; como também relacionar com esses conhecimentos o seu próprio desenvolvimento. Somente os fatos básicos devem ser fornecidos em lições, ocasionais ou em folhas mimeo-grafadas, com sugestões para leituras complementares, mas a maior parte do trabalho será executada melhor através de debates dirigidos, baseados sobre períodos de estágios em classe, realizados pelos alunos-mestres. É essencial que tal matéria seja ministrada por mestre que tenha experiência de magistério nas escolas, que tenha feito estudos completos de psicologia e possua experiência clínica.

Um outro método considerado eficaz em alguns países é o de exigir que cada estudante "adote", visando à observação da criança, um conjunto ou um só amigo com o qual tenha contatos freqüentes. Durante o curso de preparação o estudante redigirá um *dossier* de informações sobre a criança em questão — informações sobre o nascimento, primeiros anos de vida, e desenvolvimento físico da criança; tudo deve ser informado através de entrevistas com os pais. O estudante deverá encontrar o menino constantemente, observá-lo e analisá-lo nas mais diferentes situações.

Grupos de preparação.

Já nos referimos ao bom sistema de desenvolver o ensino da psicologia através de debates — é preciso dizer que os trabalhos mais úteis nos institutos de formação são os apresentados nos grupos de preparação. São grupos de seis ou dez alunos que se reúnem com um instrutor para discutir problemas relacionados com o trabalho ou com a teoria apresentada nas lições e nos livros de texto. Nesses grupos, o principal escopo do instrutor é criar um clima em que os alunos possam falar livremente, fazer suas experiências pessoais e discutir tudo o que

seja dito pelos outros. Tanto quanto possível, o instrutor deve restringir-se a dirigir a discussão ou tentar que siga um certo plano pré-estabelecido, conquanto ele possa intervir ocasionalmente para levar os alunos a esclarecerem alguns pontos em que hajam tocado, ou encaminhar o debate para os assuntos mais importantes.

Em tais grupos, os estudantes terão proveito não só pelo crescente conhecimento intelectual de sua matéria, mas também, pessoalmente, ao adquirir certa segurança no falar com os outros do grupo e em ser por eles ouvido. Tal senso de comunidade agrada-lhes-á muito. esse método apresenta, ainda, a vantagem de tornar úteis a todos as noções adquiridas individualmente por algum dos alunos, em casa ou em trabalho externo (quando se trate de estudantes maiores), e de ajudar o instrutor a descobrir o que os alunos pensam sobre seu trabalho, ou ainda a estimular posteriormente a reflexão a seu respeito. Por isso é essencial que os estudantes não aceitem tão-somente a filosofia e os fatos implícitos nos vários textos de psicologia social e de educação, mas que reflitam sobre o objetivo que eles próprios têm como professores e sobre a parcela da humanidade que eles esperam educar.

esses debates não são utilizados como meios de aprender noções novas, embora devam basear-se sobre conhecimentos pesquisados (adquiridos pela experiência ou em lições) a respeito do assunto em debate. O grupo de preparação serve para tornar mais claros tais conhecimentos e revelar aos estudantes suas atitudes pessoais: favorece seu amadurecimento emotivo e intelectual e desenvolve o equilíbrio pessoal e o sentimento de segurança a que nos referíamos acima. Poderá, ainda, indicar ao instrutor, sob que aspectos os estudantes, individualmente, precisam de auxílio.

Prática de ensino

Já que poucos nascem mestres e visto que no ensino, como em qualquer outra profissão, aprende-se grande parte no trabalho, o curso de preparação deve ser equilibrado entre teoria e prática. É necessário também reconhecer que um bom padrão de capacidade de ensinar só em pequena parte poderá ser adquirida num período de preparação. No entanto a prática de ensino poderá antecipar muitas das dificuldades do jovem professor e poderá poupá-lo de meses e mesmo anos de experiências e erros em que ele e seus alunos poderiam sofrer por sua falta de eficiência. A maior parte dos cursos de formação, felizmente, incluiu períodos de prática de ensino na escola, sob a supervisão do corpo docente. Entretanto, embora sendo a parte mais impor-

tante da preparação, pode originar dificuldades emocionais no estudante. Convém estabelecer, entre corpo docente e aluno, relações tão boas que este não fique perturbado com a presença do instrutor ou supervisor, durante a lição que êle ministra. Deve o estudante reconhecer que o membro do corpo docente não está ali na qualidade de crítico ou examinador, mas como um conselheiro. Também os debates, antes e depois das aulas de prática, encetados pelo supervisor ou pelo aluno, ajudam a estabelecer o senso de cooperação e o interesse em desenvolver a capacidade, em vez da ansiedade causada por uma suposta observação hostil.

O estudante poderá também aprender muito com os professores das classes a que êle é encaminhado. esses, nos limites do possível, devem ser bons professores, e seus métodos devem ser aqueles que o instituto de preparação se esforça por dar aos seus alunos; de outro modo, poderiam os alunos supor que os métodos do instituto são reservados para ocasiões especiais e não são aplicáveis ao trabalho prático. Os professores dessas classes deveriam sentir — e em geral sentem — uma certa responsabilidade com relação aos estudantes que são enviados aos seus domínios (é preciso reconhecer que é uma honra receber um "aprendiz" desse tipo); deve tratar-se de pessoas capazes de estabelecer boas relações com os estudantes e estar em estreito contato com o magistério do instituto de preparação.

Nessa, como em outras etapas do trabalho, é importante dar ao estudante a experiência do sucesso; seus bons intentos devem ser ressaltados e se deve dar-lhe oportunidade de provar-se a si mesmo e aumentar sempre a confiança em sua capacidade: a tática de tentar incrementar seu trabalho, ressaltando seus defeitos, pode ser danosa para seu desenvolvimento.

b) ESTUDANTES MAIORES

Em alguns países admitem-se no magistério pessoas vindas de outras profissões, por escassez de professores ou por outros motivos. A experiência tem demonstrado que muitas pessoas ingressadas no magistério em idade relativamente madura trazem para a profissão uma frescura de espírito e uma personalidade tão profunda que se revelam elementos preciosos.

uma ocupação especializada, que exigia um alto nível de experiência em seu campo de ação, pode dar a algumas pessoas uma formação diversa e melhor do que a dada pela escola ou pela universidade; e, como já indicamos, pode ser de grande vantagem para o ensino haver pessoas com profundo conhecimento de outros modos de vida. Na maioria das profissões de

que é desejável a vinda de professores, exige-se certo grau de preparação humanística; mas, os estudantes que vêm, como eles, de um ambiente estranho à escola têm necessidade de que suas exigências particulares e atitudes sejam analisadas para que se indique o melhor tipo de formação a lhes ser oferecido.

Natureza do curso para estudantes de idade madura

A finalidade será a mesma de qualquer curso de preparação ao magistério, isto é, fazer com que o estudante tenha, ou saiba como obter, um patrimônio adequado de noções no campo do saber em que vai ensinar; guiá-lo a uma plena realização do significado e dos objetivos da educação; ampliar sua educação pessoal e levá-lo a desfrutar melhor a experiência que já adquiriu fora da escola; ajudá-lo ainda a conquistar um mínimo de capacidade prática necessária no trabalho de cada dia em classe.

É útil, ao se indicar programas de curso para pessoas que se acostumaram a ganhar a vida por alguns anos, não se estender muito no tempo. "Voltar à escola", que importará fatalmente em diminuir as possibilidades econômicas, é muitas vezes causa de grandes inconvenientes. Um outro motivo para abreviação do curso é o fato de que muitos desses estudantes adultos são casados e têm família. Nesses casos há vantagem em se favorecer a residência da família no instituto de formação — o que já se faz em alguns países.

O "background" dos estudantes adultos sofrerá necessariamente modificações durante o curso. Já tivemos oportunidade de recordar a necessidade de se permitir a todos os estudantes o máximo possível de liberdade na determinação das normas de comportamento. No caso presente, de estudantes adultos, que provavelmente gozaram de certa independência a esse respeito, tal necessidade se torna mais imperiosa. Eles estão habituados a ser tratados como adultos e, portanto, devem continuar a ser tratados desse modo. Mesmo os estudantes mais jovens têm necessidade de que o tempo corra para que eles cresçam e também de estímulo para o desenvolvimento de sua personalidade. Os estudantes adultos entrarão no curso de preparação com uma personalidade que já está plenamente desenvolvida e terão, portanto, necessidade de menores cuidados a esse respeito, embora possam e devam sobrevir algumas modificações, como consequência dos conhecimentos mais profundos adquiridos durante o curso.

É possível que esses estudantes tenham sua maneira de adaptar-se a estudos, diferente da dos estudantes mais jovens; eles têm necessidade de uma orientação inicial mais acentuada

nos estudos acadêmicos do curso de preparação, com a finalidade de restabelecer hábitos de estudo sistemático, embora se tenham visto casos em que eles se adaptam com notável facilidade.

Pode ainda dar-se o caso de haver lacunas em seus conhecimentos remotos, com relação ao trabalho escolar. É necessário, então, que se dêem conta de tais omissões e de como poderão empenhar-se em melhorar suas qualificações com um estudo continuado, não somente durante a preparação, mas depois do acabado o curso. Para os professores que ingressam na profissão em idade madura a questão do aperfeiçoamento, quando em função, é mais importante do que para o principiante jovem; em alguns esquemas de programas há até uma parte obrigatória para esse tipo de preparação.

C) OS PRIMEIROS ANOS DE TRABALHO DE UM PROFESSOR

É preciso reconhecer que a formação de um professor não se completa, para nenhum estudante, com o término do curso. A experiência do jovem professor, durante os primeiros dois ou três anos de trabalho, é de particular importância e realmente faz parte de sua formação. Em vista disso, é útil que o centro de formação permaneça em contato com os jovens professores

periodicamente e esteja em condições de dar-lhes conselhos e estímulos quando necessário. Tal sistema é útil não só para os jovens professores, mas também porque fornece ao centro um conhecimento profundo do resultado de seus métodos de formação e sobre a adaptação de seus alunos à escola.

Conquanto essa assistência externa seja a mais importante ajuda dada pela escola ao jovem professor, quer pelo diretor quer pelos professores especialistas, devem eles ter presente que o novo colega merece particular respeito nesse período. Por isso, tudo deve ser feito para não minar seu prestígio ou sua confiança, mas, ao mesmo tempo, devem estar prontos para fornecer-lhe auxílio onde seja necessário — devem também estar preparados para aceitar com tolerância qualquer manifestação de excessiva confiança em si próprio e as incertezas dos novos professores.

Um modo pelo qual a assistência interna pode operar é a designação do jovem professor para as classes. Ele não deve ser encaminhado às classes mais difíceis ou às, menos dotadas. Tais classes exigem professores experimentados, que tenham adquirido as técnicas indispensáveis e cuja confiança em si mesmo esteja baseada nos resultados já conseguidos. Um professor novo, ainda não adaptado, pode julgar que seu insucesso no trabalho com tais classes revele sua incapacidade para a

carreira escolhida; poderia até ter a impressão de que seria sua falência o fato de ir consultar outros professores a respeito de suas dificuldades — e, em conseqüência, reagiria recorrendo a métodos indesejáveis de ensino.

Acontece, às vezes, que professores novos vençam nessas classes difíceis e se adaptem rapidamente à vida da escola; mesmo assim não se deve designar professores jovens para essas classes, pois a escola deve ter consciência de suas responsabilidades nessa matéria.

Numa demonstração de respeito profissional ao novo professor, há importância em lhe dar possibilidades de escolha da escola em que vai ensinar — ele não deve ser "expedido" a uma escola como se fosse um instrumento inanimado nas mãos da administração. Isso importa, realmente, em dar à própria direção do instituto certas prerrogativas na seleção do corpo docente e na designação de professores.

O princípio de trabalho de equipe que acentuamos em todo esse relatório, atinge seu clímax na vida da própria escola.

O aperfeiçoamento em exercício.

Embora grande parte do desenvolvimento do professor tenha lugar durante o curso de formação, não estará necessariamente completo ao término desse. É de importância para os professores serem capazes de continuar, de um modo qualquer, sua formação, durante toda sua carreira. Nenhum colégio pode preparar seus alunos para enfrentar todos os problemas que vão encontrar na escola.

Sem dúvida são ensinados métodos para vencer as dificuldades, durante as aulas de prática de ensino, mas são poucos os professores que não gostariam de aproveitar a oportunidade de discutir tais questões com pessoas que tenham experiências semelhantes ou mais vastas. A possibilidade de uma formação posterior, desse gênero, já existe em alguns países. Ela pode tomar a forma de breves cursos de dois ou três dias de cada vez, para os quais haja permissão durante o ano letivo, ou então períodos mais longos durante as férias.

Qualquer espécie de curso de aperfeiçoamento é útil, mas é improvável que grande parte dos professores se dediquem a ele, sem qualquer incentivo. Os cursos organizados devem ser olhados pelos professores como válidos. Tais cursos podem tomar grande variedade de forma: alguns podem fornecer informações posteriores ou preparação em disciplinas ou ramos de ensino; outros servirão como renovação e ajudarão a colocar os professores a par de novas descobertas em suas matérias; outros, ainda, servirão sobretudo para dar aos mestres oportu-

nidade de discutir seu trabalho com outros colegas ou então com um especialista em matéria correlata, como, por exemplo, um psicólogo.

Os professores devem ser reembolsados nas despesas que por ventura o curso acarrete e a frequência a êle não deve ser imposta aos "mestres. Além disso, quando os professores tenham alcançado, por esse meio, qualificações especiais, deve-se dar-lhes uma compensação salarial, bem como fazer designação para escolas em que eles possam desfrutar dos conhecimentos especializados adquiridos. Os professores deveriam ter direito a períodos de "licenças sabáticas" (de três a doze meses), isto é, após certo número de anos de exercício, a permissão de licenciar-se com vencimentos, para empreender estudos de pós-graduação, possivelmente sobre novos assuntos.

Atualmente, por se tornar mais importante a compreensão internacional, há grande necessidade para os professores de conhecer diretamente o que está sucedendo em outros países. Por essa razão, e no interesse do próprio professor, é urgente ampliar a possibilidade de intercâmbio de professores entre diversos países, durante um período letivo ou por doze meses de cada vez.

Finalmente, devemos reconhecer que, o que quer que se possa fazer ao preparar um professor para sua profissão, e ao assisti-lo no início e durante a carreira, sempre será pouco diante do que vem na sua própria individualidade, e de que dependem suas inclinações e habilidades não só para ensinar, mas também para continuar a aprender.

O aperfeiçoamento, em exercício, e o ensino dependem dessa auto-educação por parte do professor — e êsse contínuo aprender e adaptar-se é a marca de sucesso em qualquer formação e em qualquer educação.

- A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS DIVERSOS ESTADOS DO BRASIL

Sob o título acima, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística editou o folheto n.º 178 da série "Estudos Demográficos", estudo de autoria do Professor Giorgio Mortara feito no Laboratório de Estatística do Conselho Nacional de Estatística, acompanhado de apêndice sobre "a alfabetização das crianças no Distrito Federal e no Município de São Paulo". "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir o texto do estudo em apreço.

SUMARIO

1. Objetivo e método do estudo. — 2. A marcha da alfabetização em relação à idade. — 3. A alfabetização dos dois sexos. — 4. Esclarecimentos finais.

Apêndice: A alfabetização das crianças no Distrito Federal e no Município de São Paulo.

1. A conclusão das pesquisas sobre a marcha da alfabetização na infância e na adolescência, efetuadas para os diversos Estados numa série de estudos do Laboratório — já publicados em parte em edição definitiva¹ em parte em edição preliminar² — torna possíveis interessantes comparações. .

Cumpra advertir que essas pesquisas revelaram ter sido investigada com maior rigor a capacidade de ler e escrever no censo de 1950 do que no de 1940, como se torna evidente, não apenas pelas instruções aos agentes recenseadores³, mas também pelos próprios resultados do censo. com efeito, verificaram-se em geral quotas de alfabetização mais baixas em 1950 do que em 1940 nas primeiras idades infantis a partir da de 5 anos, enquanto é

(1) No volume 9 dos "Estudos da Estatística Teórica e Aplicada, Estatística Cultural" (I.B.G.E., 1956).

(2) Nos n.ºs 147, 154, 157, 159, 162, 163, 167, 170, 172, 174, 179 e 180 dos "Estudos Demográficos" do Laboratório de Estatística do I.B.G.E., divulgados no ano de 1956.

(3) Nas instruções de 1950 recomendou-se considerar capazes de ler e escrever somente os habitantes "que são capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples num idioma qualquer", e não os "que apenas são capazes de escrever o próprio nome".

certo que, em vez desta aparente piora, houve de fato melhoria, como aparece nas idades seguintes. Pode-se, portanto, concluir que no censo de 1940 figuraram como capazes de ler e escrever muitos que em 1950 não seriam considerados tais.

Em vista da imperfeita comparabilidade dos dois censos, o presente estudo ficará limitado a uma ligeira exposição de resultados do censo de 1950.

Nas pesquisas efetuadas separadamente para os diversos Estados, foi calculada a percentagem por anos de idade, do 6.º ao 15.º, dos habitantes de cada sexo que sabem ler e escrever ("quota de alfabetização"). O exame dos resultados deste cálculo mostrou que na maior parte dos Estados eles apresentam fortes irregularidades na sua marcha em relação à idade⁴, causadas principalmente pelos erros nas declarações de idade dos recenseados. Sendo freqüentes sobretudo entre os analfabetos, estes erros determinam diminuições das quotas de alfabetização nas idades em 0, em 5, etc, onde se concentram as declarações erradas, e aumentos dessas quotas nas idades onde a representação dos analfabetos fica desfalcada.

Para eliminar essas irregularidades, fêz-se o ajustamento gráfico-numérico das quotas de alfabetização por anos de idade, do 6.º ao 15.º. Naturalmente, o ajustamento não pode reconstituir *exatamente* a marcha efetiva das quotas de alfabetização em relação à idade: todavia, êle dá uma representação dessa marcha bem mais próxima da realidade do que a constante das quotas diretamente calculadas.

As quotas de alfabetização ajustadas, que já foram expostas nos estudos por Estados, estão reunidas num quadro comparativo na tabela II.

Consta, também, dessa tabela a quota média de alfabetização do quarto lustro de idade, que compreende os anos do 16.º ao 20.º. Esta quota é a calculada diretamente pelos dados do censo, não tendo sido considerado necessário um ajustamento, pois que no agrupamento quinquenal se compensam reciprocamente, em boa parte, as irregularidades dependentes dos erros nas declarações de idade.

As quotas de alfabetização do quarto lustro de idade foram levadas em conta na execução do referido ajustamento gráfico-numérico. Na tabela II os Estados estão dispostos segundo a ordem decrescente destas quotas, que podem ser tomadas como índices final do ensino primário na infância e na adolescência para a geração que em 1950 se encontrava nas idades de 15 a 19 anos completos.

(4) Numerosos exemplos destas irregularidades podem ser verificados examinando-se a tabela I dos estudos referentes aos diversos Estados.

2. Para dar uma visão de conjunto da situação comparativa dos diversos Estados, apresentam-se na tabela I alguns dados apropriados para resumir as principais indicações fornecidos pelos dados pormenorizados da tabela II.

A "quota de alfabetização no 10.º aniversário", constante da tabela I, é a média das quatro quotas da tabela II referentes aos dois sexos no 9.º e 10.º ano de idade. A "quota de alfabetização no 17.º aniversário" é a média das referentes aos dois sexos no quarto lustro de idade⁵. Trata-se, portanto, de dados aproximativos; mas o campo de variação das quotas é tão amplo que a aproximação conseguida fica suficiente para mostrar claramente as posições comparativas dos diversos Estados.

TABELA I

BRASIL

Percentagens dos habitantes que sabem ler e escrever nos 109 e 179 aniversários nos diversos Estados, em 19 de julho de 1950.

ESTADO	QUOTA PERCENTUAL DE ALFABETIZAÇÃO NO ANIVERSÁRIO		ESTADO	QUOTA PERCENTUAL DE ALFABETIZAÇÃO NO ANIVERSÁRIO	
	10º	17º		10º	17º
Santa Catarina .	58,1	73,8	Sergipe	24,3	40,9
Sao Paulo	58,7	73,1	R. G. do Norte ..	18,1	38,5
R. Grande do Sul Rio de Janeiro ..	49,6	71,1	Goiás	15,9	36,9
Paraná	37,1	60,7	Pernambuco	15,7	35,7
Mato Grosso	38,1	57,6	Paraíba	15,9	34,9
Espírito Santo ..	32,2	56,9	Ceará	13,4	34,9
Minas Gerais ...	27,0	54,2	Bahia	16,7	33,7
Amazonas	31,1	50,8	Piauí	10,0	28,9
	29,6	47,1	Maranhão	13,1	28,6
	19,4	43,6	Alagoas	12,1	27,2

Apenas em dois Estados — os de Santa Catarina e de São Paulo — mais, mas pouco mais, da metade das crianças que atin-

(5) É preciso lembrar que os dados sobre a alfabetização nos 10º e 17º aniversários se referem a gerações diferentes.

Em geral, dada a tendência para o progresso da alfabetização, a proporção dos que saberão ler e escrever no 17º aniversário, na geração que atingiu o 10º aniversário em 1950, será maior do que a proporção verificada nesse ano, na geração que atingiu o 17º aniversário no curso do mesmo. Esta tendência torna-se evidente sobretudo no Estado de Santa Catarina, onde já em 1950 as quotas de alfabetização de ambos os sexos são mais elevadas nos 14º e 15º anos de idade do que no quarto lustro considerado em conjunto.

gem o 10.º aniversário sabem ler e escrever, e num terceiro Estado — o do Rio Grande do Sul — a proporção correspondente aproxima-se da metade.

E apenas em dois outros Estados — os do Paraná e do Rio de Janeiro — essa proporção excede, embora não de muito, um terço.

Proporções inferiores a um terço, mas superiores a um quarto encontram-se em quatro Estados : Mato Grosso, Espírito Santo, Minas Gerais e Pará.

Em Sergipe a quota de alfabetização está próxima de um quarto; em nenhum outro Estado excede um quinto.

Quotas superiores a um sexto verificam-se em três Estados : Amazonas, Rio Grande do Norte e Bahia.

Nos demais sete Estados a proporção das crianças que sabem ler e escrever no 10.º aniversário é ainda menor, variando entre o máximo de quase 16% em Goiás e na Paraíba e o mínimo de 10% no Piauí.

Parece supérfluo qualquer comentário a esses dados desoladores, que falam por si mesmos, revelando o gravíssimo atraso da instrução primária no Brasil. Nos países mais adiantados, quase todas as crianças de 10 anos sabem ler e escrever; as poucas exceções são constituídas na maior parte pelos deficientes mentais.

Mostra, todavia, a tabela I que a falta dos rudimentos da instrução primária na infância é reparada, em parte, na adolescência. com efeito, a proporção dos habitantes que sabem ler e escrever no 17.º aniversário chega a exceder dois terços em três Estados — Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul — e excede a metade em cinco outros — Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso, Pará e Espírito Santo.

Encontram-se, ainda, quotas de alfabetização no 17.º aniversário superiores a um terço em nove Estados, variando entre o máximo de 47% em Minas Gerais e o mínimo de 34% na Bahia.

Nos três Estados mais atrasados — Piauí, Maranhão e Alagoas —, a quota de alfabetização no 17.º aniversário fica bem inferior a um terço, excedendo todavia um quarto.

Apesar da parcial recuperação, a situação permanece bem triste, pois que em doze dos vinte Estados mais da metade dos adolescentes ficam desprovidos das primeiras bases da instrução, e mesmo nos três Estados relativamente adiantados mais de um quarto dos adolescentes ignoram o alfabeto. Aliás o próprio retardamento da alfabetização se torna prejudicial, impedindo na maior parte dos casos uma suficiente ampliação da cultura.

Pode-se verificar, pelos dados da tabela I, que esse retardamento é característica geral dos Estados mais atrasadas. Dos que sabem ler e escrever no 17.º aniversário, mais da metade no

Maranhão e em Alagoas, em comparação com apenas um quinto em Santa Catarina e São Paulo, só aprenderam depois do 10.º aniversário

3. uma característica peculiar da instrução da infância no Brasil, posta em evidência pelos dados da tabela II, consiste na inferioridade das quotas de alfabetização masculinas em relação às femininas. O maior emprego de crianças do sexo masculino em trabalhos extradomésticos, especialmente rurais, parece ser o fator principal dessa inferioridade.

Em dezoito Estados a quota de alfabetização masculina no 10.º aniversário é menor do que a feminina ; apenas em São Paulo e no Paraná é levemente maior.

Em alguns Estados o sexo masculino reconquista na adolescência o terreno perdido na infância: no 17.º aniversário a quota de alfabetização masculina excede a feminina não somente em São Paulo e no Paraná, onde a superioridade é acentuada, mas também, embora de pouco, em Santa Catarina e em Minas Gerais, e a iguala na Bahia.

Entretanto, ainda no 17.º aniversário a proporção dos que sabem ler e escrever mantém-se menos baixa no sexo feminino do que no masculino em quinze dos vinte Estados. Em alguns destes a diferença é bem forte ; por exemplo, no Rio Grande do Norte a quota de alfabetização feminina excede 44%, enquanto a masculina não chega a 33% ; no Ceará, aquela excede 39%, esta não alcança 31 % ; e na Paraíba e em Sergipe a inferioridade masculina é, também, marcada.

4. O objetivo do presente estudo não foi o de indagar as causas — aliás bem conhecidas — do baixo nível da alfabetização no Brasil, nem o de propor remédios — já muitas vezes planejados e apenas em pequena parte aplicados.

Visou-se apenas a investigar e descrever a marcha da alfabetização, em relação à idade, na infância e na adolescência, para fornecer elementos de estudo aos cientistas, que buscam soluções para os problemas da educação, e bases de ação aos administradores públicos, que devem solicitar e aplicar essas soluções.

A situação atual (1956) é, em geral, um pouco melhor do que a revelada pelo último censo ; infelizmente, porém, verificou-se apenas lenta evolução e não uma transformação muito rápida capaz de tornar obsoletos os dados acima expostos e comentados.

(6) Em consequência da circunstância salientada na nota 6, as proporções efetivas dos que aprenderam a ler e escrever entre o 10º e o 17º aniversário ficam, em geral, um pouco maiores do que as calculadas pelos dados da tabela I.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

TABELA II

BRASIL

Percentagens dos habitantes de 5 a 14 anos que sabem ler e escrever, segundo o sexo e por anos de idade, nos diversos Estados, em 19 de julho de 1950

(Dados ajustados ♦)

IDADE	SANTA CATARINA		SAO PAULO		RIO GRANDE DO SUL		RIO DE JANEIRO		PARANA	
	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres
5	0,8	0,9	0,7	0,8	1,4	1,6	1,3	1,5	0,9	1,1
6	4,2	4,4	4,6	4,9	6,2	7,0	5,3	5,8	4,2	4,4
7	18,0	19,2	19,6	20,7	17,8	19,1	13,2	14,8	12,9	13,0
8	37,1	38,0	38,2	40,1	31,7	33,4	22,3	24,7	23,4	23,5
9	52,7	53,4	53,9	54,3	44,2	45,9	31,5	34,3	3,0	34,0
10	62,9	63,3	63,5	63,0	53,3	55,0	39,7	42,8	42,3	42,0
11	70,0	70,2	69,3	68,5	60,0	62,4	46,5	49,4	48,0	47,3
12	73,8	73,9	72,7	71,0	64,9	66,6	51,2	54,0	51,7	50,7
13	75,9	75,7	74,0	72,5	67,8	69,5	54,7	57,4	54,6	53,2
14	76,4	76,0	74,8	73,0	69,5	71,2	57,1	59,7	56,8	55,0
15 a 19	74,3	73,2	74,9	71,3	70,5	71,6	60,1	61,3	60,1	55,0

IDADE	MATO GROSSO		PARA		ESPIRITO SANTO		MINAS GERAIS		AMAZONAS	
	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres
5	1,2	1,6	1,9	2,2	0,6	0,9	0,4	0,5	1,4	1,8
6	4,9	5,4	4,9	5,8	3,2	3,6	2,4	2,7	3,4	4,4
7	11,4	12,1	9,4	10,5	9,1	9,7	8,8	9,7	6,5	7,9
8	19,3	20,2	15,1	16,5	17,2	19,0	16,7	18,2	10,7	12,5
9	27,7	28,7	22,4	24,3	26,3	28,3	25,1	26,9	15,3	17,7
10	35,7	36,8	29,4	31,7	33,8	35,8	32,4	34,9	21,0	23,5
11	42,9	44,3	36,0	38,6	40,3	41,5	38,0	39,4	26,3	29,0
12	47,9	49,6	41,5	43,9	45,1	45,9	41,8	42,9	31,0	34,2
13	51,5	53,4	46,3	48,4	48,2	48,7	44,4	45,2	34,4	38,2
14	53,7	55,7	49,6	5,5	50,3	50,7	46,1	46,4	37,0	41,3
15 a 19	56,0	57,7	53,6	54,7	50,7	50,9	47,5	46,6	41,5	45,7

(*) As percentagens médias correspondentes para o quarto lustro de idade, também incluídas na tabela, são as calculadas pelos dados do censo, não ajustadas.

TABELA II (Conclusão)

BRASIL

Percentagens dos habitantes de 5 a 14 anos que sabem ler e escrever, segundo o sexo e por anos de idade, nos diversos Estados, em 1º de julho de 1950

IDADE	SERGIPE		RIO GRANDE DO NORTE		GOIÁS		PERNAMBUCO		PARAÍBA	
	Anos completos	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
5	0,8	1,1	0,8	1,0	0,6	0,6	0,6	0,7	1,1	1,2
6	3,9	4,3	2,7	3,4	2,2	2,6	2,0	2,4	3,1	3,5
7	8,0	8,4	5,7	7,3	5,4	6,0	4,4	5,3	5,8	6,4
8	14,8	15,9	9,4	12,2	9,2	10,0	8,3	9,8	9,0	10,5
9	20,9	22,7	13,5	17,8	13,1	14,4	12,1	14,3	12,4	15,1
10	25,5	28,1	17,7	23,5	17,4	18,8	16,7	19,7	16,0	20,0
11	28,8	32,2	21,7	28,9	21,5	23,1	20,5	24,0	19,5	24,6
12	31,5	35,9	25,0	33,5	25,4	27,2	23,7	27,7	22,7	28,4
13	33,4	39,3	27,4	37,4	28,6	31,2	26,6	31,5	25,0	31,8
14	34,9	42,3	29,2	40,6	31,1	34,5	29,5	34,1	26,8	34,7
15 a 19	37,1	44,7	32,6	44,4	36,2	37,5	34,0	37,4	30,9	39,5

IDADE	CEARA		BAHIA		PIAUÍ		MARANHÃO		ALAGOAS	
	Anos completos	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
5	0,7	0,8	0,9	0,9	0,3	0,3	0,6	0,7	0,5	0,8
6	2,2	2,6	2,6	2,9	1,1	1,2	1,8	2,2	1,8	2,2
7	4,5	5,4	5,6	6,5	2,6	3,2	3,8	4,6	3,6	4,1
8	7,1	8,6	9,5	10,7	5,0	6,1	6,7	8,1	6,2	7,2
9	10,2	12,2	12,6	15,3	7,6	9,2	10,1	12,0	9,3	11,0
10	13,7	17,4	18,2	19,5	10,5	12,6	13,8	16,4	13,0	15,2
11	17,1	22,6	22,0	23,6	13,7	16,3	17,3	20,5	16,5	19,0
12	20,4	26,8	25,2	26,6	16,9	20,0	20,4	24,3	19,2	22,7
13	23,1	30,6	27,8	29,1	20,0	23,5	23,0	27,3	21,2	26,2
14	25,4	33,5	29,8	30,8	22,8	26,7	24,5	29,2	22,6	28,3
15 a 19	30,6	39,1	33,7	33,7	27,6	30,2	26,4	30,7	24,8	29,6

APÊNDICE A alfabetização das crianças no Distrito

Federal e no Município de São Paulo

Em virtude da melhor organização escolar, as duas metrópoles brasileiras, Rio e São Paulo, apresentam proporções de crianças que sabem ler e escrever bem superiores às médias nacionais e às dos territórios circunstantes.

Dados paralelos aos da tabela II (porém não ajustados, em vista da escassa importância das suas irregularidades), para o Distrito Federal e o Município de São Paulo, constam da tabela III.

TABELA III

*Percentagens dos habitantes de 5 a 14 anos que sabem ler e escrever, segundo o sexo e por anos de idade, no Distrito Federal e no Município de São Paulo, em 1º de julho de 1950 **

IDADE (Anos completos)	DISTRITO FEDERAL		MUNICÍPIO DE S. PAULO	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
5	4,2	4,6	1,3	1,4
6	16,7	17,6	8,4	8,8
7	38,6	40,6	33,5	35,8
8	57,1	59,3	58,0	60,7
9	70,1	71,9	75,9	78,0
10	78,3	80,0	84,9	86,2
11	84,8	85,7	90,5	90,9
12	87,2	87,2	92,5	92,3
13	89,9	88,4	94,0	93,3
14	90,8	89,0	94,1	93,4
15 a 19	91,5	87,7	94,4	91,3

Já no 10.º aniversário, a proporção das crianças que sabem ler e escrever atinge três quartos no Distrito Federal (75,1%) e excede quatro quintos no Município de São Paulo (81,3%). No 15.º aniversário, atinge nove décimos no Distrito Federal e excede nitidamente este limite em São Paulo.

como já foi advertido no estudo especial dedicado ao Distrito Federal, a marcha das quotas de alfabetização nos anos da adolescência fica alterada nas grandes cidades, em consequência da intensa imigração do interior, na qual é relativamente baixa a proporção dos que sabem ler e escrever. Torna-se especialmente visível essa influência na quota de alfabetização feminina do grupo de 15 a 19 anos, que fica inferior às das idades de 13 e de 14 anos justamente pela grande afluência de moças em busca de ocupação como empregadas domésticas, obreiras, etc. ; menor, mas não desprezível, é a influência correspondente no sexo-masculino.

(*) Dados baseados nos resultados do censo, não ajustados.

As quotas de alfabetização nas idades de 5, 6 e 7 anos são aparentemente maiores no Distrito Federal do que em São Paulo, não se podendo, entretanto, excluir que essa superioridade dependa, pelo menos em parte, da aplicação de critérios mais largos para a determinação da capacidade de ler e escrever. A partir da idade de 8 anos, as quotas de alfabetização de São Paulo excedem as do Distrito Federal.

Em ambas as metrópoles é relativamente baixa a proporção das crianças ocupadas em atividades extradomésticas. Todavia, até a idade de 11 anos verifica-se leve superioridade da alfabetização feminina sobre a masculina, assim como no interior, onde muitos meninos trabalham no campo.

Nas idades seguintes, a quota de alfabetização masculina excede a feminina, em proporção crescente ; mas ainda no grupo de 15 a 19 anos o excedente é moderado.

Embora relativamente elevado, o nível da alfabetização das crianças e dos adolescentes nas metrópoles fica ainda inferior ao que deveria ser atingido se a obrigatoriedade teórica do ensino recebesse aplicação prática completa e geral.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

BAHIA

Na sessão de encerramento da Assembléia Universitaria, comemorativa do primeiro decênio de atividade da Universidade da Bahia, que foi também de instalação da XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, o Professor Clovis Salgado, Ministro da Educação e Cultura, pronunciou o seguinte discurso:

"A Universidade da Bahia completa hoje dez anos de existência legal. Infância apenas aparente. Na verdade, já carrega aos ombros o peso dos anos. Tem a idade da nossa cultura. Aqui, no terreiro de Jesus, o Brasil começou a soletrar as primeiras letras. Depois, foi um desabrochar de saber que não conheceu mais fim. Onde nos vemos, já se constituiu, pelos serviços prestados à educação brasileira, uma das expressões mais altas da inteligência nacional. E a Universidade não é mais do que a morada da inteligência, e o clima do seu exercício. Por isso, registro, com orgulho, a idade provecta da ilustre casa do saber bahiano. Comemorar-lhe o decenario é uma demonstração da compreensível cortesia dos seus admiradores, entre os quais decididamente me inscrevo. Prefiro, entretanto, tomar a nova contagem como os anos de uma outra era dentro da veneranda instituição. uma autêntica renovação, uma revitalização alvissareira para vôos mais altos

e mais amplos nos domínios luminosos do saber.

Repetiu-se aqui quanto se observou no próprio processo de desenvolvimento das universidades em geral. Que fizeram elas, ao serem criadas, nos recuados séculos da Idade Média? Apenas guardar e transmitir o saber dos gregos. Pura obra de erudição. não sabiam usar o instrumento poderoso da inteligência para o mister da criação. Punham-se apenas a admirar e repetir a velha cultura helênica, como já o fizera, anteriormente, a Escola de Alexandria. A Renascença pouco modificou essa atitude de renúncia intelectual, a não ser em lampejos isolados e geniais, como o de Galileu na Torre de Pisa. Temos de aguardar a chegada de Bacon e de Descartes, para assistir à irrupção de um broto novo na velha árvore da ciência grega. Broto vigoroso — o racionalismo científico — que não mais deixaria de crescer e engrossar, provocando todo o progresso material do mundo moderno. Já no século seguinte a razão exigia o primeiro posto na interpretação e na reconstrução do mundo para o homem. O espírito humano alcançara a maturidade e exigia, para seu exercício, plena liberdade. Do proveito que a humanidade tirou dessa atividade libertadora, o século XIX, com suas maravilhas, nos dá conta e testemunho. A razão edificou a ciência, e esta transformou o mundo material, atrelando-o aos interesses humanos. E as próprias instituições

sociais, dantes alicerçadas apenas na tradição, nos costumes e no capricho do príncipe, começaram a adotar normas disciplinadas pelo raciocínio lógico. uma revolução que não teria mais fim. Revolução do saber, provocada pela inquietação do espírito humano, em perene evolução.

A Universidade, centro do saber, renovando seus métodos, pôde salvar-se do naufrágio que fez submergir as corporações medievais. Salvou-se para tornar-se fábrica e templo do saber. Fábrica que treina e forma profissionais para aplicar os melhores métodos e as mais aperfeiçoadas técnicas, e que também investiga e experimenta, para descobrir e ordenar novos conhecimentos, em função da segurança e do bem-estar do homem. Templo, por que o saber passou a ser uma religião, a esperança maior da raça humana em marcha para a liberdade. Dentro dessa catedral, sob suas amplas e claras abobadas, cultua-se sem cessar uma nova crença: a crença na ciência, que não tem dogmas, mas que reclama clima e respeito. Clima de independência e autonomia, que preserve o terreno de sua lavra. Nem as próprias leis poderão, sem grave ofensa e grande risco, invadir esse campo sagrado onde opera a inteligência criadora do homem. É preciso assegurar a livre atividade do pensamento, para que progridam e se aperfeiçoem os conhecimentos científicos, fonte e motor do progresso material e também das leis e das instituições sociais. como aceitar que a criatura, o Estado, venha a constringer o espírito criador?

E não se pense que a independência reclamada e necessária o seja a-penas das cátedras professorais. Seria pouco e insuficiente, já que o trabalho científico se processa hoje

por meio de equipes de investigadores e laboratórios, em íntima e perfeita colaboração. É portanto indispensável que a autonomia seja de toda a instituição, de todo o sistema, nas partes e no conjunto, não só para ensinar e pesquisar, como também para interpretar, generalizar e até imaginar soluções e conseqüências. É dessa independência para compreender e sentir o mundo que a Universidade precisa e reclama, para criar uma nova cul-tura, segundo os padrões da civilização atual. E já sabemos que a nova era tecnológica, ao invés do homem automatizado, monótono e infeliz, que se temia, produzirá o homem libertado dos trabalhos pesados, bastante rico para conservar-se na escola até completar a educação, com bastante lazer para cultivar os dons do espírito, em busca da plena expansão do próprio ser.

A Universidade da Bahia teria, por força, de percorrer o mesmo ciclo evolutivo. Ontem, tributária da cultura européia, tinha de fornecê-la, por inteiro, aos seus discípulos nos velhos colégios e nas venerandas faculdades. Era a devoção a modelos ilustres, mas estranhos e anacrônicos. Hoje, o ambiente renovou-se; uma mocidade estuante de vida e de progresso invadiu suas salas e laboratórios, disputa a usar da inteligência para investigar por conta própria, a fim de criar uma cultura ajustada ao nosso país, a nossa gente e ao nosso tempo. Disposta a levar a indagação científica a todos os ramos do conhecimento e das atividades sociais. A rever e reformular problemas e soluções da hora trepidante e cheia de riscos que atravessamos. É da contribuição desse espírito curioso e livre de preconceitos que poderemos esperar a marcha

para a frente, através de estradas amplas e claras.

Saudemos, senhores, a Universidade da Bahia na glória renovadora de seus primeiros anos, augurando-lhe uma vida que seja triunfal em suas realizações e eterna na memória agradecida dos brasileiros.

Aos ilustres promotores e participantes da XII Conferência Nacional de Educação apresento as congratulações do Ministério da Educação e Cultura, que vê nesta iniciativa mais uma demonstração da fidelidade que a Associação Brasileira de Educação vem timbrando em manter aos ideais que justificaram sua fundação no já distante ano de 1924.

Em 32 anos de laboriosa e fecunda existência, a ABE promoveu, além de numerosas outras atividades, 12 Conferências Nacionais, certames que congregam os mais acatados educadores do país, para debater, com sabedoria e patriotismo, temas da maior significação, com o único e sadio propósito de colaborar para o aperfeiçoamento da escola brasileira. Examinando de perto a obra já realizada pela Associação, forçoso é reconhecer que se tem mantido religiosamente nas linhas mestres de seus princípios estatutários, propugnando "sempre pela unidade nacional, pela vida democrática da Nação e pela elevação cultural do povo". Estudando, analisando e investigando os problemas da educação brasileira, os eminentes

professores arregimentados sob a benemérita bandeira da Associação, vêm divulgando conhecimentos, oferecendo sugestões, indicando caminhos e prestando colaboração ao Governo, sem-

pre com o nobre propósito de aperfeiçoar o ensino. Autoridades, professores, estudiosos e quantos se interessem pelas questões da educação brasileira encontrarão, nos trabalhos já publicados pela Associação e nas páginas de sua excelente revista, farto material informativo e esclarecedor. É um acervo da melhor qualidade e do mais alto valor que a inteligência brasileira tem ao alcance na hora das meditações sérias, no recolhimento dos gabinetes de estudo.

Educar é ensinar a viver, é ter os olhos abertos para a hora que passa, com os seus problemas, as suas necessidades, as suas aspirações. É compreender o presente, na sua trepidação viva e nas lanças que atira para o futuro. Só refletindo a vida dos nossos dias poderá a escola educar a mocidade para vivê-la, para nela se integrar como elemento útil e progressista. A Escola será dinâmica. Terá de formar a pessoa humana e o ser social. Duplo objetivo que terá de ser compreendido como unidade, se a educação quiser realizar a sua missão formadora. não é possível adotar um modelo ideal, de homem perfeito e a êle procurar ajustar todos os jovens, para obter uma uniformidade impossível e prejudicial. Ao contrário, a escola tem de respeitar, desenvolver e firmar as personalidades, aproveitando as vocações para compor, afinal, uma coletividade rica e harmoniosa. Rica, porque formada de elementos diversos e bem acabados, harmoniosa, porque tais elementos guardarão entre si aquele sentido de conjunto e aquela afinação que se encontram nas boas orquestras. O cimento dessa coesão, desse trabalho orgânico, é a consciência dos interesses e

das aspirações comuns ao grupo social, que a educação deve captar e

oferecer, de modo vivo, às mentes dos jovens, ainda em formação.

A escola será para o aluno, segundo suas aptidões individuais, e não o aluno para escola, segundo uma fôrma única, fundada em outras épocas. Ao em vez de transmitir o máximo de conhecimentos adquiridos, de ciência feita, a escola deverá criar hábitos de pensar e fornecer instrumentos e métodos para investigação da natureza. Cada aluno terá todas as oportunidades a seu alcance, mas levará aquilo que se ajustar e couber no próprio cesto. Hoje, muitos voltam desiludidos, com o cesto vazio. A escola os rejeita como imprestáveis, tal como peneira mecânica e separadora. Ao contrário disso, a escola deveria ser um canteiro, onde todas as sementes fossem lançadas e regadas, para que germinassem e crescessem segundo suas possibilidades inatas, realizando cada qual o seu destino, à luz do sol. Hoje, as sementes são escolhidas por um crivo discriminador, que lança ao abandono as que não passaram em suas malhas artificiais. É a escola seletiva, a escola de classe, que só uma minoria de inteligências muito dotadas pode vencer, para, então, galgar a escala social e desfrutar dos privilégios que lhe são reservados.

Desenvolver cada qual segundo seus méritos e aptidões, isto é, individualmente, parece-me a única maneira de aperfeiçoar ao máximo cada pessoa humana, e assim procedendo, praticar o verdadeiro humanismo. O humanismo não pode ser considerado estáticamente, já que a conduta humana terá que ajustar-se às constantes variações do meio. A ciência, que a mente criou e desenvolveu, está sempre cuidando de captar novas forças e novos recursos materiais para melhorar a sorte do gênero hu-

mano. Assim, as condições naturais e a estrutura econômica da sociedade transformam-se cada dia, sendo indispensável que o próprio homem, para sobreviver, modifique também os seus hábitos e até as suas idéias. A tecnologia fêz o mundo progredir mais em 150 anos do que em todos os séculos anteriores e está ainda nos primeiros resultados. Que nos dará ela nos séculos vindouros? Que maravilhas nos reservará o futuro? como

chegaremos até lá? Se não conhecemos o caminho, como ajudar à mocidade, senão colocando em suas mãos uma simples bússola, como a-que-la que guiou, por mares desconhecidos, as naus de Colombo, na aventura dos descobrimentos? Cada qual deverá ser, na aventura da vida, piloto da própria nau, capaz de dirigi-la, com perícia, por entre os escolhos, os perigos e as surpresas.

Os temas da conferência que hoje se inaugura refletem lúcidamente os princípios que norteiam a escola moderna, atenta às inovações e às conquistas do inquieto e fecundo engenho humano. Vai preocupar-se em saber como poderá ela ajustar-se à vida contemporânea, profundamente sacudida pelos inventos prodigiosos que brotam do espírito humano. Vai fazer obra de revisão e atualização. Já sabíamos que era necessário reconstruir a educação brasileira, para torná-la democrática, popular, eficiente e objetiva. Mas a reconstrução poderia aproveitar os alicerces antigos, ou, pelo menos, o mesmo local. Hoje, com o impacto da energia atômica e da eletrônica, tememos que os alicerces já sejam fracos e o próprio terreno inseguro para o portentoso edifício da escola nova.

Quem viver verá. A nós, educadores e responsáveis pela vida públi-

ca, preocupados em bem servir ao nosso povo e ao nosso país, compete-nos essa vigilância e este amor que aqui estamos demonstrando, empreendendo esta jornada de estudos e confrontos, nos domínios da Educação. Empreendimento de alta e nobre inspiração, esta Conferência dignifica a quantos a promoveram e dela estão participando, com sincero desejo de acertar. Que Deus a ilumine e conduza, nos seus trabalhos e deliberações, em prol de um Brasil mais unido, mais democrático e mais culto".

CEARA

Falando a reportagem do jornal "O Globo", editado na Capital da República, o Professor Mariano Martins, Secretário de Educação, declarou que está empreendendo completa reforma em todos os prédios escolares do Estado, recebendo para isso valiosa ajuda da campanha empreendida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura.

Depois de ouvir a exposição do Ministro da Educação e Cultura, em sua visita à Escola Industrial, sobre as reformas que pretende empreender o Governo no ensino primário, o Secretário da Educação no Ceará expôs ao repórter a coincidência de planos, uma vez que, desde o ano passado, ficou decidida a introdução, nas escolas primárias estaduais, de dois anos complementares, de modo a que seja possível assegurar o ensino, em bases adiantadas e, ao mesmo tempo, o de artes industriais, a crianças, que, concluindo os cinco anos primários, não tenham imediata possibilidade de ingressar nos cursos de ensino médio. É esse exatamente o plano do Gover-

no Federal, o qual, mesmo sem qualquer entendimento anterior, encontrou repercussão natural.

Baseamos o ensino primário em nosso Estado — disse o Professor Mariano Martins — na Lei Orgânica do Ensino Primário e na Lei Orgânica do Ensino Normal. Assim, nos Grupos Escolares damos os cinco anos de ensino e nas Escolas Reunidas, quatro.

DISTRITO FEDERAL

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior acaba de lançar o volume n. 4 de sua série "Informações" intitulado: "Estabelecimentos de Ensino Superior no País", onde são publicados todos os dados estatísticos relativos a este tipo de ensino no Brasil, com referência a 1955.

Funcionam, no ano letivo atual, 365 escolas superiores, divididas em dois grupos: oficial, com 181; e particular, com 184, dos quais 115 leigos e 69 de orientação católica.

A matrícula efetiva dos 365 estabelecimentos de ensino superior do país, em 1955, foi de 72.667 alunos, sendo 54.237 homens e 18.430 mulheres, em 24 ramos. O predomínio do sexo masculino manifestou-se em 19 cursos, restando cinco ao sexo feminino, que foram Biblioteconomia, Filosofia (7.362 mulheres, 5.133 homens), Museologia, Música e Serviço Social. Em um só curso o sexo feminino não foi matriculado: de Polícia. Em outro, apenas uma representante do sexo frágil surgiu nas informações: Diplomacia.

Os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Agronomia e Arquitetura, são os que

apresentam maior coeficiente, em alguns casos, 7 vezes, superior de homens para mulheres. Em Direito, a matrícula foi de 17.717 homens e 2.258 mulheres; em Medicina; 8.872 e 1.169; Engenharia; 7.715 e 143; Ciências Econômicas: 4.428 e 261; Agronomia; 1.139 e 33; Arquitetura; 1.371 e 206.

Em 1955, segundo o inquérito realizado pela CAPES, os três cursos tradicionais somaram 50 por cento das matrículas gerais. São eles: Direito, com 19.975; Medicina, 10.041; Engenharia, 7.858. Dos cursos criados nos últimos vinte anos, apenas um sobrepujou a dois dos acima citados; Filosofia, com 12.495 alunos. Oito outros ramos de ensino superior tiveram suas matrículas oscilantes entre mil e cinco mil; Odontologia, 4.782; Ciências Econômicas, 4.709; Música 1.731; Farmácia, 1.653; Arquitetura, 1.577; Enfermagem, 1.543; Serviço Social, 1.206; e Agronomia, 1.172.

A rede escolar superior está assim dividida; 44 faculdades de Filosofia; 29 de Direito; 38 de Ciências Econômicas; 30 de Enfermagem; 28 de Odontologia; 23 de Engenharia; 23 de Serviço Social; 23 de Medicina; 21 de Farmácia; 15 de Música e Canto; 12 de Agronomia; 10 de Belas-Artes; 9 de Educação Física; 8 de Veterinária; 8 de Biblioteconomia; 7 de Belas-Artes; 7 de Jornalismo; 4 de Química; 4 de Saúde Pública; 3 de Administração; 3 de Polícia; 2 de Sociologia; 2 de Estatística; 1 de Museologia e 1 de Diplomacia.

MINAS GERAIS

Na viagem que realizou a Belo Horizonte, no final do mês de julho, o Professor Clovis Salgado, Ministro

da Educação e Cultura, a convite da Federação das Indústrias de Minas Gerais, pronunciou perante o "Forum Econômico" conferência sobre "Educação para o desenvolvimento".

Em sua conferência, acentuou o titular da Educação e Cultura que entre os fatores que retardam, senão impedem, o curso normal do nosso crescimento, está a falta de adequada preparação do homem para as tarefas que o estilo da vida moderna dele reclama.

Depois de analisar a situação geral do país, através do estudo dos seus problemas mais urgentes, acentuou o Ministro Clovis Salgado que ou desenvolvemos a nossa economia, explorando os recursos naturais do nosso imenso território e aproveitando a mão-de-obra dia a dia mais abundante, com o deslocamento para as cidades das massas obreiras das zonas rurais, ou estacionamos na pobreza atual, que será maior amanhã, em virtude do crescimento constante da população - a ser mantida. Afirmou que tudo dependerá do emprego das melhorias técnicas e dos mais aperfeiçoados métodos de produção industrial. Para isso, além de outros fatores, fez ver que se torna fundamental o preparo do pessoal necessário ao êxito dessa política de fortalecimento econômico. Isso, porém, somente poderá ser obtido através do aperfeiçoamento do nosso sistema de educação.

Defendeu a tese de que, para a-tender às necessidades da indústria, e educação, consideradas do ponto de vista puramente utilitário, deveria favorecer a formação de operários e técnicos nas percentagens que indica, a saber: 74% dos trabalhadores poderiam ter apenas curso primário, completando sua formação no pró-

prio trabalho e em cursos rápidos de treinamento: 20% deveriam ter conhecimentos científicos e preparação profissional um pouco mais avançada, adquirida em prosseguimento à escola primária, mediante ensino de tempo integral, ou nos intervalos do próprio trabalho; 6% apenas do pessoal que move a indústria moderna devem ser necessariamente de nível médio e superior, formados em escolas técnicas e de engenharia, além de administradores, economistas e outros altos dirigentes educados em escolas de nível universitário. Mostrou, em sua análise, a importância relativa dos diversos ramos do ensino para a formação do pessoal necessário à expansão de uma economia industrial sadia.

Passou, então, a focalizar o empenho do governo atual em destinar maiores recursos às escolas médias profissionais, revelando que já o Orçamento de 1957 consignará 185 milhões de cruzeiros para prosseguimento, em ritmo acelerado, dos edifícios das escolas técnicas em 13 capitais e para ampliação e melhoramentos em mais oito, o que estará concluído dentro de dois ou três anos. Ao lado dessas providências, o governo cuida da reestruturação do ensino industrial, tendo já enviado mensagem ao Con-

gresso, naquele sentido. De acordo com o espírito dessa reestruturação, o ensino guardará estreito contato com as fábricas, cujo operariado técnico se propõe a fornecer.

Mostrou também a necessidade de uma reforma do ensino de engenharia, de modo a facilitar a formação de um maior número de técnicos especializados. As nossas escolas de engenharia, no entender do titular da Educação, precisam ser mais bem equipadas e ter maior liberdade para organizarem os seus cursos, devendo haver um maior entrosamento do ensino com a indústria local. Mostrou, finalmente, que uma das conseqüências mais justas da política de educação para o desenvolvimento será a educação popular, o preparo a-dequado do operário para torná-lo mais eficiente, para aumentar-lhe a produtividade.

Durante sua permanência na Capital mineira o Ministro Clovis Salgado inspecionou as obras da Escola Técnica de Belo Horizonte, tendo ali assinado portaria destinando a verba de vinte e cinco milhões de cruzeiros, atribuída ao Fundo Nacional de Ensino Médio, para a conclusão de parte do edifício do referido estabelecimento.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

CANADA

O Conselho Escolar de Winnipeg (Manitoba) tem organizado, desde 1953, com a colaboração de inspetores e administradores escolares, estágios de aperfeiçoamento durante dois dias, para o magistério, sobretudo os professores

primários recém-formados dos distritos escolares. Todos os membros do magistério participam desses estágios, que constam de grupos de discussão e assembléias de

professores, palestras feitas por especialistas sobre diversos ramos de ensino e sessões de cinema.

ESPANHA

A lei prevê que os jardins de infância e as escolas primárias mistas fiquem a cargo de professoras. Mas, em vista da dificuldade no recrutamento de moças para localidades muito isoladas, admitir-se-á, doravante, que professores sejam indicados para escolas mistas, desde que sua esposa seja capaz de ensinar às meninas economia doméstica e trabalhos de agulha.

ESTADOS UNIDOS

Em mensagens ao Congresso o Presidente solicitou crédito de 1.250 milhões de dólares para remediar a

carência de prédios escolares no decorrer dos próximos cinco anos. Solicitou também, com esse fim, que o Congresso aprovasse um empréstimo ao Governo de 750 milhões de dólares, em bônus emitidos pelas autoridades locais, e que concedesse ainda 20 milhões para estudos e obras que visam à melhoria dos prédios escolares existentes.

— As autoridades do Estado de Novo México decidiram aumentar as exigências para obtenção do diploma de pedagogia a partir do corrente ano; doravante os candidatos devem possuir diploma de colégio universitário autorizado, com um curso de pedagogia geral de 48 horas semestrais, um curso de formação profissional de 24 horas semestrais e cursos de cultura geral com igual número de horas. De 1958 em diante o diploma de administração escolar só será concedido aos que possuam certificados de *master's degree* com 16 horas semestrais de organização e administração escolares, e tendo ensinado numa escola durante três anos pelo menos.

FRANÇA

Por unanimidade, a Liga Francesa de Ensino decidiu solicitar aos poderes públicos que não deferissem projetos sobre loteamentos ou construção de blocos de habitação que não

provissem edifícios para as escolas públicas necessárias.

— O limite máximo de idade para ingressar no magistério público de segundo grau foi elevado provisoriamente de trinta para trinta e cinco anos, com a finalidade de aumentar o recrutamento de professores.

INGLATERRA

com o fim de auxiliar os jovens, que terminaram sua obrigatoriedade escolar, a escolher um ofício correspondente às suas aptidões, tem o Ministério do Trabalho produzido, desde

1949, filmes que tratam de diversas atividades profissionais e do problema da escolha de carreira.

SUÉCIA

Em cada cinco universitários suecos, um é casado, e metade desses já possui um filho. A maioria desses estudantes são bolsistas e é comum que suas esposas trabalhem como professoras, enfermeiras ou sejam também universitárias. esses casais vivem, na maioria das vezes, nas cidades universitárias, onde lhes são reservados apartamentos.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PROFESSOR E A ESCOLA SECUNDARIA

O problema da perspectiva é fundamental no estudo das qualidades essenciais ao professor. como deve ser êle? E quais os dados imprescindíveis à sua formação? Os Estados Unidos, que dão tanta importância aos inquéritos, nos oferecem interessantes informações a respeito. Charters e Douglas Waples enumeram 1001 qualidades, sendo 122 atinentes à função de ensinar e 879 relativas a outras funções educacionais e administrativas, sem ligação direta com o ensino. Num inquérito realizado em 1931, foram apontadas nada menos de 1513 qualidades que devem exornar a figura de um bom professor. Mas o método não nos parece indicado para uma conclusão segura. É evidente que cada qual julga de acordo com os seus preconceitos e simpatias, e nem sempre são os melhores mestres os mais benquistos, e sim os mais camaradas, os mais benévolos, os que aceitam as fraquezas dos alunos, ao invés de lhes dar o necessário corretivo. Julgamos diferentemente os nossos mestres em fases diversas da existência. Quantos são os que, diante de duros obstáculos da vida, não se recordam com tristeza das facilidades que lhes foram dadas por professores camaradas?! Muitas vezes, um professor tido em alta conta pelos alunos é mal visto

pelos colegas, mestres mais conscientes e rigorosos. E há numerosos exemplos de professores ótimamente conceituados por alunos e professores, que

não agradam aos diretores do estabelecimento, pois lhes criam constantes problemas, privando, não raro, as salas de alunos mais abundantes e, isso mesmo, mais rendosos. É evidente que as qualidades necessárias a um bom professor variam segundo a perspectiva de quem as observa. E se olharmos ainda mais do alto o problema, sentiremos que a sua complexidade se amplia e que novas questões se juntam às primeiras, já de si difíceis e variadas.

Para termos uma idéia segura da missão a ser cumprida pelo professor, mister se faz uma definição anterior, referente à finalidade da própria educação e, no caso específico, do objetivo do ensino secundário. A educação tem por fim dar ao homem a consciência de sua força, o poder de controlá-la e o discernimento para empregá-la no sentido do seu próprio aperfeiçoamento e em prol do grupo humano a que pertence e, enfim, de toda a humanidade. Se cada um de nós se tornasse melhor, a humanidade seria melhor e a vida mais feliz. Todo esforço do homem isolado nada significa. Mas, unindo os seus esforços, o homem é capaz de modificar a face da terra. A educação é um programa de trabalho em comum. O seu fundamento é a idéia da insig-

nificância de todo trabalho isolado, quando esse esforço não chega além dos seus próprios limites. não fosse a

educação, a humanidade teria de repetir sempre as mesmas experiências e cometer indefinidamente os mesmos erros. A educação nos permite aprender com a experiência dos outros e nos ilumina com o facho da sabedoria de homens que se foram. Ela é uma espécie de hereditariedade social, que nos possibilita partir do ponto mais avançado atingido por a-quêles que nos antecederam. como nas olimpíadas gregas, o archote da cultura humana é passado de mão em mão, tornando-se, dessa forma, viável a vitória sobre distâncias imensas. São dois os objetivos principais da educação: fazer com que o homem possa explorar o máximo de si mesmo, do seu talento e da sua capacidade de criação; e dar o melhor de si ao seu ambiente social e à humanidade. No fundo, somos como as imensas cachoeiras, cujas águas apenas esperam um melhor aproveitamento para transformar-se em luz e energia. esse aproveitamento se faz através da educação, que abre para cada um, de per si, amplos horizontes, e dá à sociedade a verdadeira medida de sua força.

Ninguém pode ser mais do que é. Ninguém deve ser menos do que pode ser. Estes são os postulados fundamentais da educação. E educação não acrescenta uma polegada à nossa inteligência nem à nossa capacidade criadora, mas oferece ambiente para uma melhor e mais plena expansão dessa inteligência e dessa capacidade criadora. O homem é, em grande parte, produto do meio. Mas o meio é, também, em grande parte, produto do homem. A educação é que constitui, propriamente, a superestrutura

da sociedade e do homem, pois é um plano mais elevado que passa a servir de palco para a vida. O perigo de toda superestrutura é a falta de contato, de intercomunicação com a infra-estrutura. como as plantas, os homens recebem a vida da terra, e se nutrem da seiva que é dela retirada. uma cultura artificial, isto é, uma cultura sem autenticidade, uma cultura sem raízes no solo, só pode corromper e entibiar os espíritos. Todo saber que não tem sangue se putrefaz com o tempo: e é o coração que faz circular esse sangue e lhe dá o sentido do eterno. Os professores estão para os alunos como os pastores para os cordeiros. O campo do ensino deveria ser sempre a vida na sua plenitude de vigor e de beleza. Mas, infelizmente, poucas vezes os mestres conhecem, como os zagais, os símbolos e os avisos da natureza.

O principal problema para o homem é o de ser contemporâneo de si mesmo. toda cultura que tapa os nossos ouvidos e os nosso olhos para a realidade da vida, é uma erva má que precisa ser arrancada, antes que nos envenene. No Brasil, apenas a escola primária até aqui se conformou com a vida. O ensino secundário e o superior pouco têm de nosso, de autêntico. como em quase tudo o mais, apenas refletimos os métodos e os programas adotados em outros países. No caso do ensino secundário, que é o que aqui nos interessa, estamos, ainda hoje, pagando forte tributo a uma tradição desvitalizante, que vem de longe. Pode-se dizer que o nosso ensino secundário tem as suas raízes no seminário, que lhe deu o tom e o espírito. O seu primeiro esboço, nós vamos encontrá-lo no Seminário de Olinda, de Azeredo Coutinho, e a sua origem na instituição dos

exames preparatórios, por volta de 1870. Mas Azeredo Coutinho, que era um homem voltado para a nossa realidade, desejou dar ao ensino um caráter mais objetivo, enquanto o ensino secundário caminhou, entre nós, no sentido de um academicismo estéril e comprometedor para o futuro da Pátria. Apesar de numerosas modificações, que vêm dos preparatórios nos seus diversos aspectos e passam pelas reformas Benjamin Constant, em 1891, Eptácio Pessoa, em 1901, Rivadávia Correia, em 1911, Carlos Maximiliano, em 1915, Rocha Vaz, em 1925, Francisco Campos, em 1931, Gustavo Capanema, em 1942, o espírito do ensino secundário no Brasil permanece o mesmo. Ainda agora, encontra-se no legislativo um projeto que, apesar de suas inovações, conserva a mesma diretriz, apresentando-se como uma tentativa de redenção de um processo já superado. A verdade é que o ensino secundário, no Brasil, faliu completamente em sua finalidade, criando uma mentalidade inteiramente afastada da nossa vida, da nossa terra, do nosso modo de ser. O humanismo tem feito mais mal ao Brasil do que a saúva e a política juntas. E o pior é que a sua influência é tão poderosa que impossível é aos educadores brasileiros pensar em termos objetivos. Um programa em nossa terra que não inclua o latim é tão inútil que não serve nem para o sapateiro. O bacharelismo é produto dessa mentalidade e o atraso econômico sua resultante inevitável. Ninguém nega o valor do humanismo. Mas humanismo é um lugar de cultura, é um estágio de requinte intelectual, não podendo ser alcançado senão por uma pequena minoria. Os que precisam trabalhar, os que têm de fazer a grandeza de

uma nação, não podem e não devem usar luvas de pelica. O maior mal do nosso humanismo não está no latim, que ninguém aprende, mas na falsa mentalidade que criou entre nós, que considera indigna toda atividade fora das chamadas "profissões liberais".

O resultado desse preconceito é o nosso atraso técnico e, conseqüentemente, o nosso atraso econômico. Pelo seu caráter de alheamento às necessidades da vida, a escola secundária conservou-se, em nossa terra, afastada das classes populares que, dessa forma, se viram, durante muito tempo, impedidas de uma participação mais ativa na obra do erguimento da nossa economia. E evidente que nem todos podiam propor-porcionar um curso de caráter literário e livresco aos seus filhos, quando tarefas mais urgentes chamavam a sua atenção. Esse mal, que entre nós assumiu caráter ameaçador, não é, porém, nosso apenas. A França, de quem temos imitado servilmente os sestros e as doutrinas, também se entregava ao ópio do humanismo greco-latino. com quarenta milhões de habitantes, tinha, em 1930, no curso secundário, apenas cerca de cem mil alunos. Hoje, o seu problema é semelhante ao nosso. Nos Estados Unidos, a verdadeira avalanche de alunos que procuram o curso secundário tem preocupado vivamente as autoridades. "As dificuldades do ensino cresceram" — escreve William C. Bagley, da Universidade de Columbia — "quando as escolas secundárias deixaram de ser seletivas e a matrícula desdobrou-se a tal ponto que se tornou necessário fazerem-se adaptações materiais e pedagógicas às múltiplas e variadas necessidades dos grupos heterogêneos. Foi por

essa ocasião que se tornou óbvia a necessidade de se ter professores secundários especialmente preparados para tal fim. Pode-se dizer que a educação secundária universal, nos Estados Unidos, estava quase alcançada quando se deu a entrada do país na segunda guerra mundial, como consequência trazida pela nova concepção de educação secundária e pelo aumento fenomenal dos estabelecimentos desse tipo, as universidades e escolas superiores começaram a perceber que o povo queria professores secundários que não somente conhecessem bem "sua matéria", mas pudessem ensiná-la eficientemente aos alunos de nova espécie que constituíam a matrícula das escolas". O curso secundário, que hoje se faz, mais e mais, uma conquista popular, tem necessidade de ampla e profunda reforma. não pode e não deve ser um campo reservado a poucos, aos mais capazes ou aos mais afortunados. Todos devem nele sentir-se à vontade para revelar os seus talentos e aproveitá-los em benefício da comunidade. Os Estados Unidos e a Inglaterra já deram, nesse sentido, um passo à frente, com real proveito, libertando os cursos da rigidez que os mumifica. Mas essa modificação de base exigirá, evidentemente, um novo preparo técnico dos professores e diretores. Só professores

realmente capazes, com seguro conhecimento da psicopedagogia, poderão cumprir a alta missão que lhes está destinada. Ainda aqui, vimo-nos diante de um problema que tem sido exaustivamente estudado, merecendo dos educadores o maior carinho. "Há uma opinião bastante espalhada" — comenta o relatório do Bureau International d'Education sobre "La formation professionnelle du person-

nel enseignant secondaire" — que pretende que estudos aprofundados garantem ensino eficaz, que um homem bem preparado do ponto de vista científico seja, necessariamente, um bom pedagogo. A experiência prova que não é sempre esse o caso, e que o sábio não é sempre um verdadeiro educador. Também alguns países acham que o professor não se deva restringir a ensinar aos alunos coisas úteis, mas que deve educá-los, formá-los, principalmente porque a família realiza às vezes essa tarefa de modo muito insuficiente". Segundo as conclusões desse inquérito, a aspiração comum é de que o professor seja, de fato, um companheiro do aluno, capaz de com ele conviver e de lhe oferecer a sua experiência e a sua compreensão na solução dos problemas de que a adolescência é tão fértil. No terreno do convívio familiar, a educação no Brasil só tem feito perder nos últimos tempos. As dificuldades da vida moderna, o número avultado de alunos, os problemas econômicos dos professores (obrigados, na maioria dos casos, a trabalhar em vários lugares), são obstáculos a um entendimento mais cordial entre mestres e discípulos. Mas, o grande empecilho a uma aproximação maior entre alunos e professores

está no programa do curso secundário, verdadeira torre de Babel que se tenta enfiar na pobre cabeça do adolescente. Num estudo sobre "La formation sociale dans l'Enseignement secondaire", Pierre Faure transcreve a opinião dos alunos: "não foi possível realizar um programa de ensino propriamente dito" — confessam eles — "por falta de tempo para a sua preparação e porque é difícil inserir uma hora de aula suplementar num horário tão sobrecar-

regado. Suspiramos por uma reforma de ensino que tenha em vista uma melhor adaptação à vida". Essa aspiração está hoje generalizada, não só entre os estudantes, mas também entre os professores. "A escola secundária" — diz o professor Anísio Teixeira — "vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazerem helenistas, latinistas, cientistas ou, de modo geral, intelectuais, será uma escola para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando à educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos "intelectuais", no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas, se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios". Essa adequação do ensino à nossa realidade é o maior trabalho que está reservado à atual geração de homens públicos do Brasil. toda reforma de estru-

tura política e econômica do país que não se fundamentar na educação, estará pecando pela base. Só a educação pode dar ao homem consciência de sua força e vontade para empreender uma grande obra em comum. Enganamo-nos em pensar seja a democracia o regime que tem dado maior atenção à educação. Os ditadores sabem que é na escola que se garante a estabilidade de um governo e não medem sacrifícios para levar o seu pensamento à mocidade. O ideal da educação universal, que caracteriza a nossa época, não é, como se supõe geralmente, obra da democracia, mas do despotismo, pois originou-se na Alemanha, como tentativa para o soerguimento do país depois das guerras napoleônicas. "O estabelecimento de escolas em todo o país e a organização de instituições para preparar professores" — escreve William C. Bagley — foram medidas simultâneas, determinadas contudo, não por voto popular, mas por éditos dos governadores autócratas. Assim foi que as escolas alemãs ("Wolksschulen") tiveram quase que desde o começo, isto é, desde os primeiros anos do século XIX, um corpo de professores bem preparados, com garantia de efetividade e a condição reconhecida de funcionários públicos". É certo que as democracias modernas já estão encarando o problema com a seriedade devida, mas raro é o país que tem consciência da educação que deve dar ao seu povo para armá-lo dos meios necessários à plena expansão de sua grandeza. A melhor maneira de defender a democracia é fazer homens dignos, homens de segura formação moral, incorruptíveis e conscientes de suas responsabilidades. E não há outro meio de fazer homens dignos fora da

educação. E como, em educação, vale mais o exemplo que a palavra, mais o que fazemos do que o que dizemos, o problema fundamental da democracia passa a assentar-se na formação do professor. É evidente que não basta ao professor saber e é claro que o concurso é uma forma simplista de solução da questão. O ensino secundário tem a sorte de ainda não ter sido vítima da grande doença de nossa sistemática educacional que é o catedrático inamovível, estável e indiferente ao tempo como uma múmia. Em primeiro lugar, o saber não garante a ninguém o direito de ser professor. Em segundo lugar, um bom professor pode, de um dia para outro, tornar-se incapaz ou prejudicial à escola. E, em terceiro lugar, uma vitória esporádica e aleatória não pode conferir direito contra o interesse do ensino. Mas, desde que o mal do professor catedrático não atinge o curso secundário, a não ser episódicamente, deixemo-lo de lado e tratemos da questão verdadeiramente fundamental do ensino médio que é a formação de mestres capazes de levar avante a imensa tarefa que lhes será confiada, mais dia, menos dia. É evidente que, uma vez aparelhado o curso secundário para cumprir a sua missão, caberá aos professores

uma tarefa da mais alta responsabilidade. E, pelo que sabemos do longo contato que temos tido com os mestres secundaristas e pelas melhores tradições dos nossos estabelecimentos modelares no gênero, justo é esperar o melhor sucesso para as experiências que então se farão e que haverão de abrir, para o nosso ensino, esplêndidas e luminosas perspectivas.

O professor brasileiro, censor das suas naturais deficiências, que se

originam do nosso próprio sistema educativo, é dos mais esforçados e abnegados do mundo. Dispomos, ainda hoje, em meio a um mundo corrompido por interesses de todas as formas, de um conjunto de mestres de alta dignidade e profundo saber, em cujo espírito o "homo socialis" e o "homo dux" de Spranger fazem um contraponto perfeito. É nessa matéria-prima que depositamos as nossas melhores esperanças; é nessa terra fértil que lançaremos as sementes da grandeza de nossa terra. De nossa parte, estamos certos de que essas esperanças não serão desmentidas e de que essas sementes hão de repontar e crescer, deitar fundas raízes na terra, florescer além das contingências da vida e entregar a preciosa dádiva dos seus frutos às gerações que virão depois de nós e transformarão em límpida e esplendente realidade as coisas boas que sonhamos para a nossa pátria. Não há dúvida que o nosso futuro está na educação. Mesmo sob o ponto de vista econômico, é esse o único caminho. Porque só é grande o povo que tem consciência de sua grandeza. E a consciência da grandeza é obra da educação, como tarefa sua é transformar em riqueza viva e palpante o que lateja no solo, o conjunto de dons que a Natureza põe à disposição de um povo para servir de base material à plena realização do seu destino. São os professores, pois, os verdadeiros generais das forças brasileiras que lutam pela redenção da nossa terra. Aos seus cuidados está confiada a mais alta missão: a de mostrar aos brasileiros o caminho a seguir para que o Brasil passe, do obscurantismo em que se tem mantido até aqui, a nação líder do mundo. A Natureza nos dotou de condições

excepcionais para a realização de uma grande experiência histórica. Competemos, agora, estar à altura dessas responsabilidades, fazendo com que, iluminados pelo saber e pela cultura, sejamos um só homem para um só e grandioso destino. — CELSO BRANT — (*Estado de Minas, Belo Horizonte*).

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO EM CLASSES ESPECIAIS

*Experiência do Instituto de Educação
do Distrito Federal*

TÓPICOS

- 1 — Considerações gerais.
- 2 — Da equipe como base para qualquer trabalho de natureza técnica e muito especialmente nos serviços especializados de Educação e Reabilitação. Tipos de assistência. Graus.
- 3 — Da necessidade de uma nomenclatura uniforme para melhor compreensão das finalidades das instituições de recuperação.
- 4 — O atual Curso de Especialização de professores Primários em Ensino Especial precedido do Curso de Aperfeiçoamento como experiência em 1952, no Instituto de Educação do Distrito Federal. Organograma.
- 5 — Formação dos técnicos em Educação Especial. Treinamento de pessoal auxiliar, voluntário ou não.
- 6 — Currículos. Horários. Métodos. Recursos materiais para o Ensino Especial.

7 — Serviço Especial Escolar Primário. Supervisão. Direção de Escola e de classe.

8 — Conclusões e sugestões.

1 — *Considerações gerais.*

com bom ou mau resultado qualquer experiência poderá interessar aos que se dedicam à mesma especialidade como técnicos, como idealistas e até como sonhadores. Esta última palavra sugere a expressão "saber esperar"... Esperar pelo tempo; esperar pela compreensão; esperar pela colaboração; esperar pela coordenação; finalmente, esperar pela organização e funcionamento.

Nessa atitude estamos nós pensando em incapacidade quer entre escolares, quer entre os que jamais se poderão locomover sem auxílio artificial, pensando nos que se expressam por gestos porque não falam, pensando nos que falam, mas não conseguem agir sem dependência.

Aqui, como em toda a parte, educação especial e reabilitação apenas germinam. Em que terreno? No terreno da boa vontade, na meta orientada pelo gesto natural e humano de servir. Isto só não basta. Os direitos do homem defendidos em Cartas Internacionais reclamam algo mais do que caridade, principalmente quando, por experiências, já se vêem comprovados métodos assistenciais, senão totalmente sistematizados porque a ciência é essencialmente dinâmica, pelo menos ideais em seus princípios.

Precisamos acreditar um pouco mais na compensação de uma anomalia, pois só daí nos vem a força

e a coragem para prosseguir num lento trabalho de recuperação física, mental, espiritual ou social. Lento, porque exige a colaboração de vários «especialistas; lento, porque a natureza reage de modo curioso e surpreendente em grau, no tempo e no espaço. Tudo é movimento.

O preâmbulo vale como uma motivação, diríamos melhor, como um convite à meditação do que vamos expor, apontando falhas, nossas próprias falhas. não queremos parar para não arrefecer.

Se a educação é processo dinâmico, um só minuto influi tanto para melhorar como para piorar. Infelizmente, nem sempre podemos avaliar as conseqüências de um planejamento mal feito, inoportuno, precipitado ou incompleto.

Que o II Congresso Nacional de professores Primários deixe alguma coisa definitivamente demarcada para não continuarmos com esforços multiplicados por falta de compreen-ensão e organicidade.

Defender e amparar o incapacitado é fazer economia sob todos os aspectos: economia do trabalho humano, economia social e economia material propriamente dita.

não estamos querendo nada fora do programa que poderá dar melhor conceito ao Brasil no concurso das nações civilizadas, cuidando da educação dos deficitários porque deles depende também o rendimento dos não prejudicados por alguma incapacidade.

2 — *Da equipe como base para qualquer trabalho de natureza técnica e muito especialmente nos serviços especializados da Educação e Reabilitação. Tipos de assistência. Graus.*

Considerado o indivíduo em unidade funcional, não podemos, entretanto, realizar trabalho técnico em educação especial senão focalizando condições físicas, psíquicas, sociais e pedagógicas desfavoráveis. Tais condições contribuem, quando focalizadas isoladamente, para uma análise detalhada dos diferentes aspectos do funcionamento e comportamento humano, melhor diríamos, da conduta psico-somática que por si envolve dependências íntimas do indivíduo e do meio em que vive.

Educadores, psicólogos, sociólogos, médicos e técnicos em reabilitação, às vezes, se superpõem com muito êxito na organização de trabalho com finalidade econômica e social feita isoladamente; o ideal seria que a organicidade partisse de pesquisas isoladas, discutidas, sintetizadas e expostas para uma aplicação prática imediata com um único fim — *beneficiar a pessoa humana em face das condições de inda, meio e relações físicas, intelectuais e sociais*. Quando dizemos *relações*, estamos querendo dar o significado de entendimento e fraternidade de que o mundo de hoje mais carece.

Quer dizer com relação aos incapacitados? Se na realidade a educação especial visa sobretudo suprimir a idéia de inferioridade física, intelectual ou emocional, não podemos negar que, para chegar a justas suplencias ou completos rea-justamentos, muitos problemas, e de natureza diversa, devem ser resolvidos. Nessa hora valemo-nos da História da Educação, da evolução social, portanto, da Sociologia, ciências que jamais prescindem da Psicologia.

Nossa pesquisa e experiência em meio brasileiro e estrangeiro no se-

tor de Educação Especial nos mostram que estruturas rijas, sem possibilidade de adaptação ou sem elasticidade com relação à profundidade, em conteúdo, não se aconselham. A documentação colhida em nossas viagens de observação e o intercâmbio de idéias que temos procurado manter com as instituições: Department of Education — Ontario, Canadá; Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Suíça; Escuela Nacional de Anormales — Madrid, Espanha, e várias outras da França, Dinamarca, Portugal e Estados Unidos, têm provado que, à medida que o progresso da ciência, seja a médica ou psicológica, determine novos rumos na orientação da psicofisiologia, necessariamente os educadores especiais cada dia deverão focalizar novos problemas, e adotar novos métodos.

É a Ciência que a cada momento prova a interdependência dos distúrbios físicos e psíquicos, e, quando não interdependência, pelo menos uma desadaptação de relações humanas que exige assistência integral, daí a colaboração de vários especialistas em equipe equilibrada e harmônica.

Acompanhar os diferentes graus de deficiência, para mais ou para menos, num processo patológico, exige dos profissionais, a serviço da reabilitação, formação técnica aliada ao aprimoramento de qualidades morais e espirituais.

3 — *Da necessidade de uma nomenclatura uniforme para melhor compreensão das finalidades das instituições de recuperação.*

Na prática, como na literatura especializada, as expressões: reedu-

cação — readaptação — educação especial — recuperação — readaptação profissional — ensino emendativo — ensino especial — ensino auxiliar — ensino suplementar — continuam, até pelos especialistas e administradores, um tanto imprecisas em seu emprego. Embora não quiséssemos fazer de um Congresso de Educação Primária um seminário de lingüística, sentimos a urgência de padronização de uma nomenclatura uniforme, ainda que somente para melhor entendimento.

Aconselhamos a definição justa de cada expressão, de acordo com o objetivo do trabalho técnico ou com a finalidade da instituição.

Tópico 4 (.Organograma) 1ª experiência em Curso de Aperfeiçoamento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Curso de aperfeiçoamento de professores primários:

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM CLASSES ESPECIAIS

Ano letivo de 1952

Duração: 2 períodos de 3 meses cada um

Direção técnico: Profª Eunice Pourchet

PROGRAMA

Tópicos: d) parte)

- 1 — Objetivos da classe especial escolar primária,
- 2 — Classificação das classes especiais primárias,
- 3 — Localização preferencial da classe especial,
- 4 — Preparação do professor de classe especial,

- 5 — Qualidades ou requisitos do professor de classe especial,
- 6 — Recursos materiais para o ensino especial,
- 7 — Entrosamento das atividades normais com as especiais em nível primário,
- 8 — Organização do SERVIÇO ESPECIAL ESCOLAR PRIMÁRIO,
- 9 — Prova escrita ou discussão em grupo.

(2ª parte)

- 10 — Observação de classe especial para deficientes de visão,
- 11 — Observação de classe especial para deficientes de audição,
- 12 — Observação de classe especial para deficientes neurológicos,
- 13 — Observação de classe especial para deficientes mentais,
- 14 — Observação de classe especial para deficientes ortopédicos,
- 15 — Observação de classe especial para deficientes cardíacos,
- 16 — Observação de classe especial para deficientes em linguagem,
- 17 — Observação de classes especiais hospitalares (clínicas diversas),
- 18 — Idem (locais: zona urbana e rural).

Nota: A primeira parte do programa será apresentada sob a forma de preleções por um conjunto de professores especializados.

A segunda parte será desenvolvida sob a forma de visitas, excursões e estágios de acordo com a necessidade e possibilidade dos recursos técnicos.

Matrícula aberta aos professores primários com mais de dois anos de exercício no magistério.

- 5 — *Formação dos técnicos em Educação Especial. Treinamento de pessoal auxiliar.*

A partir de abril de 1954, o Curso de Especialização em Educação Primária em Classes Especiais, de acordo com a Portaria nº 17.954, de março de 1954, passou a funcionar em uma série, compreendendo os seguintes cursos de Aperfeiçoamento, em um trimestre cada qual. 1º período :

I — Fundamentos da Terapêutica Pedagógica

II — Psicologia Genética

III — Atividades manuais a serviço do ensino 2º período :

IV — Programação dos cursos primários especializados

V — Psicologia Educacional

VI — Atividades pedagógicas emendativas

§ 1º — Funcionará, anexo ao Curso, o Centro de Terapêutica Pedagógica, como campo experimental das atividades daquele Curso.

§ 2º — A expedição do certificado de especialização fica dependendo da prática, como estágio, de um ano de direção de classe especial que poderá ser feita no Centro a que se refere o parágrafo anterior, ou em qualquer escola onde existam classes especiais, desde que esse trabalho didático seja supervisionado pelo professor encarregado do Centro.

§ 3º — Sempre que solicitada pelo Centro, deverá ser prestada

a cooperação dos médicos e professores de outras disciplinas através de autorização do Diretor. § 4º — o Diretor do Instituto de Educação solicitará, sempre que necessária, a colaboração do Instituto de Pesquisas Educacionais.

como esclarecimento, devemos acrescentar que aos cursos de Aperfeiçoamento ou Especialização só será permitida a matrícula a professores com mais de três anos de exercício no magistério.

Os cursos de Aperfeiçoamento que em seu conjunto perfazem os de Especialização constarão de aulas, debates, trabalhos e prova. Haverá um trabalho de estágio, pelo menos, e uma prova final em cada curso ou trimestre.

Só serão considerados habilitados, com direito a certificado, os que houverem apresentado os trabalhos de estágio e obtido grau igual ou superior a 60, na prova final, tendo ainda satisfeito as exigências de frequência nunca inferior a 70% das aulas dadas.

6 — *Currículos. Horários. Métodos. Recursos materiais para o Ensino Especial.*

Os assuntos relacionados abaixo apresentam o mínimo que deve ser considerado num currículo de Curso de preparação de professores para Classes Especiais. Tal síntese decorre da experiência feita nos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização nos anos de 1952, 1953 e 1954 com professores

primários já formados por Es-

cola Normal e com mais de três anos de exercício no magistério.

- 1 — Necessidade da criação de classe de ensino suplementar emendativo, classe especial e escola especial. Mínimo de instalação exigida. Pessoal auxiliar e direção.
- 2 — A coordenação psicomotora normal. Mecanismo. Tipos. Caracterização.
- 3 — A coordenação psicomotora prejudicada. Algumas causas que a determinam. Possibilidade de correção, compensação ou suplência.
- 4 — A equipe médico-pedagógica. O prognóstico na criança mentalmente retardada. Fatores : familiar, escolar e social.
- 5 — O comportamento epileptóide e verdadeiramente epilético. Formas: convulsivas, com espasmo, com dissolução de tonus, sensitivas, psíquicas e associadas.
- 6 — A instabilidade e a emotividade. Distúrbios de caráter no pré-escolar e escolar: pre-primário e primário.
- 7 — Distúrbios de linguagem mais comuns entre os escolares. A linguagem interior e a linguagem de expressão.
- 8 — Distúrbios de linguagem de expressão mais freqüentes entre os escolares. Distúrbios motores e de articulação determinando desajustamentos.
- 9 — Dislexias e dominância lateral. Diagnóstico. Mecanismo. Re-educação. Métodos semiglo-blais e semi-analíticos.

- 10 — As deficiências sensoriais, temporárias ou não, perturbando a escolaridade em classe comum. Assistência especial suplementar. Assistência em classe especial.
- 11 — Exercícios corretivos por meio do ritmo em diferentes modalidades de aplicação.
- 12 — Alguns recursos para ajustar ou adaptar o programa de ensino pré-primário e primário comum ao ensino emendativo.

7 — *Serviço Especial Escolar Primário. Supervisão. Direção de Escola e de classe.*

Subordinado diretamente ao Departamento de Educação Primária, poder-se-ia criar o SERVIÇO ESPECIAL ESCOLAR PRIMÁRIO, com um supervisor e um assistente técnico por distrito, constando de:

- A) *Institutos Especializados* ou *Escolas Especiais* atendendo a deficiências de um só tipo. Pessoal: diretor, professores especializados e auxiliares administrativos e técnicos.
- B) *Escolas Especiais* atendendo a vários tipos de deficiência. Pessoal: diretor, professores e auxiliares administrativos e técnicos.
- C) *Escola do Sistema Escolar Comum com Classes Especiais* distribuídas, uma de cada tipo de deficiência, por distrito escolar (atendendo se possível às necessidades locais verificadas por levantamentos periódicos). Pessoal: diretor, um professor especializado para cada turma de 10 a 15 alunos; auxiliares administrativos e técnicos.

8 — *Conclusões e Sugestões*

- a) Da necessidade da divulgação dos resultados técnicos do Ensino Especial.
- b) Da preparação urgente de técnicos especializados em curso de formação.
- c) Da adoção de uma nomenclatura uniforme para melhor compreensão das finalidades das instituições de recuperação.
- d) Da criação do Serviço Especial Escolar Primário com distribuição de pessoal com funções definidas: direção, função técnica e função auxiliar.
- e) Da necessidade de entrosamento dos Serviços Especializados concorrentes para um trabalho eficiente, harmônico e permanente de Ensino Emendativo — EUNICE POÛRCHET — (Educação, Rio).

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM FRANÇA

Há cerca de trinta anos que a orientação profissional, pelos problemas que focaliza e pela coletividade que atinge, adquiriu uma importância capital. Sabe-se que esta orientação se pode definir como o conjunto do que é feito para ajudar o indivíduo a dirigir-se para a profissão que melhor lhe convém, tomando em conta seus gostos, suas tendências, suas capacidades, assim como a situação econômica e o estado do mercado do trabalho num futuro próximo ou distante, sem esquecer suas possibilidades materiais.

esse problema da escolha de um ofício era tido como secundário num país ainda não industrializado e no qual as leis e os costumes incita-

vam, se não é que forçavam as crianças a adotarem a profissão do pai.

A revolução francesa de 1789, pelas suas reformas políticas e legislativas, modificou profundamente as estruturas sociais e deu ao indivíduo uma independência muito maior na escolha do seu futuro. O advento da grande indústria do século XIX multiplicou os empregos técnicos, criando a necessidade de formar quadros e uma numerosa mão-de-obra cada vez mais especializada. Até 1914, a orientação profissional não se impôs, mas a guerra de 1914-1918, pelo número considerável de feridos e mutilados a reeducar, a crise econômica de 1930, pelo número elevado dos desempregados a reclassificar, levaram os poderes públicos a coadjuvar as iniciativas privadas, a reconsiderar o problema na sua totalidade, levando em conta os progressos das ciências psicológicas, e a reorganizar a orientação profissional em bases racionais e científicas, de conformidade ao mesmo tempo com os interesses do indivíduo e com os da Nação.

A escolha de um ofício é, com efeito, um ato de capital importância que, empenhando a vida inteira do indivíduo, deve ser estudado e não deixado ao acaso das circunstâncias, tanto mais que a experiência tem provado que o adolescente, cujo horizonte é necessariamente limitado, ignora quase por completo o ofício que escolhe.

Ora, essa escolha interessa também à Nação, cada um deve ocupar, tanto quanto possível, uma situação conforme com o interesse geral. Há, desde logo, um possível conflito inicial entre os direitos do indivíduo e os da coletividade de que ele faz parte. Em França, a solução adotada

respeita integralmente a liberdade de escolha, mas esta escolha é "orientada" no sentido em que o interessado, depois de diversas provas, fica informado das profissões que não lhe convêm e das que, convindo-lhe, lhe oferecem saídas mais vantajosas.

Esta orientação deveria ser dada a todos aqueles que se preparam para escolher um ofício ou para mudar dele. Mas por razões financeiras e também em virtude de certa desconfiança inicial do público com relação a esse novo método, o decreto-lei de 24 de maio de 1938 não o tornou obrigatório senão para as crianças de 14 anos que saem da escola primária com a intenção de escolherem um ofício.

Esta disposição legal tornou-se insuficiente, como mais tarde se verá, mas ampliá-la demais exigiria grandes créditos. com efeito, a orientação profissional, tal como existe em França, requer um numeroso pessoal. Confiada a um "conselheiro da orientação profissional" que recebeu no Instituto Nacional de Orientação Profissional uma formação apropriada, inclusive uma boa cultura geral — conhecimentos de psicologia aplicada, de psicologia da criança, de biometria humana, da organização e da psicologia do trabalho, assim como o estudo completo dos ofícios, suas exigências e do mercado de trabalho.

O conselheiro é ajudado nesta função delicada — para as crianças de 14 anos — pelo professor primário que, por meio de "testes coletivos", estabelece uma ficha individual de informações com indicações precisas sobre o caráter, a inteligência e as aptidões da criança. Um exame médico, feito tanto quanto possível por um especialista da orientação profis-

sional, chama a atenção para as deficiências físicas incompatíveis com certas profissões. A ficha elaborada completa o "dossier" e permite ao conselheiro tomar uma decisão sobre o caso que lhe é submetido. Mas antes de dar sua opinião sobre a criança, êle deve, previamente, conversar com ela, interrogá-la sobre os seus gostos, informá-la sobre sua

profissão preferida, consultar os parentes, não descurando, assim, o lado humano do problema a resolver.

Após a hesitação dos primeiros tempos, o valor da orientação foi compreendido e o seu êxito, justificado pelos resultados obtidos (eficiência em 70% dos casos), tornou-se cada vez maior.

È natural que a colaboração dos conselheiros seja reclamada numa multidão de casos não previstos pela lei; alunos de grau médio e superior, crianças deficientes, mal adaptadas, jovens delinquentes conduzidos a instituições de reeducação, e, se bem que se trate antes de uma seleção do que de uma orientação propriamente dita, reclassificação profissional dos mutilados do trabalho, dos feridos de guerra, dos desempregados.

Assim, o campo de aplicação previsto pela lei de 1938, tornou-se estreito demais para acudir a todos os pedidos; não se trata apenas de limitar a orientação profissional à escolha de um ofício manual para adolescentes, mas de um problema muito mais vasto, capital para o país — descobrir os elementos mais aptos para o fornecimento do pessoal dos ramos científicos e técnicos e dar a cada um a possibilidade de encontrar na sociedade o lugar que lhe convém. Daí as novas noções.

Aos 14 anos, é já tarde para mudar de ensino; a orientação tem que ser feita desde a idade dos 11 anos, a fim de saber se lhes será possível continuar com êxito o ensino secundário; em vista de ter pouco valor seletivo o *exame de passagem* atual, torna-se necessário repetir as provas de orientação durante os estudos secundários para poder encaminhar ao ensino técnico aqueles que não são capazes de outra adaptação.

Evolui-se, assim, pouco a pouco, no sentido da "continuidade" da orientação e a adoção de métodos destinados a facilitar a escolha das carreiras intelectuais.

Essa tarefa considerável é assegurada atualmente por 500 *conselheiros de orientação* espalhados por 166 centros obrigatórios (um pelo menos em cada departamento) ou facultativos, reunindo cada Academia os diversos centros da sua circunscrição sob a fiscalização de um secretariado de orientação profissional. Este pessoal não é suficiente e as crianças de 14 anos não podem ser examinadas além da proporção de 50% aproximadamente, mas os alunos das escolas rurais, que em geral não saem da terra, equilibram tal insuficiência. O pessoal é, felizmente, secundado por outros organismos : o Centro de Estudos e de Investigações Documentais do Ensino Técnico que mantém os conselheiros ao corrente da situação presente e futura das profissões, e, no quadro departamental, o "Bureau Universitaire" de estatísticas destinado a orientar os estudantes na escolha de uma carreira, e ainda os diversos escritórios de colocação, dependentes do Ministério do Trabalho.

Assim, a orientação profissional em França deixa ao indivíduo a livre escolha do seu ofício sem deixar, contudo, de o orientar. Depende de um "Conselho", constituído por elementos especializados e tende a tornar-se contínua e a dirigir-se a um público cada vez mais numeroso. Ela conserva caráter educativo e não imperativo e está ligada ao Ministério do Trabalho. Pouco a pouco entra ela nos hábitos e contém o germe de uma verdadeira revolução, pacífica, é certo, mas capital e benéfica, tanto para os indivíduos como para a sociedade inteira.

E essa revolução parece que se realizará em prazos curtos, pois o recente projeto de reforma do ensino público cria classes de orientação para toda a juventude, consagrando, assim, as atuais tendências. — HENRY REY — (*Diário de Notícias*, Rio).

ESQUEMA DA EVOLUÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

Pondo-se de lado o critério de duração ou o de correspondência com os ciclos de evolução nacional, com que não coincide, a evolução do ensino agrícola no Brasil, segundo a natureza de suas próprias ocorrências, passou até agora por três fases características: uma de tentativas, outra de profissionalização, e a terceira de integração no sistema brasileiro.

A primeira fase teve uma longa duração, arrastando-se desde o reinado de D. João VI, com a Carta Régia de 25 de junho de 1813, dirigida ao Conde dos Arcos, que determinou a criação de um curso de agricultura na cidade da Bahia, até

o advento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela Lei nº 1.606, de 29-12-1906, e pôsto em execução pelo Governo Nilo Peçanha, com o Decreto no 7.501, de 12-8-1909.

Durante todo esse tempo, nunca chegou a tomar corpo uma estruturação geral de ensino agrícola, conquanto várias fossem as tentativas de sua implantação em nosso meio. Não faltaram também estudos e sugestões em torno da necessidade de preparação do nosso homem para as atividades agrícolas. Sem que houvesse chegado essa fase a uma definição de contornos, nem sequer de princípios, nela se contém, entretanto, os germes de ensino especializado que evoluíram, sem descontinuidade, para as organizações que caracterizaram a segunda e a terceira fases.

A idéia do curso de agricultura da Bahia acabou frutificando na Imperial Escola Agrícola da Bahia, cujos estatutos foram aprovados pelo Decreto nº 5.957, de 23-6-1875. Em 1888 foi criado, sob a jurisdição do Município de Pelotas, o Liceu de Artes e Ofícios, que, em 1890, se transformaria no Liceu Riograndense de Agronomia e Veterinária (posteriormente Escola de Agronomia e Veterinária "Eliseu Maciel e Escola de Agronomia "Eliseu Maciel"). Pelo Decreto estadual nº 678, de 29-12-1900, foi criada em São Paulo, a Escola Agrícola de Piracicaba, denominada mais adiante Escola Agrícola "Luiz de Queiroz" e Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz".

Desempenharam essas primeiras instituições a valiosa função de matrizes do ensino agrícola entre nós, principalmente a Escola Agrícola "Luiz de Queiroz", donde proveio a maior parte dos técnicos que disse-

minaram, em diversos pontos do território nacional, outros núcleos de ensinamento para as atividades agrícolas, surgidos muitos deles independentemente de ação governamental.

não se tendo ainda acentuado a diferenciação que veio posteriormente entre ensino profissional e ensino superior para a agricultura, embora viessem os estabelecimentos citados a se definir como de nível superior, foram evidentemente comuns as origens de ambos os graus de ensino. A primeira fase de tentativa de sua implantação caracterizou-se, também, portanto, por essa indefinição, ao lado de tantas outras.

Entra-se na segunda fase da evolução do ensino agrícola com a instalação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1909. Tendo ficado previsto entre as suas atribuições, pelo Decreto no 8.319, de 20-10-10, foi então criado o ensino agrônômico. Conquanto lhe fosse dada, pela primeira vez, uma organização de caráter nacional, o seu sentido era nitidamente profissional. Passando a existir como um compartimento estanque, uma instituição à parte no sistema brasileiro de educação, destinava-se à formação exclusiva de técnicos de diferentes graus para o exercício de atividades agrícolas.

como cópia servil que era da organização do ensino agrícola então existente na França, não apresentava condições de subsistência por não ter sido sequer adaptada ao nosso meio. A transplantação foi tão ao pé da letra que não se levou em conta a diferença de formas de governo entre a França e o Brasil, tendo sido adotadas num regime federativo disposições que só teriam cabimento em regime unitário.

não tendo sido regulamentada, conforme fora previsto, não chegou essa organização a ser executada em sua plenitude. Várias alterações e reformas parciais se sucederam em prazos curtos, dando-lhe instabilidade, estabelecendo a confusão e o caos no ensino agrícola então proposto. O ensino de grau superior, que teve um surto espontâneo em várias regiões do país, passou a existir fora dos dispositivos legais. O ensino profissional não conseguiu consolidar-se nos moldes estabelecidos, vivendo antes como ensino emendativo: eram encaminhados para as escolas ou patronatos agrícolas os menores indigentes ou marginais dos grandes centros urbanos.

Marcou o ano de 1933 uma etapa de restabelecimento de ordem e definição de rumos durante esta segunda fase de preocupações profissionais na evolução do ensino agrícola. Foi então criada a Diretoria do Ensino Agrícola, com a incumbência de tratar de tudo que se relacionasse com o assunto, sobretudo administrar os estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura e fiscalizar os pertencentes aos Estados e a particulares. esse órgão, por transformações sucessivas, chegou à atual Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Criou-se a Escola Nacional de Química, a Escola Nacional de Agronomia e a Escola Nacional de Veterinária, numa espécie de desdobramento da antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que se extinguiu. Surgiram também a Escola Agrícola de Barbacena como padrão de ensino médio e os Aprendizados Agrícolas para o ensino elementar, destinados a ser escolas para filhos de agricultores e criadores.

Perdeu assim o ensino agrícola aquele caráter de ensino emendativo ou de amparo a indigentes que era da própria natureza dos patronatos agrícolas, que representavam a forma de ensino profissional até então existente no Ministério da Agricultura. As escolas remanescentes desse tipo passaram, nessa ocasião, para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, onde se acham até hoje sob a jurisdição do Serviço de Assistência a Menores.

Os numerosos atos avulsos que foram sendo assinados para a colimação desses objetivos tomaram forma definitiva na regulamentação geral do Ministério da Agricultura, baixada com o Decreto n.º 23.979, de 8-3-34.

como decorrência das medidas postas em prática, consolidou-se, em todo o país, encaminhando-se para a sua racionalização, o ensino agrícola de diferentes graus e modalidades, reinstituído então com fundamento nas necessidades e experiências do povo brasileiro.

É esta segunda etapa que caracteriza a fase de profissionalização do ensino agrícola, enquanto a primeira ficou quase que apenas através de dispositivos de uma legislação imprópria, inadequada, sem capacidade de sobrevivência.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, baixada pelo Decreto-lei n.º 9.613, de 20-8-46, encerra a etapa mais significativa na evolução do ensino agrícola entre nós, marcando a terceira fase de integração no sistema brasileiro de educação.

Pela segurança de seus objetivos pedagógicos e pela variedade dos novos rumos aí traçados, foi acelerada essa evolução, que se vinha lentamente arrastando em fases de longo ciclo.

com a Lei Orgânica perdeu o ensino agrícola o caráter estanque de que até então se revestira, deixando de ter uma existência à parte, sem conexões com as outras modalidades de ensino, para integrar-se, como um ramo especializado, no sistema geral de educação do país. como peça desse sistema, foram estabelecidas suas articulações com todos os demais ramos de ensino do mesmo nível, equiparando-se desse modo aos outros em direitos para transferência e para o acesso aos estudos superiores. Foi-lhe dado o sentido de aquisição de cultura geral, ao lado da de cultura técnica, para pôr-se à altura das novas prerrogativas. Elevou-se, também então, ao nível secundário, que é o nível de estudos em que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, podem ser começadas as especializações de conhecimentos.

Segundo a orientação geral do ensino secundário, foi adotada para o ensino agrícola a divisão em ciclos. Ao primeiro ciclo dos estudos secundários gerais, ou de *ginásio*, com a duração de quatro anos, correspondem, todavia, dois ciclos, com a duração de dois anos cada um. Ao segundo ciclo dos estudos secundários ou de *colégios*, com a duração de três anos, correspondem, com a mesma duração, os cursos agrotécnicos. Decorreu o seccionamento em dois ciclos dos estudos correspondentes ao nível ginásial da observação de uma tendência, no meio rural, de muitos educandos se afastarem da escola antes da terminação de quatro anos de estudos. Foi assim possibilitada aos alunos das escolas agrícolas a obtenção de um curso íntegro num primeiro ciclo de dois anos, donde poderão passar para o seguinte também de

dois anos, e daí para o agrotécnico ou colegial agrícola, de três anos.

Trouxe a Lei Orgânica do Ensino Agrícola uma concepção educativa com fundamento nas atividades sociais, visando a integrar a escola nas tendências, aspirações e interesses da comunidade a que serve.

Recomenda a ação da escola sobre o meio para que contribua para o seu desenvolvimento geral ao mesmo tempo em que dele recolhe as vivências que orientarão e fortalecerão a obra educativa, em regime de intermose. Deverá, portanto, a escola, funcionar como núcleo de constante aperfeiçoamento da comunidade de que se tornará uma consequência ao mesmo tempo que um elemento de propul-são.

Foi prevista a realização de uma educação extensiva, de sentido horizontal, conjugada sempre com o funcionamento dos cursos regulares, de sentido vertical. toda a população rural que se ache no âmbito de influência da escola deve ser beneficiada pela sua ação educativa através de ensinamentos que a atinjam, onde estiver, procurando o melhoramento da vida de cada um de per si e nas relações da família e da comunidade. não deve limitar-se à sala de aula, nem somente à área de seus domínios, a área de atuação da escola: a sua área é a área de toda a comunidade, os seus educandos são constituídos por toda a população que a compõe.

Conferiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola igualdade de direitos a homens e mulheres na obra educativa de que trata, corrigindo assim a omissão das mulheres na legislação anterior para o ensino desta especialidade. Todo um capítulo é consagrado ao ensino agrícola feminino, com

prescrições especiais quanto às adaptações indispensáveis em vista da natureza da personalidade feminina e do papel da mulher na vida do lar. Corrigiu-se, desse modo, uma grave omissão na estrutura do ensino agrícola, porquanto, além de ter a mulher, de modo geral, o direito de tratamento igual ao conferido ao homem, não será possível promover-se o melhoramento das condições de vida do meio rural, sem a sua participação consciente. O raio de ação de sua influência é, em verdade, maior e de efeitos mais constantes que o do homem pelas posições privilegiadas que ocupa, principalmente na escola, no lar e, por conseguinte, em toda a comunidade.

Instituiu a Lei Orgânica a especialização para os grandes ramos das atividades agrícolas no nível agrotécnico, correspondente ao colegial, quando o grau de desenvolvimento mental dos educandos permite uma preparação profissional definida. Em vez de uma formação eclética que contradiz com os verdadeiros conhecimentos profissionais a serem adquiridos em determinados setores, podem os educandos preparar-se, especificamente, em alto grau, para técnicos em agricultura, em horticultura, em zootecnia, em prática de veterinária, em indústrias agrícolas, em laticínios, em mecânica agrícola. Os fatos comprovam hoje que de outras especialidades deveria ter cogitado a Lei, como as de técnico em avicultura, em sericultura, em silvicultura, em viti-vinicultura, por exemplo.

Além dessas inovações, de maior vulto, cogitou ainda a Lei Orgânica da orientação educacional e profissional dos alunos de suas escolas, de cursos de aperfeiçoamento para os seus diplomados e de cursos pedagó-

gicos para a formação complementar dos que pretendam dedicar-se ao ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola e à administração dos estabelecimentos de ensino agrícola, e também de aperfeiçoamento para professores e administradores.

Os dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola constituem, como texto, um marco de racionalização e renovação, sob vários aspectos, dos instrumentos educativos que podem ser utilizados para a melhor adaptação do homem rural ao seu meio, em benefício do desenvolvimento geral do país. Dos proveitos da observância de suas prescrições já podem dar testemunho alguns estabelecimentos de ensino que funcionam sob a jurisdição da SEAV.

Ao ser feita agora a interpretação sucinta da Lei básica por que se rege o ensino agrícola, verifica-se que sua atualidade, do ponto de vista dos progressos da ciência, em nada se alterou no decorrer de oito anos, correspondendo aos reclamos de uma obra educativa que encara todos os aspectos indispensáveis à melhor adaptação do homem à vida rural.

Por ocasião de sua elaboração, fêz-se em separado uma regulamentação dos currículos — que, na execução do ensino, é uma parte que deve ser flexível, sujeita naturalmente a flutuações em vista das imposições oriundas da evolução pedagógica, das conquistas da ciência e das necessidades de preparação profissional de cada meio e em cada momento.

Dentro desse critério de flexibilidade, depois de cerca de oito anos de aplicação, acaba o primitivo regulamento dos Currículos do Ensino Agrí-

cola, baixado com o Decreto n.º 21.667, de 20-8-46, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, d& ser modificado pelo Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 38.042, de 10-10-55.

Passam agora os cursos de ensino agrícola a ter uma estruturação mais racional e objetiva, e mais de acordo com as exigências de formação profissional para a nossa agricultura. A adoção de disciplinas facultativas complementares, além das que constituem um mínimo obrigatório, é uma inovação que permite novas composições de currículos ajustadas às conveniências de cada região do país e aos objetivos profissionais de cada educando.

O ensino superior de agricultura e de veterinária, que já fora previsto desde a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o Decreto n.º 8.319, de 20-10-10, separou-se definitivamente, nesta última fase, da organização de ensino médio, convergindo inteiramente para a legislação que regula o funcionamento de todo o ensino superior do país. não se acha, portanto, contido na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que ficou definido como o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. — NEWTON BELEZA. — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

CRITÉRIOS EM USO NA MODERNA PSICOLOGIA (*)

1 — É chegado o momento para especulações sobre a natureza dos.

(*) Conferência pronunciada em 31 de maio de 1955, na sessão de posse da Diretoria da Sociedade de Psicologia de São Paulo.

critérios que a Psicologia Moderna adota a fim de determinar a validade de suas inferências. Urge fazê-lo hoje para uma tomada de posição que evite, dentro da evolução da ciência no Brasil, exclusivismos ou partidarismos que lhe impeçam o livre curso, tornando-a com possibilidades um sistema de fê mais que um modo livre e desinteressado de busca de explicações para o psiquismo.

Lembremos de início que, como todas as outras ciências, a Psicologia depende do apriorismo das categorias com que investigará, classificará e relatará seus resultados, por mais empíricos que sejam. Neste sentido, nunca se libertará da Filosofia. Aliás, creio que nenhuma outra ciência o logrará jamais, também. A pesquisa e a busca científicas não podem prescindir de apriorismos conceituais, já que sempre se busca ou investiga algo que, num certo sentido, admitimos existir... William James afirmava que o cientista quase sempre está a buscar comprovação para o que supôs dever dar-se: em outros termos, a busca científica é determinada pela admissão *a priori* de relações entre os fatos. Sem saber que fenômeno se vai possivelmente encontrar, ninguém poderá fazer trabalho de ciência...

2 — Dentro desta linha de cogitações, não esqueçamos, também, que jamais será dado ao psicólogo, como a qualquer outro cientista, chegar à essência noumena, mas sim aos fenômenos. Tudo que podemos fazer são aproximações condicionadas, mais ou menos intimamente, pela nossa previsão, pela nossa capacidade metodológica, pelos objetos como os discernimos (com todo o desvio de experiência por nós e por outrem acumulado), pelos padrões culturais se-

rais e específicos do ambiente, pela própria valorização da busca científica no momento e — não esqueçamos o último, mas não o menos importante — pela maneira por que se regem o psiquismo do experimentador e sua própria personalidade... Exclusivismo de método ou de sistema, por exemplo, quase sempre é escudo contra o importuno senso de autodesvalorização, ou fuga ao senso da limitação de conhecer, ou ainda escapatória à complexidade da própria realidade a estudar e a investigar.

É chegado o momento de especularmos sobre estes problemas. E, sobretudo, para mim, agora que completo trinta e cinco anos de estudos psicológicos e que mudei de rumo na Psicologia de um modo tão decisivo: abandonei a cátedra e a ciência oficiais, pela modéstia do trabalho com indivíduos desajustados.

Momento de especular e de tomar posição... Dois objetivos principais desta conferência, que pronuncio tão significativamente no dia em que assume a presidência da Sociedade de Psicologia um psicólogo educacional cujos trabalhos se caracterizam por ecletismo, dentro da mais clara orientação empírica.

3 — Quero lembrar Max Weber quando afirma que o valor do passado consiste em apresentar-nos as formas clássicas e o treino como foi sendo paulatinamente adquirido. Essa é a abordagem que mais convém hoje, neste lugar. Sem passar em revista como a Psicologia foi mudando no tocante aos critérios que adotou no correr dos tempos, e sem ver como se transformaram os métodos que empregou, podemos chegar àquele desvio de visão de que lhes falei há pouco. Mas, para isso, é mister que

se estude *pari passu* a evolução dos conceitos também, pois que não existem fatos sem as categorias com que os classificamos e definimos — eu já o afirmei. Quanto e quando vale o que se conhece? Quando e quanto não vale? Estas duas indagações mostram quão é fundamental também a noção de validade na ciência. Se só se constróem sistemas científicos com os instrumentos de apreensão dos fenômenos que são os conceitos, não se pode criá-los sem os critérios de validade do que se vai obtendo. Daí a importância dos critérios de validade.

A tarefa que proponho realizar é, pois, a de passar em revista histórica os critérios que tem a Psicologia empregado, para determinar afinal aqueles que, nela, hoje, prevalecem.

4 — Presa à Filosofia, sem nenhuma autonomia, a Psicologia dependia dos conceitos da substantividade da alma com estruturas claramente definidas, ao vêzo dos gregos, numa classificação tripartita, no início da era moderna. Imperava como técnica

de conhecer o método lógico silogístico. A dialética conduzia, assim, dedutivamente, o filósofo-psicólogo às inferências mais gerais, e, quanto mais gerais fossem elas, tanto mais tidas como válidas e explicativas. O caso particular não era relevante. uma estreita escravização ao pensamento grego impedia que tal conceituação e que tal critério pudessem alçar um vô mais livre como o que se poderia esperar de sua própria natureza. Dentre os gregos, Aristóteles gozava de maior favor. "Aristóteles afirmara, então era verdadeiro". Na consideração dos fenômenos anatômicos e fisiológicos, Galeno era a autoridade bastante.

Assim, o critério metodológico, de um lado — o silogismo como método — se enriquecia e se limitava com a seleção do conteúdo, do outro, — a aferição pela palavra da autoridade dos pensadores clássicos.

5 — Seria fora do campo da Filosofia que se daria o progresso que transformaria tal situação: de um lado, a Astronomia e a Física e, de outro, a Medicina (anatomia e a fisiologia) abandonavam o critério racionalista e ensaiavam a busca pelo mais nítido empirismo, já que a palavra das autoridades aceitas não garantia a adequação no tratamento do mundo objetivo. Chegou um momento em que os filósofos ingleses não mais puderam ignorar as tremendas mudanças que se davam no corpo de conhecimentos daquelas ciências em virtude do emprego do novo método de pensar e, com êle, do novo critério de aferir a validade do racionalismo. não somos porque pensamos, mas porque "experenciamos."
(*)

Naturalmente que tal mudança não poderia ser súbita ou total. Ê por isso que, entre os grandes empiristas ingleses, vamos encontrar um prelado, racionalista por profissão de fê, e que mantém tanto racionalismo : afirmava-se a prova indiscutível da realidade objetiva, mas ainda se admitia a "estrutura substantiva" do objeto pensante, deus ex-máquina, a elaborar nos bastidores a experiência que resultava da ação da realidade sobre os órgãos sensoriais, por meio de "faculdades" que eram estruturas inatas. Ainda hoje, no pensamento mais vivo da psicologia brasileira vamos encontrar vestígios dessa tradi-

(*) Neologismo com que o Dr. Carlos Nassar (Chile) evita as ambigüidades do termo "experimentar".

ção de pensamento, com todo o cortejo de desarmonias que produz, não raro de incoerências.

6 — Se, na Alemanha, o progresso da Física iria produzir notável mudança na Psicologia, qual seja a tendência experimentalista, na Escócia, o racionalismo transformava o empirismo em associacionista ainda pela velha influência grega. Daí, duplo critério novo:

- Io) A validade psicológica é garantida quando se investiga o fenômeno psicológico como um fenômeno físico, com duas falácias como carta de guia: o fenômeno psicológico é mensurável da mesma forma por que é o fenômeno físico; o fenômeno psicológico pode-se repetir. Entretanto, desta tendência ainda hoje sentimos a veracidade: cada fenômeno, como expressão de uma lei, se repete — isto é, a relação pode de novo ainda se apresentar. Mas, hoje aceitamos também, com Leibniz, que cada fenômeno é *sui-generis* e não se repete jamais. Mesmo que o fizesse, haviam variado o tempo e o espaço e sua própria matéria. "Nenhuma coisa é igual à outra, — tudo é singular". Mas esta foi uma longa e lenta aquisição que os primeiros psico-físicos não podiam aceitar porque ainda não dispunham do acervo científico — que é o nosso patrimônio...
- 29) Há no funcionamento anímico potencialidades imanentes que permitem a aquisição e

a elaboração das experiências sensoriais. Nunca será demasiado louvável, para o progresso psicológico, a manutenção dessa posição nativista e racionalista, dentro do empirismo. Grande parte da correção que hoje estamos a fazer a um empirismo exagerado dentro da psicologia, devemos à sensatez dos filósofos associacionistas escoceses (Hamilton, Brown, Bain e os Mill) e dos alemães (com Herbart à frente).

Assim, ao critério de validade das inferências psicológicas, obtidas pelo método empírico, se acrescentam o critério experimental — podemos provocar, variar e controlar as observações do fenômeno psíquico — e o critério associacionista. A validade das leis psicológicas está condicionada à admissão de "forças" inatas, de graus variáveis de complexidade e que determinam a aquisição e a elaboração das experiências sensoriais. Quanto ao conteúdo, entretanto, o conhecimento psicológico continua predominantemente estruturalista: ainda não se admite o processo psíquico como função, efeito à longa distância do racionalismo filosófico. A Psicologia no Brasil é também predominantemente estruturalista e associacionista, sobretudo a que se tornou experimentalista.

7 — Ainda é o progresso científico fora da Psicologia que iria provocar nova grande mudança do critério de validade da inferência psicológica. Aludo ao evolucionismo. Quando Darwin e Spencer, quase ao mesmo tempo, afirmam que tudo está em

evolução e acrescenta aquele que a mudança no ambiente determina o aparecimento da função correspondente para manutenção da sobrevivência das formas vivas, sendo em essência toda atividade modos de adaptação, então o conceito de empirismo psicológico se torna paulatinamente funcional: o psiquismo também é forma de adaptação dos seres vivos. Duas conseqüências daí advêm: é preciso determinar quando surge o psiquismo nas formas vivas animais e como varia dentro de uma espécie, em função do indivíduo. com isto, ganha a psicologia dois novos critérios de determinação da validade: é preciso para garantir a inferência válida estudar a gênese do psiquismo; é necessário definirem-se as diferenças individuais. Ao critério empírico e experimental se acrescentam o genético e o diferencial.

8 — não esqueçamos, porém, que, como todo critério científico, o da psicologia não poderia deixar de sofrer a influência dos padrões culturais específicos dos países em que eram adotados. Assim, a França se mantinha nitidamente racionalista (Descartes) ; a Alemanha, experimentalista à feição das ciências físicas (Wundt) ; a Inglaterra, empirista funcionalista (Galton).

Isto nos vale para explicar também porque se tornou probabilístico o critério psicológico na Inglaterra. Muito influenciado pelo evolucionismo e pelas recentes aquisições da estatística para cujo desenvolvimento ele próprio tanto contribuiu, Galton mostrou que o fenômeno psicológico, tal como o obtemos por um critério empirista, nada mais é que uma aproximação da essência do fenômeno. Em si mesma, cada observação expe-

rimental ou, mais geralmente, empírica, é um erro de aproximação da realidade. Só nos é dado conhecer as tendências mais prováveis do fenômeno pelo erro mais provável, mas nunca a sua essência. Dá assim o grande psicólogo inglês um golpe de morte no experimentalismo à moda das ciências físicas: não podendo ser comprovado, em si, o fenômeno psicológico, as leis que dele descobriremos não são apodíticas, — valem só para a maioria dos casos. Torna-se probabilístico o empirismo, dando mãos bem unidas à estatística. As inferências válidas serão feitas pela maior frequência de observações.

9 — Foi nos Estados Unidos que esse novo critério ganhou enorme incremento e alcançou seu ponto mais alto. Hoje, com o êxodo de grandes psicólogos europeus, sobretudo gestaltistas e psicanalistas, a psicologia americana tem mudado muito de critério. Mas, no começo do século, florescia em total eclosão sob a influência de Cattell, preparado na Inglaterra com Galton e na Alemanha com Wundt, a despeito de uma considerável influência de Titchener que guardava o critério alemão experimentalista puro, malgrado ser inglês e viver nos Estados Unidos.

10 — Os psicólogos alemães do pensamento, por outro lado, punham em evidência que sempre a natureza dos processos psíquicos influi na obtenção de qualquer conhecimento. Ao psicólogo cabia, pois, sempre determinar essa influência, qualquer que fosse a observação feita. Há, pois, que investigar primeiro a natureza dos fenômenos psíquicos no ato de conhecer para podermos apreciar a fidedignidade desse conhecimento. Isso e mais a enorme complexidade da situação na qual o indivíduo rea-

ge e dos processos psíquicos que, num certo sentido, determinam as possibilidades de reação, põe em evidência a interdependência indivíduo-ambiente como parte de um só todo. não se passam as coisas tão simplesmente como queriam os psicólogos evolucionistas: uma situação objetiva não é o fator determinante das reações, mas a possibilidade de reagir do indivíduo e o significado que êle possa atribuir à situação em que se encontre. Este foi o novo critério gestaltista ou configuracional com o qual se crê garantir a verdadeira perspectiva em psicologia.

Mais um passo, e se une a Matemática ao critério configuracionista para mostrar que há um sistema de forças-indivíduo-ambiente em interação e que só através da compreensão do mesmo se pode assegurar a validade das inferências. Topologia e Análise Vetorial se tornam psicológicas também.

A observação não precisa ser múltipla, como queriam os funcionalistas e evolucionistas: não se esclarece com a observação do grande número a verdadeira unidade psicológica que é o indivíduo. Tudo é caso individual e as leis gerais só se formulam pela realidade total que é o indivíduo em interação com seu meio.

11 — Assim a Matemática, pela análise fatorial, vem reforçar o critério matemático na Psicologia: é possível, por meio dessa análise, fazer o estudo dos processos psíquicos.

12 — Mais filha da Psiquiatria que da Psicologia, a Biotipologia concorre para a consideração individual da constituição como um meio de garantir o bom conhecimento do psiquismo. Acentua-se a consideração do indivíduo como unidade que vale na Psicologia.

13 — Fora do campo estritamente psicológico, também dentro da Psiquiatria, um homem genial observava o fracasso das técnicas terapêuticas psiquiátricas: tudo o que se ob-tinha no tratamento das neuroses era uma mudança de sintomas ou uma cassação temporária dos mesmos, pois que a explicação necessária para obter-se a cura completa não estava nos aspectos fenomenais do caso, mas na sua essência e nos desvios de sua gênese. É então que cria o método da abordagem profunda dos fenômenos psiquiátricos. Mas o achado era muito mais geral do que supunha Freud: aplicava-se à compreensão de todos os fatos psíquicos, mesmo além do indivíduo (alcançava a sociedade e a cultura), mesmo além da neurose (abrangia a psicose, a delinquência e as perversões), mesmo além do patológico (incluía o anormal, também). O novo critério que o freudismo trouxe para aferir a validade psicológica foi o profundo. De novo, se acentua a valorização do indivíduo como unidade bastante do estudo e da pesquisa psicológica. E se põe em evidência, como já haviam feito os funcionalistas e evolucionistas, mas de outro ponto de vista, a abordagem genética dos fenômenos como legítima, sobretudo as dos primeiros anos de vida, como uma valorização da interiorização dos objetos exteriores e sua ação de repressão subjetiva.

14 — Imbuídos das conclusões da escola reflexológica russa e do funcionalismo de Galton, psicólogos houve que negaram validade ao conhecimento psicológico que assim se atem à essência. Essas são cogitações metafísicas ou filosóficas. A Psicologia verdadeiramente científica deve observar, estudar o fenômeno mensura-

vel, comprovável — o comportamento e suas unidades, as reações. Para a escola comportamentista, seja russa, francesa ou americana, o critério da validade do conhecimento psicológico se afere pela extrema objetividade das observações, pelo seu caráter mensurável e pelo não reconhecimento do caso individual como unidade de estudo. As grandes relações que são as leis, se repetem e, com isso, são suscetíveis de estudo e de mensuração. O próprio significado, para os behavioristas (Skinner), depende da atuação de experimentador ao obter dados significativos.

15 — Mas os padrões de cultura influem tremendamente na formação psíquica: a própria personalidade resulta das matrizes culturais que o meio social apresenta — a personalidade básica. Só através do estudo de tal influência cultural se pode conhecer o psiquismo.

16 — Critérios e ainda critérios... Que emaranhado intrincado e que multiplicidade e variedade de pontos de vista, de perspectivas, dentro da Psicologia Moderna! Do "erfassen" dos racionalistas, chegamos ao "er-kennen" dos psicólogos atuais. Da intuição à segurança da razão. Parece que assiste justificativa à asserção de Max Weber, — a tarefa própria da ciência já não satisfaz mais... Precisamos fantasiar, especular, meditar... O conhecimento psicológico que tão grande abundância de critérios tem proporcionado só tem sido de aspectos, nunca da essência ou do todo. Sê-lo-á um dia? Temos que ainda e mais deixar que falem os fatos na busca de algo mais alto e melhor, o conceito. Mas a Ciência como tal

tem que se manter sempre ingênua. Só a Filosofia pode ser de ajuda porque nos dá os critérios in-

terpretativos e críticos. Propõe mesmo as categorias do psiquismo com os quais depois a Psicologia investiga. É ainda ela que nos dá o apriorismo do conceito de ciência... não é, portanto, de admirar que cada descobridor de um novo critério teime em construir um sistema psicológico. E que, em essência, cada critério tenha sido transformado em uma metodologia, também.

17 — À guisa de conclusão, pois: não nos afastemos da Filosofia se quisermos aproximar-nos do bom critério. E, em Psicologia, não permitamos que anteparos resultantes de exclusividade de critérios — empírico, racionalista, gestaltista, psicanalista, topologista, behaviorista, matemático, estatístico, clínico, individualista, an-tropologista, ecológico, ou qualquer outro que falte nesta enumeração — nos fechem os olhos para a multiplicidade dos fenômenos psíquicos, para a interdependência dos objetos, para o imperativo das interrelações — "pesquisador e seu mundo psíquico-campo-objeto-método", para as necessárias limitações de nossa tarefa. Ignoramos muito. Quase tudo está por descobrir. "This nasty little science", na expressão de James. Sejamos humildes, inquietos, modestos e insatisfeitos. não nos deixemos escravizar por métodos, critérios, sistemas, objetos. Só uma atitude sem compromissos apriorísticos pode levar avante a ciência psicológica. Vamos adotá-la? O bom onde se encontre. O método que mais convenha ao conhecimento que se tenha do campo, à natureza prevista do fenômeno e à natureza do objeto; o critério mais funcional no momento perante a mais exata definição dos conceitos. — NOEMI SILVEIRA RUDOLFER — (*Boletim de Psicologia*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL.

LEI N. 2.811 — DE 2 JULHO DE 1956

Dispõe sobre apostila de diploma de técnico de contabilidade conferido aos ex-alunos do antigo curso de contador, mediante a prestação de exames de suficiência.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O diploma de técnico em contabilidade conferido a ex-alunos do antigo curso de contador, nas condições previstas no art. 5º do Decreto-lei no 6.142, de 28 de dezembro de 1943, poderá ser apostilado, mediante a prestação de exames de suficiência, no ato do registro, de que trata o § 2º do art. 36 do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, com a declaração explícita de que o seu titular gozará, para os efeitos do exercício profissional, das prerrogativas asseguradas, por lei, aos contadores.

Art. 2º O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias com respeito aos exames de suficiência de que trata o artigo anterior.

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 2 de julho de 1956;
135" da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 6-7-956).

LEI N. 2.822 — DE 14 DE JULHO DE 1956

Dispõe sobre o registro de diploma de enfermeiro, expedido até o ano de 1950, por escolas estaduais de enfermagem não equiparadas nos termos do Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931, e da Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, e dá outras providências.

O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os portadores de diploma de enfermeiro expedido até o ano de 1950 por escolas estaduais de enfermagem não equiparadas nos termos do Decreto n. 20.109, de 15 de junho de 1931, e da Lei n. 775, de 6 de agosto de 1949, e cujos cursos tinham a duração de mais de um ano letivo, poderão registrar seus títulos nas repartições competentes como auxiliares de enfermagem, com direito às prerrogativas conferidas a esses profissionais, nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º Para o registro de que trata o art. 1º deverão as escolas enviar ao Ministério da Educação e Cultura, dentro do prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta lei, a relação nominal de todos os alunos diplomados, ano por ano, para a devida publicação no *Diário Oficial* da União.

Art. 3º O pedido de registro de que trata esta lei deverá ser feito até 31 de dezembro de 1957, não podendo dessa data em diante exercer a profissão os portadores de títulos não registrados.

Art. 4º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro em 14 de julho de 1956: 135ª da Independência e 68ª da República.

JUSCELINO
KUBITSCHKEK. *Clovis*
Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 17-7-956).

DECRETO N. 39.824 — DE 21 DE
AGOSTO DE 1956

Aprova o Estatuto da Universidade do
Paraná.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e nos termos do art. 2º da Lei nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, decerta:

Art. 1º Fica aprovado o Estatuto da Universidade do Paraná, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º Ficam revogados os Decretos nº 30.738, de 7 de abril de 1952, e n. 36.050, de 16 de agosto de 1954.

Art. 3º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de agosto de 1956; 135ª da Independência e 68ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.
Clovis Salgado.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DO
PARANÁ, A QUE SE REFERE O
DECRETO N. 39.824, DE 21 DE
AGOSTO DE 1956.

TITULO I DA UNIVERSIDADE

E SEUS FINS

Art. 1º A Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946, na cidade de Curitiba, Capital do Estado do Paraná, é pessoa jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, e rege-se pelo presente Estatuto.

Art. 2º Constituem finalidades da Universidade do Paraná:

a) manter e desenvolver o ensino em os institutos que a integram;

6) estimular a investigação e a cultura filosófica, científica, literária e artística;

c) formar quadros culturais compostos de elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais e de magistério, bem como das altas funções da vida pública.

Art. 3º A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos naturais e essenciais, e, contribuindo para a cultura superior, terá em vista as realidades brasileiras, o engrandecimen-

to nacional e o sentido de unidade da Pátria.

TÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 4º Integram a Universidade do Paraná os seguintes institutos:

- a) Faculdade de Direito, fundada a 19 de dezembro de 1912;
- b) Escola de Engenharia, fundada a 19 de dezembro de 1912;
- c) Faculdade de Medicina, compreendendo os curso de Medicina, Farmácia e Odontologia, fundada a 19 de dezembro de 1912;
- d) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada a 16 de fevereiro de 1938;
- e) Faculdade de Ciências Econômicas, fundada a 17 de fevereiro de 1945; e, como agregada:
 - f) Escola de Química, fundada a 25 de março de 1924.

Art. 59 Por deliberação do Conselho Universitário e na forma da legislação em vigor, a Universidade do Paraná pode promover a criação e o funcionamento de qualquer novo curso ou instituto; a incorporação de curso ou instituto já existente; a fusão ou o desdobramento de qualquer deles; a celebração de acordos com entidades e organizações, oficiais ou particulares.

§ 1º A incorporação e a criação de que trata este artigo dependem de prévia autorização do Governo Federal sempre que acarretem novos encargos para o orçamento da União.

§ 2º A institutos de caráter técnico, científico ou cultural, oficiais ou não, pode o Reitor da Universidade, quando autorizado pelo Conselho

Universitário, conferir mandato universitário para o fim de ampliação do ensino.

TÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I

Dos órgãos da administração universitária

Art. 6º A Universidade tem por órgãos de sua administração:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Reitoria.

CAPÍTULO II

Da Assembléia Universitária

Art. 7º A Asembléia Universitária é constituída:

- a) do corpo docente de todas as escolas e faculdades;
- b) de representante de cada instituto universitário complementar.

Art. 8º A Assembléia Universitária realizará anualmente uma sessão solene destinada:

- a) a conhecer, por exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e do plano anual das respectivas atividades;
- b) assistir à entrega de títulos e diplomas honoríficos de doutor e professor.

Art. 9º A Assembléia Universitária reunir-se-á excepcionalmente em sessão extraordinária, por convocação do Reitor, do Conselho Universitário ou solicitação da Congregação de qualquer um dos institutos, aprovada por 2/3 dos seus profes-

sores em exercício, a fim de deliberar sobre assunto de alta relevância que interesse à vida de um ou mais dos institutos, de que se constitui a Universidade.

CAPÍTULO III

Do Conselho Universitário

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

- a) do Reitor, como Presidente;
- b) dos Diretores de estabelecimentos de ensino superior integrados na Universidade;
- c) de um representante de cada Congregação desses estabelecimentos, eleito por voto secreto pela Congregação respectiva;
- d) de um representante dos institutos técnico-científicos não complementares eleito pelos diretores desses institutos;
- e) do Presidente do Diretório Central dos Estudantes;
- f) de um docente-livre eleito em Assembléia Geral dos docentes-livres de todos os institutos universitários, presidida pelo Reitor e realizada até 30 dias antes da expiração do mandato.

§ 1º Cada representante, mencionado nos itens *c*, *d*, *f*, terá suplente, eleito pelo mesmo processo e na mesma sessão.

§ 2º Os representantes referidos nas letras *d* e *e* somente participarão de deliberação em assuntos de interesse de órgão ou classe que representem.

Art. 11. Fará parte do Conselho Universitário o ex-Reitor, professor catedrático em exercício, que

tenha exercido a Reitoria durante o último período completo de três anos.

Art. 12. A duração dos mandatos dos representantes a que se refere o § 1º do art. 10 será de três anos.

Parágrafo único. Aos suplentes caberá substituir os representantes nos impedimentos superiores a 30 dias e suceder-lhes, se ocorrer vaga, completando, neste caso, o mandato.

Art. 13. O Conselho Universitário deverá reunir-se, ordinariamente, pelo menos de dois em dois meses durante o ano letivo, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor, ou a requerimento da maioria de seus membros.

Art. 14. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às respectivas sessões, salvo motivo justificado, a critério do referido Conselho, é obrigatório e pretere qualquer serviço do magistério.

Art. 15. Perderá o mandato:

- a) o conselheiro que faltar, sem justo motivo, a critério do Conselho, a três sessões consecutivas;
- b) o professor que fôr destituído de suas funções no magistério.

Art. 16. O Conselho Universitário só funcionará com a presença da maioria de seus membros, professores

catedráticos, sob a presidência do Reitor.

§ 1º Nas suas faltas e impedimentos, o Reitor, como Presidente do Conselho Universitário, será substituído pelo Vice-Reitor, e, na falta deste, pelo Conselheiro mais antigo no magistério da Universidade.

§ 2º O Secretário Geral da Universidade será o Secretário do Conselho Universitário.

Art. 17. Ao Conselho Universitário compete:

a) exercer, como órgão deliberativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;

6) elaborar, aprovar ou modificar o seu Regimento;

c) aprovar os regimentos e suas modificações, organizados para cada unidade universitária;

d) autorizar alterações de lotação dos funcionários administrativos da Reitoria, mediante proposta do

• Reitor e das unidades universitárias, mediante proposta dos respectivos Diretores ;

e) organizar, por votação uni-nominal, lista triplíce de professores catedráticos efetivos, em exercício, para a nomeação do Reitor pelo Presidente da República;

f) eleger o Vice-Reitor;

g) propor ao Governo, em parecer fundamentado e aprovado por, pelo menos, dois terços dos conselheiros, a substituição do Reitor, antes de findo o triênio de sua nomeação;

h) propor reformas deste Estatuto, por votação mínima de 2/3 da totalidade de seus membros, submetendo a proposta à aprovação do Poder Executivo;

i) aprovar a proposta orçamentária e o orçamento da Universidade, até o dia 31 de dezembro do exercício anterior;

j) autorizar a abertura de créditos adicionais ao orçamento da Universidade;

l) aprovar a prestação de contas de cada exercício feito ao Reitor pelos Diretores dos institutos universitários, e a prestação final de contas da Universidade, a ser anualmente enviada pelo Reitor ao Ministério da Educação e Cultura;

m) resolver sobre a aceitação de legados e doativos e deliberar

sobre a administração do patrimônio da Universidade;

n) resolver sobre assuntos atinentes a cursos de qualquer natureza, inclusive sobre o funcionamento e fiscalização de cursos equiparados, de iniciativa da Universidade ou de qualquer dos institutos universitários, bem como sobre medidas de mandatos e extensão universitários, ou destinados à melhoria do ensino e elevação do padrão cultural;

o) autorizar acordos entre as unidades universitárias e sociedades industriais, comerciais ou particulares, para realização de trabalhos ou pesquisas ;

p) autorizar à Reitoria o contrato de professores, mediante proposta da respectiva unidade universitária ;

q) outorgar, por iniciativa própria ou por proposição da Reitoria ou de qualquer das Faculdades, o título de Doutor e de Professor *honoris causa*, e o de Professor Emérito;

r) instituir prêmios pecuniários ou honoríficos, como recompensa de atividades universitárias ;

s) decidir, em grau de recurso, sobre aplicação de penalidades, e, em matéria didática, em recurso de atos das congregações;

t) deliberar sobre providências preventivas, corretivas ou repressivas de atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre a suspensão temporária de cursos ou de qualquer das unidades universitárias;

u) deliberar sobre assuntos didáticos em geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, não previstas nos regimentos, propostas por qualquer das unidades universitárias;

v) propor ao Ministério da Educação e Cultura a incorporação à

Universidade de novos institutos de pesquisas técnicas ou científicas ou de ensino superior, bem como a criação, fusão, desdobramento ou supressão de cadeiras;

x) conceder bolsas de estudo, para o estabelecimento de reciprocidade ou mediante favorável informação da Sociedade de professores Universitários e do Diretório Central de Estudantes, a estudantes de reconhecida capacidade intelectual;

z) reconhecer, suspender ou cassar o reconhecimento ao Diretório Central de Estudantes ou à instituição que, com outro nome, tiver as suas finalidades;

aa) deliberar sobre questões omissas deste Estatuto e dos regimentos das unidades universitárias ou propô-las ao Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O regimento disporá sobre a ordem dos trabalhos do Conselho Universitário, composição e funcionamento de suas Comissões Permanentes.

CAPITULO TV Da

Reitoria

Art. 18. A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo supremo que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias. É exercida pelo Reitor e abrange uma secretaria geral, com os necessários serviços de administração e outros departamentos na conformidade do que fôr estipulado pelo Regimento.

Art. 19. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, dentre os nomes indicados, em lista triplíce de professores catedráticos eleti-

vos, pelo Conselho Universitário, na forma prescrita no capítulo anterior.

Art. 20. O Reitor será nomeado pelo prazo de 3 anos.

Art. 21. Nas faltas e impedimentos do Reitor, a Reitoria será exercida pelo Vice-Reitor, eleito por escrutínio secreto pelo Conselho Universitário, dentre os seus membros, professores catedráticos da Universidade.

Parágrafo único. O mandato de Vice-Reitor é de três anos, cessando, porém, quando deixar de pertencer ao Conselho Universitário.

Art. 22. São atribuições do Reitor:

a) representar a Universidade em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar as suas atividades;

b) convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Universitário, cabendo-lhe, nas reuniões, o direito de voto, inclusive o de qualidade;

c) assinar com o Diretor do estabelecimento os diplomas conferidos pela Universidade;

(?) organizar, ouvidos os Diretores das unidades universitárias, os planos de trabalho anual e submetê-los ao Conselho Universitário;

e) inspecionar pessoalmente todos os serviços, observando, por escrito, as respectivas diretorias, sobre

irregularidades verificadas, do que dará conhecimento ao Conselho Universitário, propondo providências convenientes;

f) contratar e designar, de acordo com o Conselho Universitário,

professores indicados pela Congregação do estabelecimento a que se destinem;

g) empossar, em sessão solene da Congregação, os Diretores e professores Catedráticos;

h) exercer o poder disciplinar;

i) propor, ao Ministério da Educação e Cultura, a nomeação dos

prof
ess
ores
cate
drát
icos
e
inte
rino
s;

j) admitir, licenciar e dispensar o pessoal extranumerário e extraordinário da Universidade, na forma da legislação em vigor;

Z) propor ao Conselho Universitário as alterações de lotação dos funcionários administrativos da Reitoria;

m) realizar acordos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou particulares, *ad-referendum* do Conselho Universitário;

n) administrar as finanças da Universidade e determinar a aplicação das suas rendas de conformidade com o orçamento aprovado;

o) submeter ao Conselho Universitário, até 31 de janeiro, as prestações anuais de contas das unidades universitárias e de toda a Universidade;

p) submeter ao Conselho Universitário, até 30 de novembro de cada ano, a proposta do orçamento da Universidade;

q) encaminhar ao órgão elaborador do Orçamento Geral da União e ao Ministério da Educação e Cultura, a proposta orçamentária para a Universidade, depois de submetida ao Conselho Universitário;

r) promover, perante o Conselho Universitário, a abertura de créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço;

s) encaminhar ao Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou funcionários, na forma es-

tabelecida pelos Regimentos da Reitoria e do Conselho Universitário;

t) proceder, em Assembléias Universitárias, à entrega de prêmios e títulos, conferidos pelo Conselho Universitário;

u) designar professores para a substituição dos catedráticos em seus impedimentos pelo prazo não superior a três meses, mediante proposta de unidade universitária;

v) desempenhar as demais atribuições não especificadas, mas inerentes às funções constantes da alínea *a* deste artigo.

Art. 23. O cargo de Reitor não pode ser exercido cumulativamente com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias, e o seu titular é dispensado do exercício da cátedra.

Art. 24. O Regimento disporá sobre a organização do gabinete do Reitor e da Secretaria Geral da Reitoria e seus departamentos.

TITULO IV

DAS ATIVIDADES UNIVERSITARIAS

CAPITULO I

Da organização dos trabalhos universitários

Art. 25. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às suas finalidades sociais e à eficiência técnica.

CAPITULO II *Da**organização didática*

Art. 26. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários, será atendido, a um tempo, o duplo Objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

Art. 27. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior, deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais; além disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino.

Art. 28. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. A organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa dos estudantes nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático serão instituídos no regime de cada uma das unidades universitárias.

*SEÇÃO I**Dos cursos*

Art. 29. Os cursos universitários ; serão das seguintes categorias:

- a) cursos de graduação;
- b) cursos de pós-graduação;
- c) cursos de extensão.

§ 1º Os cursos de graduação, nos moldes da lei federal, destinam-se ao preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ 2º Os cursos de pós-graduação visarão aperfeiçoar e especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento de estudos feitos nos cursos de graduação, quer pelo estudo aprofundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

- a) de aperfeiçoamento;
- b) de especialização;
- c) de doutorado.

§ 3º Os cursos de extensão destinar-se-ão a difundir conhecimentos da técnica, e terão duas modalidades: de extensão popular e de atualização cultural.

Art. 30. Os regimentos das unidades universitárias definirão as modalidades dos cursos de graduação e de pós-graduação; as dos cursos de extensão deverão constar de programas anuais e serão estabelecidas pelo Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor.

Art. 31. Os cursos de doutorado serão definidos nos regimentos das unidades universitárias.

Art. 32. A admissão aos cursos de graduação obedecerá às condições gerais indicadas na legislação em vigor.

Art. 33. Aos cursos de pós-graduação serão admitidos portadores de diplomas de cursos de graduação, no mesmo ramo de , conhecimentos, ou ramos afins.

Art. 34. As condições de admissão aos cursos de extensão serão

definidas por instrução do Reitor, em cada caso.

Art. 35. Não será permitida a matrícula simultânea em mais de um curso de graduação.

SEÇÃO II

Da Habilitação e Promoção nos Cursos Universitários

Art. 36. A verificação do aproveitamento dos estudantes em qualquer dos cursos universitários, seja para expedição de certificados e diplomas, seja para promoção escolar, será regulada pelos Regimentos dos institutos universitários, atendidos os mínimos da Lei.

SEÇÃO III

Dos Diplomas e das dignidades Universitárias

Art. 37. A Universidade do Paraná expedirá diplomas e certificados para distinguir profissionais de altos méritos e personalidades eminentes ou beneméritas, de reputação ilibada.

§ 1º O diploma de doutor será conferido após defesa de tese realizada de acordo com o regimento do estabelecimento que o expedir.

§ 2º O título do doutor *honoris-causa* será conferido pelo Conselho Universitário, mediante voto favorável de dois terços da totalidade dos seus membros.

§ 3º Os títulos de professor *honoris-causa* e de benemérito da Universidade do Paraná serão também conferidos pelo Conselho Universitário, mediante proposta da Congre-

gação da respectiva escola ou faculdade no primeiro caso, e por proposição do Reitor ou iniciativa do próprio Conselho Universitário no segundo, devendo o pronunciamento do Conselho Universitário e o da Congregação fazer-se por dois terços da totalidade de seus membros.

CAPÍTULO III

Dos trabalhos de pesquisas e técnico-científicos

Art. 38. A Universidade desenvolverá atividades de pesquisa e técnico-científicas em serviços próprios de cada estabelecimento, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso.

Parágrafo único. Atendidos os fins especiais do ensino e investigações científicas, esses órgãos poderão manter serviços abertos ao público e remunerados.

Art. 39. Quando o órgão de natureza técnico-científica servir a um só estabelecimento, sua organização e seu funcionamento serão regulados no regime interno desse estabelecimento; quando comum, ou autônomo, terá as suas atividades reguladas em regimento próprio, aprovado pelo Conselho Universitário.

TÍTULO V

DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

CAPÍTULO I

Da administração geral e especial

Art. 40. Cada unidade universitária, seja estabelecimento de ensi-

no, instituto ou serviço técnico-científico, obedecerá às normas de administração geral fixadas no regimento da Reitoria e às da administração especial definidas no seu próprio regimento.

CAPÍTULO II

Da administração das escolas e faculdades

Art. 41. A direção e administração das escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Técnico-Administrativo;
- c) Diretoria.

SEÇÃO I Da

Congregação

Art. 42. A Congregação, órgão superior da direção administrativa, pedagógica e didática das escolas e faculdades, será constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos professores interinos;
- c) por um representante dos livres-docentes do estabelecimento, eleito na forma regimental;
- d) pelos professores eméritos.

Art. 43. As atribuições das Congregações serão discriminadas nos regimentos das respectivas Faculdades e Escolas.

SEÇÃO II

Do Conselho Técnico-Administrativo

Art. 44. O Conselho Técnico-Administrativo, órgão deliberativo,

será constituído pelo Diretor da Faculdade ou Escola, membro nato e seu presidente, e por seis professores catedráticos em exercício, eleitos pela Congregação ou pelos departamentos que forem criados em cada Instituto, de conformidade com os regimentos.

Parágrafo único. O regimento de cada unidade universitária disporá quanto à maneira de eleição, renovação, destituição e condições do mandato dos membros do Conselho Técnico-Administrativo e as suas respectivas atribuições.

SEÇÃO III

Da Diretoria

Art. 45. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da unidade universitária.

Art. 46. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República, sendo a escolha feita em face da lista tríplice, de professores catedráticos efetivos, organizada pela respectiva Congregação.

§ 1º O Diretor será nomeado por um período de três anos.

§ 2º Nas suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído por professor catedrático em exercício, na forma que estabelecer o Regimento da respectiva unidade universitária.

§ 3º Durante o período da sua gestão, o Diretor poderá afastar-se da cátedra, sem prejuízo dos vencimentos como professor.

Art. 47. As atribuições do Diretor constarão no Regimento de cada unidade universitária.

CAPITULO III

Da administração dos institutos e serviços técnicos-científicos

Art. 48. Cada instituto ou serviço técnico-científico autônomo terá um diretor, designado pelo Reitor da Universidade.

Parágrafo único. A escolha do diretor do instituto ou serviço recairá, de preferência, no titular da cadeira que estiver diretamente ligada às atividades específicas do referido instituto ou serviço.

TITULO VI

DO PATRIMÔNIO, DOS RECURSOS E DO REGIME FINANCEIRO

CAPITULO I

Do patrimônio

Art. 49. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor, com observância das condições ora estatuídas e é constituído:

- o) pelos bens móveis e imóveis, instalações, títulos e direitos com que a Universidade passou para a jurisdição federal, por efeito da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950;
- b) pelos bens e direitos que lhe forem incorporados em virtude de lei ou que a Universidade aceitar, oriundos de donativos ou legados;
- c) pelos bens e direitos que a Universidade adquirir;
- d) por fundos especiais;
- e) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para conta patrimonial.

Art. 50. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados na realização dos seus objetivos. A Universidade poderá, entretanto, promover inversões tendentes à valorização patrimonial e à obtenção de rendas aplicáveis à realização daqueles objetivos.

Art. 51. As aquisições de bens e valores por parte da Universidade independem de aprovação do Governo Federal; mas a alienação e a one-ração de seus bens patrimoniais somente poderão ser efetivados após autorização expressa do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Cultura. Num e noutro casos, a Reitoria ouvirá previamente o Conselho Universitário.

Art. 52. A Universidade poderá receber doações ou legados com ou sem encargos, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de determinados serviços em qualquer de suas unidades componentes.

CAPITULO II

Do recursos

Art. 53. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

- a) dotações que, a qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- b) dotações e contribuições, a título de subvenção, concedidas por autarquias ou quaisquer pessoas físicas ou jurídicas;
- c) renda de aplicação de bens e valores patrimoniais;
- d) retribuição de atividades remuneradas dos seus estabelecimentos;

- e) taxas e emolumentos;
- f) rendas eventuais.

CAPITULO III

Do regime financeiro

Art. 54. O exercício financeiro da Universidade coincidirá com o ano civil.

Art. 55. O orçamento da Universidade será uno.

§ 1º Os fundos especiais de que trata o art. 62, entretanto, terão orçamento à parte, anexo ao orçamento geral da Universidade, regendo-se a sua gestão por estas normas, no que forem aplicáveis.

Art. 56. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação, por parte das unidades universitárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central de tesoureiro e escriturado na receita geral da Universidade.

Art. 57. A proposta orçamentária do Executivo da União consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 58. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as unidades universitárias remeterão à Reitoria, até 31 de outubro de cada ano, a previsão de suas receitas e despesas para o exercício considerado, devidamente discriminadas e justificadas. Até o dia 30 de novembro, a Reitoria submeterá ao Conselho Universitário a proposta geral da Universidade.

Art. 59. O Orçamento da Universidade, compreendendo a receita e despesa, após aprovado pelo Conselho Universitário, será remetido,

dentro da primeira quinzena de fevereiro, ao órgão central de elaboração do orçamento da União e ao Ministério da Educação e Cultura, a fim de servir de base à fixação do auxílio financeiro da União, nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

Art. 60. com base no valor das dotações que o Orçamento Geral da União efetivamente conceder, a Reitoria, *ad-referendum* do Conselho Universitário, promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada. O documento resultante, uma vez aprovado pelo Conselho Universitário, constituirá o Orçamento da Universidade.

Art. 61. No decorrer do exercício poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária interessada, ao Reitor, que a submeterá ao Conselho Universitário.

§1º Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço, em virtude de manifesta insuficiência de dotação orçamentária. Os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício. Os créditos especiais terão vigência fixada no ato de sua abertura.

Art. 62. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho Universitário, poderão ser criados Fundos Especiais, destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos, cabendo a gestão de seus recursos ao Reitor, quando o Fundo corresponder a objetivo que interesse a

mais de uma unidade universitária, ou ao respectivo Diretor, quan-

do disser respeito a objetivo de interesse circunscrito a uma só unidade.

Parágrafo único. Estes fundos, cujo regime contábil será o da gestão, poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente consignadas no Orçamento da Universidade, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por doações ou legados regularmente aceitos.

Art. 63. O diretor de cada unidade universitária apresentará, anualmente, antes de terminado o mês de janeiro, ao Reitor, prestação de contas de sua gestão no exercício encerrado.

Art. 64. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio é centralizada na Reitoria.

Art. 65. Os saldos verificados no encerramento do exercício financeiro serão levados à conta do fundo patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, *ad referendum* do Conselho Universitário, poderão ser, no todo ou em parte, lançados no fundo especial previsto no art. 62.

TÍTULO VII

DO PESSOAL

CAPÍTULO I

Das categorias do pessoal e de seus quadros

Art. 66. O pessoal das unidades universitárias será docente, administrativo ou auxiliar, e se distribuirá por dois quadros: o ordinário e o extraordinário.

§ 1º O quadro ordinário será constituído de funcionários e extra-

numerários estipendiados pelos recursos consignados nas leis da União. § 2º O quadro extraordinário será constituído do pessoal diretamente admitido pela Universidade.

CAPÍTULO II

Do pessoal docente

Art. 67. O corpo docente das escolas e faculdades poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza do ensino a ser ministrado, mas será formado, em moldes gerais de:

- a) professores catedráticos;
- b) professores adjuntos;
- c) docentes-livres;
- d) assistentes;
- e) instrutores;
- f) professores interinos;
- g) professores contratados.

Art. 68. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do regimento das escolas e faculdades.

Art. 69. Os professores adjuntos serão admitidos e dispensados pelo Reitor, por indicação, justificada, do respectivo professor catedrático, e aprovada pelo Conselho Técnico-Administrativo, devendo a escolha ser feita entre os assistentes que possuam o título de docente-livre da cadeira e satisfaçam os requisitos estabelecidos no regimento.

Art. 70. A livre docência destina-se a ampliar a capacidade didática da Universidade e a concorrer, pelo tirocínio do magistério, para a formação do corpo de seus professores.

Art. 71. A livre docência será concedida mediante concurso de títulos e de provas, realizado de acordo com a legislação vigente e com o regimento da unidade universitária.

Parágrafo único. As congregações das escolas e faculdades farão, de cinco em cinco anos, a revisão dos quadros de docentes-livres, a fim de excluir aqueles que não tenham exercitado atividade didática eficiente ou publicado trabalho de valor doutrinário, de observação pessoal, de pesquisa, que os recomende à permanência no corpo docente da Universidade.

Art. 72. Os assistentes serão admitidos ou contratados pelo Reitor, por indicação do professor catedrático aprovada pelo Conselho Técnico-Administrativo, devendo a escolha recair sobre um dos instrutores.

Art. 73. A admissão ou contrato dos assistentes será feita pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzidos por proposta do professor catedrático e de acordo com as condições que o regimento das unidades universitárias estabelecer.

Parágrafo único. Só poderão ser reconduzidos os assistentes que forem docentes livres ou que tiverem requerido inscrição em concurso para docente livre ou professor catedrático da disciplina.

Art. 74. A função de instrutor será exercida por diplomados, com vocação para a carreira do magistério, admitidos ou contratados pelo Reitor, mediante proposta do professor catedrático aprovada pelo Conselho Técnico-Administrativo.

Art. 75. As propostas para admissão de assistente ou instrutor poderão ser rejeitadas pelo Reitor ou

pelo Conselho Técnico-Administrativo, que as examinará em primeiro lugar.

Art. 76. Os professores interinos regerão cadeira que não tenha titular ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional.

Parágrafo único. O professor interino não poderá ser contratado ou nomeado interinamente para uma outra cadeira na mesma, ou em qualquer outra escola ou faculdade da Universidade.

Art. 77. A substituição de professor catedrático, em suas faltas e impedimentos, obedecerá a dispositivos dos regimentos, devendo caber, preferencialmente, aos professores adjuntos, aos assistentes-docentes-livres, aos docentes-livres, aos assistentes, aos instrutores, e, na ausência destes, serão nomeados interinamente ou contratados profissionais indicados pelo Conselho Técnico-Administrativo da respectiva unidade universitária.

Art. 78. Os professores interinos serão nomeados pelo Presidente da República, mediante proposta da Reitoria, depois de ouvido o Conselho Técnico-Administrativo da unidade universitária interessada sobre o mérito dos indicados.

§ 1º Nas faltas e impedimentos dos professores catedráticos até trinta dias, caberá ao Diretor da respectiva unidade universitária a convocação do substituto na forma do artigo anterior, ou a designação de professor de cadeira afim.

§ 2º Nos impedimentos superiores a trinta dias e inferiores a noventa, poderá o Reitor admitir professor interino, observada a ordem de preferência instituída no artigo anterior.

Art. 79. O provimento interino do cargo de professor não excederá de dois anos, exceto:

a) abrindo-se concurso para o provimento da cadeira, em cuja regência o professor interino poderá permanecer até a homologação do parecer da Comissão Examinadora;

b) no caso de substituição de professor catedrático que esteja afastado por impedimento legal.

Parágrafo único. O professor interino que não se inscrever em concurso para a cadeira que esteja ocupando será exonerado, por proposta do Conselho Técnico-Administrativo, não podendo ser nomeado nem contratado novamente para a mesma cadeira, salvo se possuir o título de docente-livre da disciplina.

Art. 80. As escolas e faculdades são obrigadas a abrir concurso para as cadeiras vagas dentro do prazo de 18 meses a contar da data da vacância.

Art. 81. A Reitoria poderá contratar professores nacionais ou estrangeiros, na forma prevista neste Estatuto, para léger, por tempo determinado, qualquer disciplina, cooperar no curso do professor catedrático, a pedido deste, realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização, e executar e orientar pesquisas científicas.

Parágrafo único. O contrato previsto neste artigo só se fará mediante justificação das vantagens didáticas e culturais que dele decorrerem.

Art. 82. Os auxiliares de ensino e pesquisas terão a sua discriminação e a especificação das respectivas funções no regimento de cada uma das unidades universitárias.

Art. 83. O pessoal docente da Universidade é obrigado à prestação de 18 horas semanais de trabalho, as quais serão preferencialmente empregadas em aulas.

Parágrafo único. somente quando o número de horas de aulas não atingir o limite fixado neste artigo, poderão ser computados outros trabalhos escolares, relacionados com as atribuições do professor e especificadas nos regimentos.

CAPITULO III

Do pessoal administrativo e auxiliar

Art. 84. O regimento da Reitoria e o de cada uma das unidades universitárias discriminarão o respectivo pessoal administrativo, a natureza de seus encargos, suas funções e deveres.

Parágrafo único. Caberá ao Reitor fazer a distribuição do pessoal administrativo e auxiliar.

TITULO VIII DO

REGIME DISCIPLINAR

Art. 85. O Regimento da Reitoria e o de cada unidade universitária disporão sobre o regime disciplinar a que ficarão sujeitos o pessoal docente e discente, e o pessoal administrativo.

§ 1º As sanções disciplinares serão :

- a) advertência;
- b) repreensão;
- c) suspensão;
- d) afastamento temporário;
- e) exclusão; f) destituição.

§ 2º As sanções constantes das alíneas *a* e *b* do parágrafo anterior são da competência do Reitor e dos Diretores; as de suspensão até quinze dias são da competência do Reitor e dos Diretores e até trinta dias do Conselho Universitário e das Congregações.

§ 3º O afastamento temporário competirá às Congregações ou ao Conselho Universitário, conforme a jurisdição, podendo ser de iniciativa do Reitor *ad referendum* do Conselho; ao Conselho Universitário compete impor exclusão e destituição de cargo, de acordo com a legislação em vigor.

Art. 86. Dos atos que impuserem penalidades disciplinares caberá recurso para a autoridade imediatamente superior.

§ 1º Os recursos serão interpostos pelo interessado, em petição fundamentada, no prazo de quinze dias a contar da data do ato recorrido e serão encaminhados por intermédio da autoridade a que estiver subordinada, quando não contiverem expressões desrespeitosas.

§ 2º O Conselho Universitário será última instância, em qualquer caso, em matéria disciplinar.

TÍTULO IX

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I Das

Associações

Art. 87. Para a eficiência e prestígio das instituições universitárias serão adotados meios para acentuar a união e a solidariedade dos professores, auxiliares de ensino, an-

tigos e atuais alunos das diversas unidades universitárias.

Art. 88. A vida social universitária terá como organizações fundamentais as associações de classe:

- o) dos professores da Universidade;
- b) dos antigos alunos das unidades universitárias;
- c) dos atuais alunos.

Art. 89. Os professores das unidades universitárias poderão organizar uma ou mais associações de classe, submetendo o respectivo estatuto à aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A sociedade dos professores Catedráticos destina-se, entre outros fins:

- a) a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência aos membros do corpo docente universitário;
- b) a efetuar reuniões científicas e exercer atividades de caráter social;
- c) a opinar sobre a concessão de bolsas de estudo e auxílio a estudantes.

Art. 90. Os antigos alunos das unidades universitárias organizarão uma ou mais associações, cujos estatutos deverão ser aprovados pelo Conselho Universitário.

Art. 91. O corpo discente de cada uma das unidades universitárias deverá organizar uma associação destinada a criar e a desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses

gerais dos estudantes e tornar agradável e educativo o convívio entre eles.

§ 1º O estatuto da associação referida neste artigo deverá ser aprovado pela Congregação.

§ 2º A associação de cada unidade universitária deverá eleger um diretório, que será reconhecido pela Congregação, como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente da mesma unidade universitária.

§ 3º O diretório de que trata o parágrafo anterior organizará comissões permanentes, constituídas de membros a êle pertencentes, entre os quais deverão figurar as três seguintes:

- o) comissão de beneficência e previdência;
- b) comissão científica;
- c) comissão social.

i 4º As atribuições do diretório de cada unidade universitária, especialmente de cada uma das suas comissões, serão discriminados nos seus estatutos.

Art. 92. com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, em obras de assistência material ou espiritual, em competições e exercícios esportivos, em comemorações cívicas e iniciativas de caráter social, poderá cada unidade universitária incluir, na proposta de orçamento anual, a subvenção que julgar conveniente.

Parágrafo único. O diretório apresentará ao Reitor, ao termo de cada exercício, um balanço documentado, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da cota com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer parcela de nova subvenção antes de aprovado o mesmo balanço.

Art. 93. Destinado a coordenar e centralizar a vida social do corpo discente da Universidade, será organizado o Diretório Central dos Estu-

dantes, constituído por dois representantes de cada um dos Diretórios das unidades universitárias.

Parágrafo único. Ao Diretório Central dos Estudantes caberá:

1º Promover a aproximação e a máxima solidariedade entre os corpos discentes das diversas unidades universitárias.

2º Realizar entendimento com os diretórios das diversas unidades universitárias, a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais.

3º Estimular a educação física.

4º Promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal.

5º Representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário, quando convocado.

CAPITULO II *Da*

assistência aos estudantes

Art. 94. Para efetivar medidas de previdência e beneficência, em relação aos corpos discentes das unidades universitárias, inclusive para a concessão de bolsas de estudo, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos professores Universitários e Diretório Central dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e oportunidade.

Art. 95. A seção de previdência e beneficência da Sociedade de

professores Universitários organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médica hospitalar aos membros dos corpos discentes das unidades universitárias.

CAPITULO III *Das bolsas**de viagens e de estudo*

Art. 96. O Conselho Universitário poderá incluir no orçamento anual recursos destinados a bolsas de viagens ou de estudo, para o fim de proporcionar os meios de especialização e aperfeiçoamento, em instituições do País e do estrangeiro, a professores

e auxiliares de ensino ou a diplomados pela Universidade do Paraná que tenham revelado aptidões excepcionais.

Parágrafo único. Entre o Conselho Universitário e os escolhidos serão convencionados os objetivos das viagens de estudo ou pensionato, o tempo de permanência, a pensão e as obrigações a que ficam sujeitos.

TITULO X

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 97. A Universidade praticará, sob sua exclusiva responsabilidade, todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 98. A situação dos servidores da Universidade do Paraná re-ger-se-á pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União e legislação subsequente.

§ 1º Ao pessoal permanente e ao extranumerário da Universidade do Paraná ficam assegurados todos os direitos e vantagens atuais e as que venham a ter os demais servidores da União dessas classes.

§ 2º todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo

serão, ato contínuo, comunicadas à Divisão do Pessoal do Ministério da Educação e Cultura para os devidos assentamentos.

Art. 99. Em casos especiais, a requerimento do interessado e deliberação da Congregação, será concedida, ao professor catedrático, ao assistente, ou ao instrutor, a dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devota a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no País ou no estrangeiro, sem prejuízo dos seus direitos e vantagens.

Art. 100. Os regimentos dos estabelecimentos, institutos e serviços estabelecerão as condições do trabalho remunerado de professores e alunos quando em benefício das finalidades culturais e sociais da Universidade.

Art. 101. Os bens, serviços e direitos transferidos ao patrimônio nacional por efeito da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, continuam a ser ocupados e administrados pelos estabelecimentos a que pertenciam.

Art. 102. somente os professores catedráticos efetivos poderão participar de deliberação sobre provimento de cátedra.

Art. 103. Enquanto não fôr incluída na categoria de estabelecimentos diretamente mantidos pela União, não se aplicarão à Escola de Química os arts. 46 e 78; o Título VI; o Capítulo I do Título VII; os arts. 68, 69, 72 e 74, no que se refere à autoridade competente para nomear, admitir ou contratar; o parágrafo único do art. 84 e o art. 98 deste Estatuto, vigorando as demais condições estabelecidas no termo de incorporação assinado a 3 de dezembro de 1953.

Art. 104. Enquanto durar seu mandato, o atual Vice-Reitor passará

a integrar o Conselho Universitário, com direito a voto.

Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1956.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 24-8-956).

DECRETO N. 39.825 — DE 21
DE AGOSTO DE 1956

Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a celebrar convênio com o Estado do Rio Grande do Sul, para o fim que indica.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta :

Art. 1º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a, mediante convênio, delegar competência ao Estado do Rio Grande do Sul para execução, em seu território, da legislação relativa ao ensino de grau médio, na parte correspondente à Educação Física.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de agosto de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 24-8-956).

DECRETO N. 39.871 — DE 30 DE
AGOSTO DE 1956

Altera a redação dos arts. 89 e 10 do Decreto nº 38.955, de 27-3-1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta :

Art. 1º Os arts. 89 e 10 do Decreto n. 38.955, de 27 de março do corrente ano, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 8º Para atender a seus encargos disporá a CNER de tabelas aprovadas, anualmente, pelo Ministro da Educação e Cultura, em observância ao disposto nos arts. 15 e 17 da Lei nº 1.765, de 18 de dezembro de 1952, e a legislação vigente sobre

peçoal que percebe por dotações globais.

§ 1º Na remuneração do Coordenador, Chefe de Setor, Encarregado de Escritório Regional, Assistentes, Secretários e Encarregados de Turma serão observados os valores dos símbolos estabelecidos para os cargos de chefia e funções gratificadas, não podendo, nessa fixação, ultrapassar o valor atribuído ao menor padrão de vencimentos de cargo em comissão.

§ 2º O servidor federal, esta dual, municipal e autárquico posto à disposição da CNER, sem prejuízo das vantagens de seu cargo, perceberá apenas a diferença entre o que receber pela sua repartição e o salário estabelecido na tabela de que trata este artigo, na hipótese de ser inferior a este o vencimento do seu cargo efetivo.

Art. 10. As atividades da CNER serão custeadas com os recursos de um Fundo Especial, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentada pelo Coordenador e pelo Chefe de Administração, e constituído de:

a) contribuições que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, entidades parastatais e sociedades de economia mista, para a realização de trabalhos de Educação de Base;

b) contribuição proveniente de acordos e convênios com entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares;

d) renda do patrimônio sob a guarda e responsabilidade da Campanha;

e) todas e quaisquer rendas eventuais.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita rigorosamente de acordo com o Plano apresentado anualmente pelo Coordenador da CNER à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, no qual serão discriminados os serviços a serem executados, a modalidade de financiamento e os respectivos orçamentos.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 1956; 1350 da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 31-8-956).

PORTARIA N. 315, DE 20 DE
AGOSTO DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o que preceitua o art. 79, n. 3, da Lei Orgânica do Ensino Secundário e o art. 54 da

Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, baixa as seguintes instruções sobre o registro de professores de Canto Orfeônico.

Art. 1º Os registros de professores de Canto Orfeônico serão processados no próprio Departamento Nacional de Educação, ouvido o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, quando necessário.

Parágrafo único. Nos casos de registros de professores de conservatórios, será indispensável a audiência do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que emitirá parecer sobre as provas de capacidade profissional apresentadas pelo candidato.

Art. 2º Serão admitidos a registro os candidatos que apresentarem:

I — a) diploma ou certificado expedido por Conservatório de Canto Orfeônico, oficiais, reconhecidos ou equiparados;

b) ou prova de habilitação na disciplina obtida em concurso para professor catedrático dos estabelecimentos de ensino de Canto Orfeônico federais e equiparados;

c) ou, excepcionalmente, prova de ter sido habilitado em exame de suficiência de Canto Orfeônico, com validade restrita para a localidade ou região do país na qual o professor poderá exercer o magistério, por não existirem em número suficiente, no local ou na região, professores por Conservatório ;

II — prova de idoneidade moral;

III — folha corrida;

IV — prova de idade mínima de 18 anos;

V — prova de quitação com o serviço militar;

VI — atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;

VII — duas fotografias 3x4.

Parágrafo único. Dos candidatos que se inscreveram nos exames de suficiência só serão exigidos, na época do processamento do registro, além da prova de habilitação referida no item I, letra c, deste artigo, os documentos relativos às condições pessoais, quando tiverem dois ou mais anos de vigência os documentos, inicialmente, apresentados.

Art. 3º O registro obtido através de exames de suficiência, nos termos da letra c do artigo anterior, terá caráter provisório, podendo ser substituído pelo registro definitivo, com validade em todo o território nacional, quando o candidato vier a freqüentar um dos cursos de especialização mantidos por Conservatórios de Canto Orfeônico, reconhecidos oficialmente.

Art. 4º O registro far-se-á mediante o pagamento da taxa de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros), por disciplina, e da taxa de educação e saúde; a inscrição em exames de suficiência mediante o pagamento da taxa de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros).

Art. 5º Os pedidos de registro de professores de Canto Orfeônico e os requerimentos de inscrição aos exames de suficiência serão dirigidos ao Departamento Nacional de Educação, podendo, entretanto, nos Estados, ser apresentados às Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, que os encaminharão ao Departamento Nacional de Educação.

§ 1º Tratando-se de pedido de inscrição ao exame de suficiência para exercício do magistério em estabelecimento de ensino secundário, as Inspetorias Seccionais informarão o processo, fazendo as exigências ca-

bíveis, encaminhando-o ao Departamento Nacional de Educação, que concederá ou denegará a inscrição e a respectiva autorização para lecionar, a título precário.

§ 2º A prorrogação de licença para lecionar, quando o candidato houver freqüentado, com aproveitamento, o curso de preparação aos exames de suficiência, o deferimento ou indeferimento do pedido de registro, bem como a cassação da licença para lecionar, serão de competência exclusiva do Departamento Nacional de Educação.

Art. 6º O registro, a que se tenha procedido com infração de qualquer dispositivo legal, ou regu-lamentar, será a qualquer tempo cassado, mediante despacho do Diretor do Departamento Nacional de Educação.

Art. 7º O Departamento Nacional de Educação baixará sobre o assunto as instruções complementares que julgar necessárias, mantidas as disposições da Portaria n. 262, de 5 de novembro de 1955. — *Clovis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 25-8-956).

PORTARIA N. 111, DE 10
DE JULHO DE 1956

Instituto Benjamin Constant

O Diretor do Instituto Benjamin Constant, usando da atribuição que lhe confere o Regimento Interno a-provado pelo Decreto n. 34.700, de 25 de novembro de 1953 — art. 17, item, X — e tendo em vista o disposto no art. 4º da Portaria Ministerial n. 709, de 28 de junho de 1951,

Baixa as seguintes normas para regular o funcionamento do Curso de

Professor Especializado na Didática de Cegos.

CAPÍTULO I *Da*

finalidade e duração do Curso

Art. 1º O Curso, que tem por fim preparar e aperfeiçoar professores na especialidade do ensino a cegos e ambliopes, terá a duração de quatro meses, de agosto a dezembro, compreendendo aulas teóricas, práticas e estágio nas classes de aula do Instituto.

Parágrafo único. somente poderão inscrever-se no Curso professores

diplomados por Escolas Normais, Faculdade de Filosofia, e os portadores de registro de Professor da Pre feita ou do Ministério da Educação — de idade compreendida entre 20 e 40 anos, que estejam exercendo ou hajam exercido o magistério por dois (2) anos.

CAPITULO II

Da admissão e das provas de seleção

Art. 2º A admissão far-se-á mediante prestação de provas escritas, sigilosas de Português, do nível do 2º ciclo secundário; de Matemática, correspondente ao 1º ciclo secundário e de Elementos de Psicologia Geral, a serem realizadas consoante os respectivos questionários, elaborados pela Seção de Curso, deste Instituto.

§ 1º As provas em referência realizar-se-ão no local de inscrição, sob a imediata orientação da autoridade a que estiver afeto o Serviço de Educação nos Estados e Territórios,

com a supervisão de representante do Instituto Benjamin Constant, designado pelo Diretor.

§ 2º Para os candidatos inscritos diretamente no Instituto Benjamin Constant, as provas efetuar-se-ão no próximo Instituto, sob a orientação da Seção de Curso e supervisão do Diretor.

§ 3º O julgamento de todas as provas ficará a cargo de uma comissão, constituída pelo Chefe da Seção de Curso (S. C.) que a presidirá, e por mais (2) dois professores designados pelo Diretor do Instituto, ado-tando-se nesse julgamento a gradação de zero a dez.

§ 4º A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente do valor da média aritmética das notas obtidas, considerando-se inabilitados os que obtiverem nota global inferior a seis (6) ou se a nota alcançada, em qualquer das provas de seleção, fôr inferior a 5 (cinco).

Art. 39 A inscrição às provas de seleção far-se-á mediante requerimento dirigido ao Diretor do Instituto Benjamin Constant, se o candidato residir no Distrito Federal, ou às autoridades a que estiverem afetos os serviços de Educação nos Estados e Territórios, se o candidato residir em um desses.

§ 1º O candidato juntará ao requerimento de inscrições seu (s) diplomas de conclusão do Curso Normal ou Faculdade de Filosofia, bem como prova de estar exercendo ou já haver exercido o magistério, pelo menos durante dois (2) anos. Todos os documentos devem ser enviados à Seção de Curso de Professor do Instituto Benjamin Constant.

§ 2º Classificado nas provas de seleção, ficará o candidato habilita-

do à matrícula que se efetuará depois que o interessado apresentar à Seção de Curso documento oficial que prove:

I — não sofrer de doença infecto-contagiosa;

II — sanidade mental;

III — que está vacinado contra varíola.

§ 3º Juntamente com essas provas, fará o candidato entrega de 3 retratos, tirados de frente, sem chapéu, nas dimensões oficiais, para serem colados nas respectivas fichas e apostos nos cartões de matrículas.

§ 4º As provas serão realizadas entre 21 de julho e 5 de agosto próximos, consoante os questionários elaborados pela Seção de Curso do Instituto Benjamin Constant.

CAPITULO III

Da matrícula e organização do Curso

Art. 4º O número de matrículas, em cada ano, será fixado por portaria do Diretor, de acordo com os recursos destinados à manutenção do Curso, no mínimo duas (2) por Estado.

Parágrafo único. O número assim fixado será preenchido de acordo com o resultado geral das provas de seleção, de modo que sejam contempladas as unidades da Federação proporcionalmente ao número de seus candidatos aprovados, na ordem de classificação.

Art. 5º Fornecer-se-á a cada aluno um cartão de matrícula do Curso, tendo o seu retrato e a assinatura do Chefe da Seção de Curso (S. C).

Parágrafo único O aluno deverá, sob pena de trancamento da sua

matrícula, exibir o cartão toda vez que solicitado e, no caso de perda ou de qualquer outra forma de extravio, requerer a a 2ª via dentro do prazo de cinco (5) dias úteis.

Art. 6º O Curso constará de dois tempos.

§ 1º O primeiro tempo será destinado ao estágio dos alunos do Curso junto às classes de aulas do Instituto.

§ 2º Haverá no final do estágio uma prova de aula.

§ 3º O segundo tempo será destinado às aulas teóricas e práticas.

§ 4º Para cada matéria teórica desse período haverá prova escrita.

§ 5º Para cada matéria prática haverá prova prática.

Art. 7º Constituirá nota de aprovação no Curso a média aritmética das notas das provas escritas, provas práticas e provas de aulas.

§ 1º somente serão aprovados os alunos que obtiverem nota igual a cinco (5) em cada matéria e nota global igual a seis (6).

§ 2º somente serão admitidos às provas finais os alunos que tiverem frequência igual ou superior a 80% das aulas ministradas.

CAPÍTULO IV Das

matérias

Art. 8º As matérias a serem ministradas no Curso são as constantes dos programas de ensino, anexos à presente Portaria, os quais, em cada ano, poderão ser modificados de acordo com as conveniências da Didática Especial do Ensino para Cegos, baixa-

das sempre por Portaria do Diretor, mediante sugestão da Seção de Curso. Parágrafo único. As matérias do Curso de Professor serão as seguintes :

Escrita Braille (dactilografia) Escrita Brille (punção) Leitura Braille
Notações Matemáticas Manejo do Cubarritmo Musicografia Braille

Indicação Psicológica e Pedagógica da criança cega em idade pré-escolar.

História dos Cegos Psicologia Educacional e Geral Psicologia da Cegueira Recreação Infantil Atividades Profissionais Higiene ocular Metodologia Didática Educação Física.

CAPÍTULO V

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 9º Em tudo o que se relacionar com professores, alunos e funcionamento do Curso, os Chefes de Seção e de Serviços do Instituto Benjamin Constant deverão entender-se, diretamente, com o Chefe da Seção de Curso.

Art. 10. Relativamente à disciplina, os alunos do Curso ficarão em condições idênticas às do aluno do Instituto.

Art. 11. Terá cancelada a matrícula o aluno que não demonstrar vocação para o ensino de cegos.

Art. 12 A alimentação e alojamento serão gratuitos, no próprio Instituto.

Art. 13. Continuam em pleno vigor as atribuições, competência e prerrogativas conferidas, por portarias anteriores, ao Chefe da Seção de Curso e a seus auxiliares de confiança, podendo o Diretor alterá-las, quando assim fôr julgado conveniente,

Art. 14. O chefe da Seção de Curso baixará as instruções que forem julgadas necessárias ao melhor funcionamento do Curso e ao mais exato cumprimento da presente Portaria sem lhe alterar a substância.

Art. 15. O horário das aulas, bem como o número delas, por semana, para cumprimento dos programas de ensino, serão previstos, em ordem de Serviço, baixadas pelo Chefe da Seção de Curso.

Art. 16. Cada professor do Curso terá a gratificação de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros) por hora de trabalho e a de Cr\$ 50.00 (cinquenta cruzeiros) por apostila entregue, no limite previsto pela Chefia da Seção do Curso.

Art. 17. Os demais auxiliares da Chefia do Curso terão as gratificações que lhes forem arbitradas pelo Diretor do Instituto.

Art. 18. No corrente ano, será de vinte (20) o número de matrículas a serem preenchidas na forma do nágrafa único do art. 4º da presente Portaria.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor.

Art. 20. A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
— *Wilton Ferreira*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 21-8-95G).

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](#)