REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXIII JANEIRO-MARÇO, 1955 N.º 57

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação cientifica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

R E V I S T A

B R A S I L E I R A DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXIII JANEIRO-MARÇO, 1955 N.° 57

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO ELZA
RODRIGUES MARTINS *Documentação e Intercâmbio*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUZA
Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos Cursos

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

R E V I S T A B R A S I L E I R A
DE ESTUDOS P E D A G Ó G I C O S

Vol. XXIII *Janeiro-Março, 1955* *N.° 57*

SUMARIO

Págs.

Idéias e debates:

ANÍSIO TEIXEIRA, Bases da teoria lógica de Dewey 3

FRANCISCO VENÂNCIO FILHO, Instituto de Educação do Distrito Federal 28

LOURENÇO FILHO. A formação do professorado primário 42

Documentação:

A palestra presidencial e a educação 52

HELOÍSA MARINHO, A linguagem na idade pré-escolar 59

Vida educacional:

A educação brasileira no ano de 1954 123

Informação do país 139

Informação do estrangeiro 145

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Dulcidio A. Pereira,* Ciências físicas; *Inezil Pena Marinho,* A organização das atividades físicas da juventude operária na França; *Mary Naill,* Uma experiência pedagógica; *Noemi Silveira Rudolfer,* Psicologia da perso-

nalidade; *Paulo Sá.* Relações entre a indústria e o ensino de enge nharia; *Sólon Borges dos Reis,* Educação moral e cívica na escola secundária 147

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.342, de 25 de novem bro de 1954 — *Dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio;* Lei n.º' 2.367, de 7 de dezembro de 1954 — *Dispõe sobre o ensino de enfermagem em cursos volantes;* Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954 — Cria *a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências;* Decreto nº 36.268, de 1 de outubro de 1954 — *Dispõe sobre os Cursos Peda gógicos de Ensino Industrial e o seu funcionamento;* Decreto nº 36.518, de 1 de dezembro de 1954 — *Aprova o Regimento do Museu Histórico Nacional, do Ministério da Educação e Cultura;* Portaria nº 1.370, de 27 de setembro de 1954 — *Aprova instruções para provas, exames e promoções na Universidade Rural;* Portaria nº 960, de 29 de novembro de 1954 — *Dispõe sobre* o *registro de diretores e secretários de estabelecimentos de ensino secundário* 179

BASES DA TEORIA LÓGICA DE DEWEY

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor da IN.E.P.

Solicitado a escrever sobre o grande e velho mestre de filosofia, do qual me fiz discípulo, e não só dele próprio, como de toda uma plêiade de imediatos intérpretes e seguidores, que refletiam e multiplicavam, contemporânea mente, as irradiações de seu ensino, na Columbia University — devo prevenir de antemão PS meus leitores que não lhes trago um estudo completo e a fundo, a respeito de uma dileta obra filosófica, de uma viva e seguida filosofia, que, entretanto, bem está a merecê-lo. Sobre o grande filósofo contemporâneo John *Dewey* — filósofo da Educação e da Democracia, principalmente, e para muitos e a muitas luzes o maior ou até o único produzido pela grande nação cm que nasceu e em que professou — não me permiti e não me podia permitir, atentem bem, face a face com a magnitude do assunto, senão simples esboço ou tentativa de *ensaio.* E não me permiti sequer o propósito de ir além, obviamente por força de contingências muito minhas, sem falsa modéstia o afirmo, mas também, afirmo-o, por força das circunstâncias que me cercam e que cercam, quase diria cerceiam minha diuturna e absorvente atividade, oficial e pública. Tais circunstâncias não consentiram tentasse ao menos a superação, no momento, daquelas contingências. Tais circunstâncias ainda, ressalvas que são quanto ao que possa estar aquém da tarefa no presente estudo, não afetam, porém, o meu persistente apreço pelo mestre insigne, nem a responsabilidade, a que nunca fugi, de inspirar-me e inspirar sempre, tanto quanto possível, o meu trabalho de educador brasileiro no seu pensamento filosófico, com o devido respeito às contingentes diferenças de lugar e de desenvolvimento, tendo em vista mais educação, para melhor vida e maior autenticidade democrática.

Está claro que não me anima o propósito de apreciar, na extensão de um artigo, toda a filosofia de John *Dewey.* Um dos seus críticos, procurando examinar os pressupostos dessa filosofia, não se arreceia de enumerar nada menos de dez — organicismo, empiricismo, temporalismo, darwinismo, praticalismo, futurismo, inteligência criadora e evolução emergente, continui-

dade, moralismo, educacionalismo — cada um dos quais exigiria pelo menos toda a nossa hora para ser sumariamente analisado.

Como uma das formas de análise das filosofias seria, na verdade, a análise dos pressupostos em que se fundam e de onde partem as coordenadas do seu horizonte intelectual, para analisar toda a filosofia de Dewey teríamos de examinar cada um daqueles pressupostos e os múltiplos ou, pelo menos, diversificados universos que, de todos aqueles pontos de vista, nela se pode divisar. Na impossibilidade de realizar tal tarefa, procurarei fazer uma exposição das *"bases da teoria lógica de Dewey",* examinando, assim, uma das maiores contribuições do filósofo americano, de onde justamente decorre toda uma nova teoria da educação, que vem revolucionando, desde que foi formulada, os processos educativos de nossa época.

A filosofia, para John *Dewey,* é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precipite e amplo, ou seja entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do *velho* no *novo,* já operante quando não ainda dominante, — e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundamentais da situação ou do momento histórico, no propósito, sempre, de formular (ou reformular) não tanto *verdades* como *perspectivas,* ou sejam interpretações, valorizações e orientações que nos guiem a aventura da civilização e da própria vida.

Não falta quem afirme vivermos em uma época de confusão filosófica, sem diretrizes unificadas, perdidos entre múltiplos caminhos. No entanto, como diz Dewey, as brigas dos filósofos são brigas de família. Todos se encontram na *premissa comum,* em que se firmam, de uma "realidade" superior à precariedade e contingência do universo. Divorciados, assim, do caracter essencialmente contingente e temporal desse mesmo universo, os filósofos, por isso mesmo e em última análise, se perdem nos par-íicularismos dos seus respectivos temperamentos.

A filosofia de John *Dewey* (como a de *James* e a de *Peirce,* e na Europa, até certo ponto a de *Bergson)* refoge a essa comum obsessão dos filósofos e, pelo contrário, apóia-se na própria contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança. A contingência mesma do

mundo faz dele um mundo de oportunidades, um mundo em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, cousas acabadas e cousas incompletas, unifor-midades e variedades, em que o presente é uma junção entre um "'teimoso passado" e um "insistente futuro". Nesse imenso processo há, ao lado do determinado, regular e irrecorrível, o indeterminado, o irregular, o recorrível; ao lado do fatal, o eventual; e daí ser possível a ação e a direção. O homem constitui um dos agentes, entre os muitos outros agentes — cósmicos, físicos e biológicos — da transformação do universo. O instrumento dessa contínua transformação é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica. 0 inorgânico, o orgânico e o humano agem e reagem, pela experiência, num amplo, múltiplo e indefinido processo de repetições e renovações, de ires e vires, de uniformidades e variedades, de fatalidades e imprevistos, graças a cujo processo se tornam possíveis, de um lado, a predição e o controle e, de outro, a oportunidade e a aventura. Todos os seres vivos agem e reagem em seu meio, alterando-se e alterando o universo. E o homem exalta esse processo de interação e experiência. Graças à linguagem, torna a experiência cumulativa e, com o auxílio do seu registro simbólico, ela mesma objeto da experiência. Essa experiência da experiência o leva à descoberta das suas leis, com o que acrescenta uma dimensão nova ao universo — a da direção da experiência, abrindo as portas a desenvolvimentos insuspeitados nas ordens e desordens, harmonias e confusões, seguranças e incertezas do mundo, que constitui o seu meio e que êle passa a transformar em seu benefício.

As leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre a experiência, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução. Daí dar Dewey à sua filosofia da experiência e à teoria da indagação ou da investigação — ("theory of inquiry"), que representa a lógica da experiência e da descoberta, a importância que lhe dá, considerando a sua hipótese ou teoria lógica, ou outra que a substitua com idêntica amplitude e finalidade, não o suficiente para harmonizar a casa dividida do pensamento humano, mas a condição necessária para se tornar possível a restauração da unidade e integração que, em outras épocas, teria podido o homem gozar em sua vida no planeta, então em condições simples e limitadas, agora em condições de culminante complexidade e amplitude.

A essência da hipótese ou teoria lógica de Dewey consiste, em última análise, na generalização do chamado método científico, não só a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem.

A lógica ou teoria do conhecimento de Dewey, ("Logic — theory of inquiry"). funda-se, com efeito, no exame do processo de adquirir o conhecimento.

Como conseguimos nós o conhecimento? Não parte êle do conhecimento como um produto acabado, para indagar de sua validez ou de sua possibilidade, mas dos fatos crus da existência: que faz e como faz o homem para obter o conhecimento? Se fôr possível descrever a experiência humana do conhecimento, aí se deverão encontrar os elementos para uma teoria dessa experiência, isto é, a teoria da investigação, da busca do conhecimento, que seria a própria lógica, no seu objetivo último.

Ora, o conhecimento, diz Dewey, é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação. A perplexidade é uma .situação indeterminada e o conhecimento é o elemento de controle, de determinação da situação. Se tudo, na existência, transcorre em perfeito equilíbrio, não há, propriamente, que buscar saber ou conhecer, mas, quando muito, um *re-conhecer* automático. Quebrou-se, porém, o equilíbrio. Ouço, digamos, um ruído estranho, ou significativo, ou inesperado. Algo sucedeu e o *meu* mundo se perturbou. Procuro ver o que é. Observo, indago, investigo, apuro e verifico. *Sei,* então, o que se deu. Restabeiece-se o equilíbrio e prossigo em minha atividade. Conhecer, saber é, assim, uma operação, uma ação que transforma o mundo e lhe restaura o equilíbrio. Estou agora seguro, *sei,* voltei à tranqüilidade e posso dar livre curso à vida. A situação *indeterminada* tornou-se *determinada,* ficou sob controle, em virtude do *conhecimento* que adquiri. Saber, assim, não é *aprender* noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem anterior de informações e conhecimentos; mas, descobri-las de novo, operando como se fôssemos seus descobridores originais. "Tomar o conhecimento já formulado ou apontar para este conhecimento não é, diz expressamente Dewey, um caso de conhecimento, tanto quanto tomar um formão de uma caixa de ferramenta não é fazer este formão".

O conhecimento, pois, é o resultado de um processo de indagação. E a marcha deste processo de pesquisa é o que Dewey chama de *lógica.* Vale dizer: lógica é o processo do pensamento reflexivo; "conhecimento" é o resultado deste processo; o "já conhecido" é o "material", que usamos no operar a investigação ou a pesquisa. Mas este material só será devidamente, adequadamente utilizado, se, no processo pelo qual o tivermos adquirido ou aprendido, tivermos operado como se êle houvesse sido descoberto por nós próprios.

Não escondo que, à primeira vista, a hipótese de Dewey chega a parecer desconcertante, de tal modo se alteram os conceitos usuais a respeito do que é saber, aprender, estudar, etc. Sempre que observamos, entretanto, alguém que *sabe* e como procede este alguém, seja um grande matemático, um grande artista, ou o nosso serralheiro, veremos que somente *sabe* porque *resolve* — e do modo por que Dewey procura descrever — os problemas que seu campo de conhecimento lhe oferece. O seu saber significa capacidade de localizar e definir a dificuldade, capacidade de descobrir e *utilizar* os "dados" da situação e os conhecimentos já existentes, e de manipulá-los devidamente para chegar a conclusões fundadas, porque verificadas ou comprovadas.

Fora disso, não há *saber,* mas apenas hábitos, mais e menos Felizes, de usar palavras, de falar sobre as cousas, de descrever classificar fatos e idéias, podendo levar, nos melhores casos, a Certas satisfações de natureza estética, a estimular a imaginação ara certos estados agradáveis de meia-compreensão. *Saber,* põem, no sentido da linguagem comum ou da linguagem dos sábios - que é a mesma — não haverá em tais casos. Daí não. ser •aro, sobretudo entre nós, considerarem-se os triunfos intelec-uais como triunfos estéticos: "Saiu-se admiràvelmente!", "Impressionou muito bem", "Você esteve ótimo", "Falou muito bonito", etc, etc. Há uma deliciosa ironia e uma penetrante intuição nesta nossa forma, tão popular, de se julgarem os triunfos de conhecimento *sobre* as cousas, a que nos levam os hábitos da lógica tradicional, da definição e demonstração apenas.

A lógica de Dewey e sua correspondente teoria do conhecimento, pelo contrário, tornam a *operação experimental* essencial ao processo do conhecimento. Lógica não é a teoria do "conhecimento adquirido" nem a da sua "demonstração"; mas, sim, a teoria do "processo de adquirir o conhecimento", no qual o 'conhecimento adquirido" é o termo limite, o termo final.

A filosofia, para Dewey, é um processo de crítica, isto é, de discriminação, seleção e ênfase, pelo qual se descubram os elementos e critérios de direção e orientação da vida humana, em toda a sua extensão e complexidade. A filosofia é uma teoria da vida. E a lógica, em última análise, uma teoria da vida intelectual, isto é, uma teoria do pensamento, da experiência reflexiva. O escolho geral das teorias filosóficas do conhecimento consiste em seleções e ênfases falazes. E é para evitá-lo que parte Dewey da análise e do processo mais primitivo da tentativa de pensar do homem — "dúvida — investigação" — e constrói, à luz desta análise, o seu sistema de "formas" e critérios lógicos. Todos os termos do processo lógico sofrem uma reformulação.

E esta reformulação não a reputa Dewey mais verdadeira do que outras, pois, a questão, nas teorias, como são hoje concebidas, não é de verdade, mas de plausibilidade, de validade, de eficácia. Consegue a sua hipótese cobrir todo o campo dos fatos lógicos e explicar as suas dificuldades? A realidade é que a sua teoria pode não ser explicitamente aceita, mas é efetivamente praticada tanto no processo empírico de obtenção do conhecimento, quanto no processo científico, que corresponde a um refinamento e enriquecimento do processo empírico, não havendo entre ambos senão diferenças de grau, de precisão e de segurança. Para Dewey as próprias "formas" lógicas *se originam* de e no processo de indagação, inquérito ou investigação. Não pré-existem ao processo de indagação; mas, *formam-se* no e pelo processo mesmo de indagação, e são os instrumentos de direção e controle desse processo. Foi a necessidade humana *de indagar, de inquirir, de pesquisar* que produziu as formas lógicas, de que nos utilizamos em nosso modo de pensar e em que nos fundamos para nos conduzir inteligentemente na vida e obter os conhecimentos e o saber.

"A teoria lógica de Dewey é a de que todas as formas lógicas (com as suas características próprias) *originam-se* da operação de investigação e dizem respeito ao *controle* desse processo de investigação, de modo a levá-lo a produzir *asserções garantidas"*.

Dewey identifica, assim, a lógica com a metodologia e com o método científico. Sua hipótese é a de que o método experimental ou científico de pesquisa é a própria lógica. esta, a hipótese que Dewey opõe às demais hipóteses ou teorias das formas lógicas. Para êle estas formas decorrem e resultam da atividade de investigação, na qual se podem encontrar os princípios e critérios necessários à direção orientada e eficaz de nossas atividades intelectuais.

A primeira objeção seria, como admite o próprio Dewey, a de que o processo de investigação *pressupõe* a lógica e não pode ser êle próprio a *fons et origo* das formas lógicas. Por menos provável que o pareça, entretanto, a realidade é que o processo elaborou e está a elaborar estas "formas" lógicas. todo avanço no processo de obter o conhecimento proveio de auto-correção deste mesmo processo. todo o progresso científico moderno — "experimental" — é um progresso por auto-correção do processo de investigação. Desde o começo, o homem é o animal que pergunta, que indaga, que busca — e que responde e acha. O processo pelo qual conduziu sua busca constitui a história do pensamento humano. E tal história é também a história das formas lógicas, que não são exteriores ao processo de pensar, embora originárias e originadas da própria experiência de pensar. —

Que é pensar, senão indagar e buscar a solução de um problema, de uma dificuldade? — Se a indagação é o início; o fim, como objetivo em vista e como término, é o estabelecimento de uma situação que *responde* à indagação, que *resolve* a dúvida, dando lugar à *crença* e ao *conhecimento,* que Dewey prefere chamar "assertibilidade garantida" (warranted assertibility) ou "asser-ção garantida" (warranted assertion), preferindo a primeira forma, potencial, para indicar que todo *conhecimento* é um produto provisório de investigações competentes e não algo que exista por si e seja, por uma vez, definitivamente estabelecido. (*)

Racionalidade, razoabilidade ou *razão* significa apenas relação, adequação entre meios e fins, como é aliás o seu sentido usual. Transformou-se esta relação em uma faculdade — a "Ra-;.ão", pela qual o homem conquistaria as verdades primeiras, os axiomas, as evidências por si mesmas. Hoje, sabe-se que todas as evidências são postulados, são apenas definições, nem falsas em verdadeiras, que têm de ser julgadas em face das consequên-ias que se lhes seguem ou que lhes são implícitas. Tanto em matemática quanto em física, hoje, fórmulas e postulados servem de base e deduções desenvolvidas de acordo com regras precisas de implicação. Mas, o valor da dedução não é determinado pela correção do método dedutivo, que se lhe aplicou, e sim pelas operações de observação experimental que vão, no final, determinar o valor científico do princípio deduzido. A hipótese de Dewey consiste na generalização da relação "meios-conseqüências", característica da pesquisa matemática e física. todas as formas lógicas são exemplos da relação entre meios e conseqüências, orientadora da investigação adequadamente "controlada", controle correspondendo a métodos de pesquisa desenvolvidos e aperfeiçoados no próprio processo, permanentemente repetido e renovado, da contínua pesquisa, em que se transformou o esforço intelectual do homem.

Tomemos os próprios "primeiros princípios" — *de identidade, de contradição* e do *terço excluído.* Segundo Dewey, estes princípios representam tão somente condições que vieram a se estabelecer no curso imemorial da indefinida indagação humana. Praticamente, isto significa que tais princípios são os mvariantes dos *objetos* ou situações com que lidam os processos de investigação. Teoricamente, a posição de Dewey, ao considerar tais primeiros princípios como resultados formulados do

(*) Dewey prefere a expressão "warranted assertibility" a crença e saber, porque julga estas últimas expressões ambíguas. "Crença", porque significa estado mental e o *que* é acreditado, e "saber", porque significa o resultado de investigação competente e controlada, *é* "saber" como algo independente de correção e referência còm investigação.

próprio processo empírico de inquérito, elimina o desconcer-tante "problema" da sua existência *a priori* ou da sua exter-nalidade ao processo de pesquisa, e abre caminho para novos desenvolvimentos lógicos. Acompanhando Peirce, considera-os '"primeiros" porque são os princípios *orientadores,* ou de *direção.* Resultaram da formulação de hábitos de operação em relação a inferências, capazes de produzir conclusões seguras no processo de pesquisa ou investigação, frutuosos para novas investigações ou pesquisas. São "princípios", porque correspondem a formulações tão amplas e gerais, que se aplicam a qualquer objeto particular, sendo por isto formais e não materiais, embora sejam *formas* da matéria sujeitas, em cada caso, à investigação ou pesquisa. E sua validade decorre da coerência das conseqüências produzidas por tais hábitos de inferência, de que são a expressão articulada.

Se hábitos são modos ou maneiras de agir; hábitos devidamente formulados transformam-se em "princípios" ou "leis" de ação. Não são *premissas,* mas *condições* a serem atendidas e obedecidas. O conhecimento destas condições permite orientar-nos, ter à mão um começo de direção e de prova, no tratamento dos elementos da investigação.

A hipótese de Dewey, cujos fundamentos vamos passar a examinar, faz da lógica uma ciência experimental e, como tal, progressiva, cujo objeto é determinado *operacionalmente* (operações com material existencial e operações com símbolos) e cujas "formas" são postulados, isto é, convenções construídas especulativamente e comprovadas pela experiência, podendo assim mudar. Sendo uma ciência natural, contínua com as teorias física e biológica, nem por isto deixa de ser social, porque lida com o humano e o humano é *naturalmente* social. Além disto, a lógica é uma ciência autônoma, no sentido de que suas "formas", princípios, normas ou leis decorrem do estudo da "investigação ou indagação ou inquérito", como tal, e não de algo externo, sejam intuições apriorísticas ou pressupostos metafísicos.

Não é possível, numa conferência, reproduzir todo o tratado da lógica da investigação e da descoberta, que Dewey desenvolve em seu Logic-Theory of Inquiry, fundado em sua nova hipótese. Desejamos aqui, tão somente, mostrar, seguindo o nosso autor tão de perto quanto possível, as bases naturalísticas — biológicas e culturais — da sua teoria experimental da lógica e indicar algumas de suas conseqüências na unificação dos processos usuais e científicos de investigação, ou seja da busca do conhecimento de ordem prática e do saber de natureza científica.

Todo o universo é um conjunto de processos de interação, de atividades associadas, *de histórias* e de história, em que há começos, operações intermediárias e conclusões, que iniciam, por sua vez, outros processos e, assim, indefinidamente. Uni-íormidades, variedades, seqüências e conseqüências constituem, portanto, característicos do próprio cosmos, da própria natureza. Neste mesmo universo, os seres vivos, dotados de energia organizada, ainda mais acentuam os traços aludidos, constituindo-se em outros e novos números de ação e reação com o meio em que vivem e por que vivem. Os organismos, com efeito, não vivem em um meio — mas por meio de seus respectivos meios. Graças a uma tão sinérgica participação de uns nos outros, ambos se modificam, organismos e meios, fazendo-se e se refazendo, neste e por este intercâmbio. E tal atividade em comum, partilhada ou conjugada, já contém, de logo seja dito, os elementos que, na vida superior, vão produzir o que chamamos de pensamento, de lógica, de razão e de inteligência, no plano humano e social.

O comportamento do ser vivo, com efeito, consiste num conjunto de atividades em série, pelas quais mantém o seu estado de adequação com o ambiente. Mesmo nos níveis mais elementares de vida vamos encontrar os elementos espaciais e temporais do processo ou norma fundamental: equilíbrio ou integração — distúrbio, tensão ou desequilíbrio — busca, manipulação ou operação — satisfação ou re-integração. Nesta seqüência, cada passo corresponde a uma situação real entre o organismo e o meio, envolvendo manipulações do meio e alterações do organismo, em interações, que redundam em uma nova relação, não simplesmente restauradora, mas re-integradora.

Dewey insiste nesse ponto, de real importância teórica, pois o ser vivo não tende nunca ao estacionário, mas a uma nova integração, contingente a um processo de desenvolvimento ou de crescimento, que, nos seres superiores, vai transformar-se em um processo praticamente indefinido. Quando o ser vivo é de ordem superior e dispõe de órgãos de locomoção e de receptores à distância, isto é, sentidos, as suas relações com o meio se fazem cada vez mais complexas, envolvendo as funções da vida *atos iniciais* ou *preparatórios,* atos *intermediários* e atos *finais,* com alternativas, solicitações contraditórias ou mesmo antagônicas, escolha e utilização deste ou daquele recurso, eliminação deste ou daquele obstáculo, enfim *um comportamento,* em que se prenuncia já a série — previsão, plano, experimentação, conclusão — que vamos encontrar mais tarde no homem.

O circuito do comportamento biológico compreende, assim, uma fase inicial ou "aberta", como diz Dewey, que corresponde

a um estado geral de tensão do organismo, e uma fase final ou "fechada", que é a restauração da inter-ação integrada do organismo com o ambiente, com alterações reais de um e outro (pelo menos no caso dos organismos superiores) ; do primeiro, pela re-integração do seu equilíbrio dinâmico, e do segundo (o ambiente), pelo estabelecimento de condições satisfatórias.

A modificação operada no organismo constitui o que chamamos de hábito, que consiste em mudanças de estruturas e é a base da aprendizagem orgânica. O hábito é a aquisição pelo organismo de certa propensão ou predisposição a atuar de certo modo, para chegar mais facilmente ou mais diretamente à fase consumatória do comportamento. Não é essencialmente uma inclinação à repetição, que se dá apenas quando o ambiente se conserva idêntico. Se houver alteração no ambiente, já o hábito se apresenta como a disposição para se reintegrar na nova situação, com as alterações de reajustamento indispensáveis.

Temos, pois, na própria atividade dos seres vivos, em geral, a matriz do comportamento lógico. A norma do comportamento biológico prefigura, segundo Dewey, a norma da atividade in-quiridora que, no homem, vai-se transformar em uma atividade em si mesma, na busca, na indagação, na investigação, no processo de obter o conhecimento pelo conhecimento, sem, entretanto, deixar de ser também o seu processo usual de permanente reajustamento, de ser vivo, primeiro, e, afinal, de ser humano. A lógica da investigação ou da busca do conhecimento é, a réplica, em nível mais alto, da lógica germinal da atividade biológica. A investigação, pois, a indagação, o perguntar, a pesquisa, a "busca inquieta da verdade", como dizemos, não é algo que sucede na "mente", nem siquer no organismo, isoladamente; mas algo que caracteriza uma situação real do organismo e do meio, uma situação de desequilíbrio, indeterminação, distúrbio, dúvida ou perplexidade, e que suscita o processo de inquirição ou pesquisa, que este é o processo pelo qual se opera a restauração do equilíbrio e a determinação da situação indeterminada que lhe deu origem.

Organismo e mundo não existem independentemente, desde que o "mundo" se faz o "meio" de um ser vivo, isto é, o conjunto de condições pelos quais êle vive. Organismo-meio constitui um todo. Os dois só existem independentemente nas fases de des-integração, que se resolvem com a re-integração, se a vida continua. Na realidade, insistimos, a estrutura e o curso do comportamento consuetudinário do ser vivo seguem um itinerário espacial e temporal, que prefigura já as fases do processo consciente de pesquisa. Com efeito, de um estado de ajustamento

que entra em perturbação, nasce uma situação problemática, indeterminada, que provoca no organismo atividades de inquietação, de indagação, de busca, de exploração, de manipulação, as quais, se bem sucedidas, conduzem o organismo à sua re-integração nas condições ajustadas de vida, pela resolução da indeterminação ou satisfação da necessidade.

E a análise desse processo usual de reajustamento do organismo em face das exigências da vida, revela-nos pelos menos três aspectos que antecipam a configuração do processo de investigação, como o concebe Dewey, na vida humana:

Primeiro: — o curso completo do processo "necessidade — tensão — satisfação" determina sempre *alguma* mudança nas condições do *meio* especial do organismo e do próprio organismo;

Segundo: — todo o processo segue um curso seriado ou conseqüente, implicando previsão de fins ou objetivos, recordação de situações anteriores, etc, etc.

Terceiro: — as atividades e operações por meio das quais atinge o ser vivo a fase consumatória do processo são, por definição, intermediárias, instrumentais, e este aspecto do comportamento biológico antecipa o caracter das operações de inferência e de discurso do processo de investigação ou pesquisa propriamente dito, em relação com os juízos conclusivos e finais.

A importância básica da relação serial, em lógica, está, assim, enraizada nas condições mesmas da própria vida. A atividade dos seres vivos importa em modificação das energias do organismo e em modificações do próprio meio natural, antecipando, portanto, a aprendizagem e a descoberta. No simples processo de viver — processo biológico — há, pois, um fermento permanente, pelo qual as necessidades são atendidas de forma a que a re-integração não seja simplesmente a volta ao estado anterior, mas a criação de um novo estado ou situação, com suas novas necessidades e seus novos problemas. O que o organismo aprende coloca-o em condições de fazer novas exigências em relação ao ambiente. No complexo estágio humano, a deliberada formulação de problemas se transforma em um objeto de atividade em si mesma e, deste modo, a investigação em uma atividade permanente e, teoricamente, indefinida...

Admitido o postulado dessa continuidade entre interação e integração orgânica e o processo de investigação ou pesquisa, logo vemos que desaparecem os problemas do subjetivismo psicológico ou os das relações entre processos *mentais* e processos lógicos. O processo de investigação não é nenhum ato da mente em si e por si, mas, uma interação, ainda ou sempre, entre o organismo e o meio, tão material e física e funcionalmente em nada diferente da digestão, digamos. A psicologia é necessária ao seu estudo como a fisiologia é necessária ao estudo da digestão. E o objeto da lógica consiste ern atividades de observação e de operação, em suma tão materiais, objetivas e concretas quanto os de qualquer outra ciência. Assim, como qualquer outra ciência, pode a lógica acertar e errar — pois há em toda investigação o risco de discrepância entre a situação existente e a sua manipulação, que são o presente, e as conseqüências decorrentes, que são o futuro. Seja o comportamento biológico, seja a investigação deliberada, isto é, o processo lógico, operam corretamente na medida em que 1) as condições existentes são semelhantes às que contribuíram no passado para a formação dos hábitos existentes de ação ou de investigação e 2) em que esses hábitos se conservam flexíveis para se readaptarem facilmente a novas condições que ocorram ou possam ocorrer.

Desse modo se pode ver que, no comportamento biológico, já se insinuam todos os elementos essenciais da investigação deliberada que se vai encontrar no homem, até mesmo a necessidade que os próprios hábitos orgânicos, como as conclusões de pesquisa humana sejam *provisórios* e *condicionais,* exigindo constante readaptação e revisão. O comportamento, pois, dos seres vivos, em relação com o seu meio físico, constitui a matriz biológica, repitamos, do comportamento inteligente, do ato de investigação lógica e racional do ser humano.

Os seres humanos, entretanto, não vivem somente em um meio físico, mas, em uma "cultura", que impregna e transforma seus próprios comportamentos biológicos. esse meio "cultural" consiste em todo um sistema de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças. O físico e orgânico se fazem agora, eles próprios, sociais. E não apenas sociais, como nas formigas e abelhas, que dispõem de estruturas orgânicas para se comportarem socialmente. Mas, sociais por aprendizagem, por aquisição, por herança social. Luz, fogo e som que, no nível biológico, constituem condições, diríamos, lineares, determinando comportamentos realísticos, no nível cultural

transformam-se de realidades existenciais em realidades significativas, passando a ser *iluminação, aquecimento, música.* .. As relações dos homens entre si e com o seu meio adquirem um novo nível, dominado por símbolos e "sentidos", que têm de ser aprendidos e adquiridos, para a necessária integração social.

Tal transformação importa em fazer que o comportamento biológico se torne um comportamento intelectual. E não só importa. O meio social, agora, o exige. O comportamento puramente biológico indica, antecipa operações intelectuais, mas não as exemplifica. Com a cultura, com a linguagem, o comportamento humano se faz simbólico, e não há como usar símbolos sem que o conteúdo do comportamento se faça intelectual, pois os símbolos precisam ser compreendidos de maneira comum, isto é, corrente e geral, e de maneira objetiva, isto é, impessoal. Desde que meu comportamento é geral e objetivo, o meu comportamento é intelectual.

Vejamos, com efeito, o que se passa no comportamento orgânico do homem, transformado pelo simbolismo da linguagem-em seu sentido mais amplo.

Em virtude dos novos elementos culturais que o passam a integrar, o comportamento humano já não é somente um processo de relações com o meio e com os outros indivíduos mas de associação com um sistema de símbolos e significações, de sentido o uso comum ou geral. Determina isto que os passos sucessivos do comportamento humano constituam atos partilhados pelos outros ou que tenham para os outros a mesma significação que para o indivíduo que os pratica, o que importa em atos de compreensão comum ou objetiva e na eliminação deliberada de emoções e desejos, susceptíveis de influir nos resultados a atingir, pois estes resultados têm de ser *comuns,* isto é, percebidos e partilhados por todos. O comportamento humano é, assim, especificamente intelectual, envolvendo objetividade, imparcialidade e, por isto que implica percepção de relações entre símbolos e significações, extra-temporalidade.

A transposição do orgânico para o simbólico, isto é, o intelectual, com as suas inevitáveis características lógicas, resulta, assim, de viverem os homens em uma "cultura", que os compele a integrar, pela aprendizagem, no seu comportamento, os costumes, crenças, instituições, significados e símbolos, que são necessariamente gerais ou comuns e objetivos.

Nessa transformação, a linguagem, já o indicamos, tem papel singular. Com efeito, embora, sob certo ponto de vista, seja apenas mais uma instituição, é por ela que as outras instituições e hábitos se *transmitem.* deste jeito, a linguagem[1] faz-se a forma e o instrumento de todas as atividades culturais;

•e como, além disto, tem ela própria uma estrutura característica, que constitui, por si mesma, uma "forma", a linguagem, historicamente, influiu na formulação da teoria lógica. Em rigor, a lógica se fez a lógica da linguagem, a lógica do discurso. Considerada nos seus aspectos mais amplos, compreendendo não somente a linguagem falada e escrita, mas os gestos, os ritos, as cerimônias, os monumentos e os produtos das belas artes e das artes industriais, a linguagem constitui não só a condição necessária, como também a condição suficiente para a existência de formas lógicas, e não apenas orgânicas, de atividade entre os homens. Pelo fato de exigir de cada indivíduo tomar o ponto de vista de outros indivíduos e passar a ver e agir de modo comum a eles, como participantes de um empreendimento entendido de maneira comum, a linguagem compele-o a um comportamento lógico, isto é, *geral* e *objetivo.* Geral, porque comum e não individual, e objetivo, porque não autístico.

A linguagem é originariamente uma forma de *comunicação,* e não de refletir e raciocinar; mas, para que haja "comunicação", é indispensável que os seus símbolos e significados tenham sentido existencial comum e sejam percebidos como tais em relação a atividades reais e concretas. Ora, isto não é possível sem a percepção dos significados e sentidos comuns das palavras em suas relações e conexões com as cousas e as pessoas. A palavra não é, com efeito, algo em si mesmo, mas o sinal ou símbolo de determinada operação, existencial ou possível, e de sentido comum. O seu uso, portanto, envolve a capacidade de um comportamento que transcende a direta reação ao meio físico, para responder a este meio levando em conta relações complexas, extra-individuais e extra-temporais de símbolos, significados e sentidos. Além disto, não só a palavra é um símbolo representativo de algo mais do que ela própria, como seu *sentido* não depende apenas dela, mas do contexto em que estiver inserida, constituindo parcela de todo um sistema. Usar, pois, a fala é, de fato, comportar-se de um modo *geral, objetivo* e *sistemático* — características de um comportamento lógico.

Usar a linguagem, diz Dewey, é usar um código e usar um código envolve operações do mais alto caracter lógico. A linguagem compreende sinais, ou sejam sinais naturais, e símbolos, eu sejam sinais artificiais. Os sinais naturais existem na vida animal: "isto" significa "aquilo", "disto" se infere "aquilo"; fumo significa fogo... Mas, os símbolos ou sinais artificiais só existem na linguagem humana. "Isto" representa, "quer dizer" "aquilo"... O símbolo importa em um novo nível, uma nova transcendência: pode ser usado sem existência material de cousa ou fato, que simboliza ou lhe dá sentido; o que permite o dis-

curso e libera a palavra das existências materiais. A relação sinal-significado é uma relação de *inferência,* de algum modo possível na vida animal. A relação "símbolo-quer-dizer" é uma relação de *implicação.* As duas relações são diferentes e abrem caminho para todo um mundo novo de percepção e de conceituação. O jogo das relações dos símbolos entre si (relações), dos símbolos com existências (referência) e das cousas entre si (conexões), que permitem as inferências, vai permitir comportamentos humanos de requintada complexidade, conseqüentes as multidimen-sionalismo que a palavra, assim, empresta à realidade de tais comportamentos.

Nada mais natural, digamos, portanto, que o comportamento animal, concreto, prático e realístico, se tenha feito, no nível humano, um comportamento "mágico", desviando o homem por tão longas idades para os estranhos mundos de sua vida de mitos e ritos e irracionalismos. O nível simbólico do seu comportamento tanto o poderia levar para o progresso sobre o comportamento animal, como o poderia desviar da realidade e criar-lhe um mundo fantasmagórico. O seu novo poder era, como todos os poderes, um poder de que tinha de aprender a se defender. toda uma série de lógicas criou êle até chegar à formulação lógica da ciência, que mais não é que sistemas controlados de proposições simbólicas relacionadas, entre si, e susceptíveis de desenvolvimento, por si mesmas, mantendo, entretanto, relações com existências, e constituindo um sistema de referências, as quais se concretizam nas operações de aplicação, em que se comprova a validez das proposições, em virtude das conexões (relações) que existem entre as cousas. Tais conexões ou relações é que justificam as inferências ; estas levam, por sua vez, à descoberta de novas relações; por seu turno as novas relações conduzem ainda a novas bases para inferências.. . E somente a linguagem permite jogar com todas essas relações em seus diferentes aspectos, de forma relativamente fácil e cômoda, determinando a elevação do comportamento animal ao nível de um comportamento intelectual, que, devidamente *formulado,* vem a constituir sua própria teoria lógica. A linguagem não originou o comportamento associado e inteligente, mas deu-lhe novas "formas", de modo a dar à experiência uma nova dimensão e um novo nível.

Não é difícil, em face do exposto, admitir, com Dewey, que o ato de investigação, isto é, o ato de conhecer e sua teoria lógica, tem na *cultura,* que caracteriza o ambiente humano, a sua outra ou nova, matriz — sua matriz cultural. Com efeito, resumindo o argumento, podemos notar que:

1) "Cultura", em oposição a "natureza", é sobretudo uma condição e um produto da linguagem. Como por ela é que sé retêm e se transmitem às gerações subseqüentes as habilidades,

informações e hábitos adquiridos, é uma condição da cultura. Mas, como os significados e sentidos das palavras diferem de cultura para cultura, a linguagem também é um produto da cultura.

2) Graças à cultura, as atividades orgânicas ou biológicas, já humanas a esta altura, ganham novas características. Comer faz-se festa; buscar alimento, a arte da agricultura e da troca; o amor, a instituição da família...

3) Sem a linguagem ou os símbolos-significantes, os resultados da experiência anterior ficariam apenas retidos nas modificações orgânicas, modificações que uma vez processadas tendem a se fixar. A existência de símbolos (da linguagem) permite *recordar* e *esperar* deliberadamente e, deste modo, criar novas combinações dos elementos componentes da experiência, revivida sob forma simbólica ou verbal.

4) As atividades orgânicas terminam em ação, que é irreversível. Mas, se uma atividade pode ser figurada em representação simbólica, não há um compromisso final. E se a representação da conseqüência não fôr agradável, pode-se evitar a ação ou replanejá-la, de modo a evitar o resultado indesejável.

Essas transformações do comportamento basicamente biológico, graças à cultura e à linguagem, fornecem os requisitos para o comportamento intelectual do homem. O uso de símbolos nas operações de exame dos projetos ou fins em vista, como uma representação das atividades pelas quais os fins podem ser realizados, é, pelo menos, já uma forma rudimentar de raciocinar, que, uma vez instituída, é susceptível de desenvolvimento indefinido. E o ordenado desenvolvimento de símbolos, em sua relação uns com os outros, uma vez estabelecido, transforma-se em um interesse em si mesmo. Então, as condições lógicas, implícitas nestas relações, tornam-se explícitas, e alguma forma de teoria lógica aparece. este primeiro passo foi empreendido, quando alguém, refletindo sobre a linguagem em suas estruturas sintáticas, lhe descobriu a riqueza dos conteúdos e significações, e de suas relações mútuas.

* * *

A linguagem e o meio cultural fazem, por fim e assim, do homem o ser raciocinante, o animal racional de que falava Aristóteles. As suas necessidades e as suas dificuldades fazem-se problemas, que são resolvidos pelas instituições, pelos hábitos, pelas crenças, pelas artes e pelos conhecimentos, que construiu e obteve no seu processo de experiência, de tal modo transformado em um processo contínuo de investigação, aprendizagem e descoberta.

Os problemas suscitados pela própria necessidade de viver não são ainda, entretanto, os problemas específicos do conhecimento pelo conhecimento, ou do saber pelo saber. São antes os problemas ordinários da vida, — embora já de uma vida social evoluída, — problemas práticos de uso e gozo das cousas, das artes e mesmo das idéias correntes. Dewey distingue tais problemas dos problemas científicos e, conseqüentemente, a "investigação do senso comum" da "investigação do tipo científico". Tal distinção, cumpre notar, não significa dualismo. Tenha-se sempre presente que o princípio de continuidade é o grande princípio diretor do pensamento deweyano.

O comportamento dos seres vivos superiores já é um comportamento, conforme acentuamos, que envolve situações indeterminadas e a solução dessas situações, sendo, portanto, operacionalmente, lógico, embora sem possibilidade, ainda, de qualquer formulação lógica. O comportamento humano, finalmente, — processando-se em um ambiente cultural (meio físico + cultura) de que a linguagem, repitamos, é uma condição e um produto, — faz-se então conscientemente lógico, expressando-se em termos de símbolos, sob a forma de *problemas,* de que a vida se tece e entretece, e cuja solução constitui a linha consumatória dessa própria vida. E a lógica surge, em último estágio, como resultado dessa atividade de pesquisa, sendo seus princípios e normas, fundamentalmente, os próprios hábitos bem sucedidos de operação na condução da pesquisa.

Em virtude disso, a vida faz-se, por sua natureza um processo de aprendizagem: aprendizagem orgânica nos seres vivos cm geral e aprendizagem intelectual entre os seres humanos. E intelectual porque, graças à linguagem, pode o comportamento humano ser antecipadamente representado, ensaiado verbalmente eu retardado em seu desfecho. É então e deste modo que se constitui, efetivamente, o que chamamos o "processo de inquirição, indagação ou investigação", o "processo de reflexão", o "processo de pesquisa", que evolve ao longo, no curso da vida humana, tornando-se, por fim, o processo *formulado* e *consciente* do comportamento especificamente humano.

Tal processo é a origem e a matriz dos princípios e "formas lógicas". Mas nem a lógica, repetimos, é uma estrutura do próprio mundo, que a "mente" descobre, nem é uma estrutura própria da "mente" humana, que por seu intermédio se revele... Ê ela, sim — mais uma vez insistimos — o próprio processo específico do comportamento humano em seu ajustamento ao ambiente, tornado formulável graças à linguagem. E uma vez formulado, faz-se, êle próprio, objeto também do processo de investigação.

este investigar sobre como investigamos, este inquirir sobre como inquirimos vem a dar-nos os princípios e as normas do processo de inquirição, indagação, investigação ou pesquisa, e nos transforma o processo em um processo agora e para sempre progressivo, auto-corretivo e auto-perfectivel.

Podemos dizer também que surgiu, então, algo que se passou a chamar de ciência, isto é, a busca do conhecimento pelo conhecimento, do saber pelo saber e da verdade "racional" em oposição à verdade "empírica" — como uma forma nova do processo de investigação usual. Seria esta a possível origem histórica da diferenciação entre as duas formas de investigação: a investigação do senso comum, que produz as crenças e verdades do senso comum, e a investigação científica, que produz as verdades científicas. Se não são contraditórias e excludentes, como de fato não o são, — que identidade e continuidade existem entre os dois processos e até que ponto são idênticas as lógicas a que os dois processos obedecem?

Lógica é o modo de conduzir o processo de pesquisa. O processo de pesquisa ou investigação é o processo pelo qual as situações indeterminadas, que se criam nas relações entre o organismo e o meio (melhor se diria as situações indeterminadas do todo organismo-meio), se resolvem. esse processo compreende os seguintes passos: situação indeterminada (problemática), localização do problema, sugestão de solução, ensaio (experimentação), solução (satisfação) ou determinação da situação.

A investigação do senso comum tem, aí e assim, as condições lógicas em sua inteireza, e não é por tal que se a distinguira da investigação científica. A distinção está no *objeto* da pesquisa. A investigação do senso comum visa os problemas da vida consuetudinária e dizem respeito ao uso e gozo corrente das cousas, em suas relações entre si e com os homens. Visa a solução dos aspectos "práticos" da vida. Daí utilizar-se da linguagem e dos símbolos da vida ordinária. Tal linguagem é sistemática, como a da ciência, mas o seu sistema é prático e não teórico ou abstrato. Compreende o sistema das tradições, ocupações, técnicas, interesses e condições estabelecidas da comunidade. Os símbolos e seus significados são os da vida usual e em relação com o uso e gozo dos objetos, atividades, produtos — materiais e ideológicos — do mundo em torno. Por isto mesmo, todo o sistema de símbolos e significados é um sistema concreto, local que diz respeito a condições de um determinado meio cultural.

Já a investigação científica, embora obedecendo às mesmas regras lógicas, tem por objeto a descoberta da verdade teórica e não prática e daí decorrem as suas diferenças em relação à investigação do senso comum. Os seus problemas não são os do uso

e gozo das cousas, mas, os das relações entre os "significados" entre si, libertos de quaisquer ligações ou referências. Por isto é que se chama a ciência abstrata e não concreta, teórica e não prática. O concreto é o ligado diretamente ao meio, às condições existenciais das cousas e das pessoas. O abstrato é o desligado, o libertado das condições locais de cousas e pessoas.

Na inquirição científica, o objeto são as relações das cousas e dos "significados" entre si. Na inquirição do senso comum o objeto são o uso e gozo das cousas, significados e pessoas nos seus aspectos práticos ou qualitativos. A inquirição científica elimina o qualitativo, põe toda ênfase no não-qualificativo e "em grande parte, mas não exclusivamente, no quantitativo". A investigação do senso comum governa a vida de cada um de nós em todos os problemas práticos, praticamente comuns a todos. A investigação científica origina-se desses mesmos problemas práticos da vida e, em última análise, visa a solução deles, mas constitui uma fase nova da investigação humana, tomando por objeto o problema como problema, indagando das cousas em si e de suas relações, bem como o das relações dos seus "significados" entre si, descobrindo as leis sistemáticas que as regulam.

Na investigação científica procuro conhecer por e para conhecer. Libertados de todas as suas ligações existenciais, estudo os objetos em si mesmos, em suas relações entre si e com os demais objetos. Como os estudos através dos símbolos da linguagem, que os representam, manipulo e investigo "esses símbolos", descubro as relações entre eles, faço cálculos, elaboro hipóteses, imagino alternativas, deduzo conclusões, etc, etc. todo este trabalho, porém, note-se bem, é *intermediário, mediatório* e não final. Final só é a sua aplicação. E se obtive o conhecimento científico e o *aplico,* volto ao nível do senso comum, modifico algo na vida e esta modificação se incorpora ao cabedal do senso comum, alterando o modo dele lidar com os seus problemas específicos e práticos.

Nota do Prof. Roberto Moreira: — Não aprecio muito esta forma dewey-ana de distinguir senso comum e conhecimento científico. Penso que, sem deixar de ser deweyano, se faria melhor distinção se considerássemos, de um lado o mediato, singular e concreto e, de outro, o imediato, o geral e o abstrato. A identidade entre um e outro é parcial. Ambos tem por conseqüência o êxito prático, ambos determinam situações indeterminadas, mas enquanto um se constitui em problema local, individual ou de grupo, o outro se constitui em problema universal, humano ou geral. Uma mesma situação problemática pode ser tratada pelo senso comum e pela ciência. No primeiro caso teria aspecto local e imediatista, por isso não universalizável; no segundo caso, seria tratado como problema geral, isto é capaz de repetir-se em diferentes espaços e tempos e, por isso, a solução tenderia a ser universal, aplicável a todos os espaços e tempos.

Mas, o conhecimento de senso comum, o saber usual não é, releva notar, nenhuma constante, porque varia de povo a povo e de época a época. Não só isto. Também perde a sua função, entra em desuso, "idealiza-se", fazendo-se, às vezes, lenda ou cultura residual, de sentido estético ou religioso. Quando isto se dá, o conhecimento de senso comum, embora prático na origem, faz-se tão remoto ou indireto em sua aplicação, que passa a constituir um conhecimento aparentemente abstrato e "superior", por motivos sociais, conforme adiante acentuaremos.

Os problemas científicos, por outro lado, nascem e se originam dos problemas do senso comum. São, até, a rigor, os mesmos problemas, libertados de suas condições concretas e existenciais e de suas finalidades interessadas, que se fazem problemas de certo modo puros ou gerais, no sentido em que um problema aritmético se liberta quando o formulamos algebricamente. A distinção, assim, entre a inquirição do senso comum e a científica não encerra diferença epistemológica nem ontológica, mas, simplesmente, lógica, pois consiste numa formulação diversa dos problemas que, por isto mesmo, recebem tratamentos lógicos diversos ou diferenciados. São os mesmos objetos, processos e instrumentalidades do mundo do senso comum, que se constituem em problemas da ciência. A luz e a côr que a ciência estuda é a mesma luz e côr que enche a nossa vida quotidiana. No campo do senso comum resolvemos os problemas de sua função nas ocupações, nas artes e nas atividades quotidianas. No campo científico, consideramo-las (a luz e a côr) *isoladamente,* como cousas em si, como objetos de conhecimento *per se,* estudando-lhe a causalidade, medindo o processo que as produz e estabelecendo as relações e conexões destes elementos em um todo sistemático e coerente.

Todo o conhecimento científico e teórico visa, contudo, em última análise, *aplicar-se* no controle de condições existenciais e, por este modo, se religar ao mundo do senso comum. O conhecimento científico, portanto, é posterior ao conhecimento do senso comum, retira dele os seus mais refinados e abstratos problemas, e a êle volta, depois, com as suas novas aplicações e os seus novos controles.

A investigação do senso comum, com seus processos práticos e empíricos, elabora, entretanto, um corpo de informações, de técnicas, de maneiras e de instrumentalidades verbais e materiais. E tais "conhecimentos "empíricos e não sistemáticos constituíram, nas suas origens, a ciência antiga. Desligados das condições em que foram elaborados, representavam produtos isolados da experiência humana, guardados e cultivados na consciên-

cia comum da espécie e, mais especialmente, por pesosas determinadas, que se faziam os seus peritos ou especialistas. A ciência e o senso comum eram, assim, a mesma cousa, constituindo ciência aqueles conhecimentos de aparência mais elaborada em virtude do seu desligamento das condições históricas que os haviam feito nascer e que os explicariam. Tudo que os antigos conheciam de astronomia, de metalurgia, de geometria e de artes, em geral, era assim conhecimento integrado nos processos de conhecimento do senso comum.

A esse tempo, cumpre notar, certas circunstâncias sociais muito influíram sobre a formulação dos conceitos usuais e, sobretudo, sobre certas hierarquias falsas do saber humano. Com efeito, eram diversos os homens que lidavam com as diferentes espécies de conhecimento. Os conhecimentos necessários à vida diária dos seres humanos pertenciam às classes inferiores, inclusive á enorme massa de escravos, e os que se referiam á direção última da vida, aos poderes que a regiam e aos interesses dos senhores, às classes superiores. Embora uns e outros práticos e empíricos e igualmente necessários à existência humana, passaram, em virtude da sua posse por diferentes classes sociais, a serem, os primeiros, considerados "práticos ou inferiores" e, os segundos, "superiores ou espirituais".

Distinções dessa natureza é que serviram de base ao dualismo, na Grécia, entre o conhecimento empírico e o racional. Com efeito, os gregos, embora mais livres do que quaisquer dos povos antigos do controle eclesiástico e mesmo autocrático, fixaram, entretanto, a distinção, que herdamos, de conhecimento racional e "puro" (ciência e filosofia) e conhecimento prático e "servil" (referente a satisfação de necessidades e apetites), competindo os primeiros aos filósofos (cientistas) e aos cidadãos livres, e os outros aos artezões e à massa escrava. A divisão social veio, assim, a refletir-se no campo intelectual, criando o dualismo de prática e teoria, experiência e razão, saber empírico e saber racional, o último acabando por se considerar não somente supra-empírico, como supra-social, ligando os que o serviam e buscavam ao sobrenatural e ao divino.

Durante longos séculos, por isso mesmo, os produtos do avançado conhecimento grego chegaram a constituir-se em motivos impeditivos para o progresso científico da humanidade, ao invés de fatores favoráveis como anteriormente haviam sido. Muito mais tarde, somente, já mesmo em pleno renascimento e a partir dele é que certos homens retomaram aquele antigo saber venerável, "clássico", e o puseram de algum modo em contacto com as experiências e realidades ordinárias da vida e, desta sorte,

lhe restauraram o vigor e a fertilidade, — até que fosse êle renovado ou substituído, e quase revolucionariamente, nos dois últimos séculos.

Rompeu-se, assim e por fim, o divórcio entre artes práticas e ciências, e todo o instrumental das primeiras passou a ser usado nas operações da segunda, embora, com objetivo diferente. O cadinho, o alambique, o filtro, etc, etc, entraram pelos laboratórios e permitiram a manipulação de matéria, não para a produção de bens para o uso de gozos humanos imediatos, mas para d estudo, a investigação, a produção do conhecimento e do saber. Ciência e experiência, já agora incluindo experimentação propositada e orientada, se uniram, como senso comum e experiência sempre estiveram unidos.

Nessa nova manipulação, destinada a *experimentar* de forma controlada e com fins bem determinados o comportamento das cousas e, por tal meio, conhecê-las rigorosamente, os instrumentos usuais, fossem os da linguagem ou os da aparelhagem das artes e ofícios, foram sendo refinados e aperfeiçoados, à vista dos novos objetivos, mais amplos e mais profundos, pelo alcance social e o novo saber que implicavam. O importante, porém, é notar que os conceitos formulados e desenvolvidos pelo discurso racional passaram a sofrer o teste da aplicabilidade às condições existenciais. Não mais eram verdadeiros por serem "racionais", porém válidos ou inválidos conforme se revelassem ou não capazes de re-organizar o material qualitativo do senso comum e de o controlar. Aquelas construções semântico-conceptuais que melhor pudessem ser aplicados na interpretação do comportamento da matéria seriam as mais verdadeiramente "racionais".

A razão passou assim a sofrer o teste da experiência e o racional a ser o experimental. Uniram-se experiência e razão, teoria e prática, como unidos sempre foram as atividades inteligentes do senso comum.

todas essas considerações visam, tão somente, mostrar como — a despeito das diferenças de tratamento lógico entre o objeto da investigação do senso comum e o objeto da investigação científica — o conhecimento humano é, de certo modo, um só, dife-renciando-se nas suas duas fases, científica ou teórica e prática eu de aplicação, por aspectos apenas relativos ao tipo dos problemas e não intrínsecos ou essenciais. Ressalta então o aspecto mediativo do conhecimento científico, fazendo com que êle verdadeiramente só se complete na aplicação. E não somente se evidencia assim a sua origem no senso comum, como se torna patente a necessidade mesma de voltar, em sua fase de aplicação, ao senso comum. Na aplicação e por meio dela faz o conhecimento científico a sua prova final de validade. Com esse re-

torno, as conclusões e os resultados da investigação científica (especializada e abstrata) fazem-se as novas tecnologias, ditas científicas, que vão revolucionando a indústria, a produção, a distribuição e toda a vida social e quotidiana dos homens, em extensões cada vez mais amplas do mundo habitado.

Infelizmente, diz Dewey, essa profunda infiltração e incorporação dos produtos e resultados da ciência no mundo do senso comum não se vem fazendo de forma integrada e harmônica, como-seria de desejar, mas, antes, sob forma desintegradora, produzindo o estado de confusão que caracteriza a nossa época, exatamente, porque não está aquela incorporação sendo acompanhada da mudança de atitudes, crenças e métodos intelectuais, que se faz necessária à luz dos novos níveis a que a ciência vem elevando a vida. Tal fato, de ordem social e não lógica, concorre sobremodo para que pareça "natural" a divisão, senão o conflito, que persiste e por alguns é até voluntariamente alimentada entre a lógica do senso comum e a lógica da investigação científica.

Não negamos — diz ainda Dewey — as diferenças entre a pesquisa científica e a pesquisa de senso comum; mas tais dife-lenças não importam em conflito, senão em tratamento diferente dos objetos diferentes da investigação, num e noutro caso.

Temos, com efeito, que a pesquisa científica, visando a descoberta de relações de grandeza e outras relações não-qualitati-vas, eliminou, por isto mesmo, as chamadas "causas finais", operando somente em termos de "causalidade" próxima ou, digamos, de "condicionamento e relacionamento", e ignorando os fins que não encontra na natureza. Já a investigação de senso comum, visando mais ou antes o aspecto qualitativo das cousas, seu uso e gozo é, por excelência, *teleológica.* esta diferença, que é real, não importa, porém, em oposição entre um e outro processo de investigação, um e outro saber. A pesquisa científica ignora os fins por uma questão de método, por abstração simplificadora, ligamos, e como uma *condição* para a investigação científica e o seu rigor, a sua exatidão.

A ciência suprimiu os "fins" chamados naturais, decorrentes da "natureza" das cousas, porque verificou os mesmos não existirem ou, caso existissem, serem irrelevantes para a sua pesquisa; mas não suprimiu os fins humanos a que não pode e não deve contrapor-se. Muito pelo contrário, trabalha — deve trabalhar — em função destes fins, havendo já estendido enor-memente a área em que os fins humanos podem ser atingidos. A ciência, em seus métodos, ignora fins e qualidades; mas *produz,.* como resultado, uma imensa liberação de fins e qualidades, que,, em última análise, devem se destinar ao bem do homem — de
toda a humanidade.

A segunda diferença real entre os dois inquéritos, as duas modalidades de inquirição ou indagação, pesquisa ou investigação, é a da linguagem usada em cada um dos processos. A ciência opera com uma série de dados e um sistema de símbolos e significados extensivamente diferenciados dos dados e da simbo-listica próprios das indagações de senso comum. Mas, tal diferença, que é suficiente para que não se possa chamar a ciência de "senso comum organizado e sistematizado", não basta para indicar oposição ou conflito. Ainda é uma diferença de método de trabalho e não de objetivos. Na realidade, há tamanha aproximação de objetivar,, que a ciência não sendo o simples senso comum organizado, constitui uma força potencial para organizar (ou reorganizar) o próprio senso comum.

Essa utilização superadora (sem deixar de ser até recupe-radora) da ciência na melhor organização do saber do senso comum, entretanto, vem sendo dificultada e bloqueada, socialmente, em virtude da crença em um imaginário conflito entre as duas ordens de conhecimento. Assim como a ciência já transformou os métodos de produção, deverá transformar os métodos de uso e consumo da mesma produção. Mas, por outro lado, a ciência praticamente ainda muito pouco pôde fazer no campo da moral, da política e da religião. Crenças, concepções, cos-tumes e instituições anteriores ao período moderno, ocupam ainda e quiçá indisputadamente o campo. Daí, o aparente conflito parecer real, chegando a suscitar movimentos de hostilidade maior ou menor à ciência e ao espírito científico e a fomentar dúvida ou negação quanto aos seus benefícios.

A casa do senso comum é uma casa dividida contra si mesma. de um lado, conceitos, métodos, instituições que ante-datam o aparecimento da ciência; de outro, a casa é hoje o que é devido à ciência. A integração não será conseguida simplesmente com uma teoria unificada da lógica, que governe um e outro campo, isto é, o científico e o do senso comum, mas a existência de uma teoria unificada de lógica é uma *condição* indispensável para aquela integração. E a teoria da "lógica da investigação" de Dewey, é a tentativa de uma lógica unificadora do espírito humano para a solução, justamente, desse problema. Nem a lógica tradicional, insusceptível de ajustamento à lógica científica moderna, nem o atual movimento de lógica simbólica, interessada apenas na descoberta das formas lingüísticas do pensamento matemático poderão resolver o dualismo senão conflito do pensamento humano científico e do senso comum.

Só uma lógica da experiência, uma lógica da investigação e da descoberta, como é a de Dewey, podem ajudar-nos a vencer as falsas divisões, dualismos e conflitos que vêm criando e nutrindo a injustificada Babel moderna.

* * *

Que devo eu dizer como conclusão, mesmo circunstancial?

A teoria lógica de Dewey, note-se, foi aqui, apenas enunciada. O seu desenvolvimento completo exigiria um curso e não um artigo. Mais não desejei, porém, do que chamar a atenção dos nossos estudiosos de filosofia para a hipótese deweyana, tão rica de frutos e de promessas, em momento, como o de hoje, em que vejo em nossas Faculdade de Filosofia ou de deslumbramento por uma redescoberta incrivelmente tardia de Aristóteles, ou a fascinação pela lógica simbólica, por certo provocante, mas tão distanciada da experiência, que não creio, com Dewey, se aplique a outra cousa senão a ela própria, ou a apenas um setor do pensamento que, em si, não é senão método de inferência, o das matemáticas.

A lógica da experiência de Dewey pode ter todos os defeitos, menos o da infertilidade. É a lógica da descoberta e para a descoberta, que deve guiar as nossas atividades usuais de pensamento e de ação, as atividades de aprendizagem da educação escolar e não escolar, como já guia e ilumina as atividades da pesquisa científica em marcha para se estender aos campos da política, da moral e da própria religião, para os quais irá construir aparelhamento de controle semelhante ao que, nos últimos cento e cinqüenta anos, nos vem dando o domínio do mundo físico, e que, por seu turno, talvez nos possa dar o domínio pelo conhecimento do mundo social-humano.

INSTITUTO de EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (*)

FRANCISCO VENÂNCIO FILHO

O Brasil apresenta características especiais, pela situação geográfica e pela formação histórica. Se pela extensão territorial, assemelha-se a alguns outros países, como a China, a Rússia e os Estados Unidos, pelo conjunto de condições físicas e sociais tem feição própria.

Território imenso, com uma linha de litoral extensa e contínua por cerca de 35 graus de latitude, a configuração do seu solo criou os mais difíceis problemas de comunicação e povoamento.

Ao excesso de águas da bacia Amazônica, ao norte, se contrapõe desde logo, a aridez do nordeste; a rede hidrográfica que seria um magnífico sistema de comunicações, encontra os obstáculos das diferenças de nível, que gera nas cachoeiras, intransponíveis à navegação, em sua maior parte; a orla marítima, nas regiões do sul é separada do interior pela vertente da Serra do Mar, que obrigou a todos os tipos especiais de via-ção férrea: cremalheira, funicular, dupla tração.

Destas circunstâncias fisiográficas, resultaram dificuldades de toda ordem na conquista da terra, aos portugueses que descobriram o Brasil e mais tarde aos tipos raciais que resultaram do cruzamento deles com os povos autóctones.

A estas duas raças, a que veio do ocidente e a ameríndia, juntou-se mais tarde, pela imposição de uma fatalidade econômica, o negro, arrancado da África para os trabalhos rudes da indústria extrativa vegetal e da agricultura e mais tarde das indústrias extrativas minerais, que foram as atividades iniciais dos primeiros tempos.

A penetração no interior do território se foi fazendo, como era natural, sem plano nem programa estabelecido, à pressão das ambições e da audácia, criando um povo forte e resistente, que semeou por todo o Brasil núcleos de população, escassos e desordenados.

(*) Transcrito do n.° 4 do volume II, dezembro cie 1945, dos "Arquivos do Instituto de Educação".

Resulta destes elementos físicos e humanos a fisionomia atual do Brasil.

No seu imenso território, de mais de oito milhões de quilô metros quadrados, se localiza uma população de cerca de..... 40 000 000 de habitantes, o que corresponde a uma densidade média de cinco habitantes por quilômetro quadrado.

É certo a porção ecumênica da terra brasileira fica reduzida, se se levar em conta as regiões áridas e semi-áridas, em que a vida é difícil e que só os trabalhos da engenharia moderna poderão restaurar e revigorar.

Além dessa pequena densidade de população, rarefeita e ainda sem laços de comunicabilidade, que só agora começam a se estabelecer de modo mais intenso, com as rádio-comunica-ções e a aviação, foi se processando uma diferenciação social marcada, de que resulta encontrarem-se no Brasil, como em corte geológico, simultaneamente, diferentes fases da evolução humana.

Como era natural, essa diferenciação se deu mais em longitude do que em latitude. O litoral em contato com a Europa se manteve no mesmo nível médio de cultura, mais acentuado, é certo, nas capitais e com variações aqui e ali. Para o interior, as diferenças são muito mais nítidas. O "hinterland", alheio às influências estrangeiras, conservou características mais constantes.

Encontram-se, ainda hoje, nos sertões quem obtenha fogo por processo dos tempos primitivos e nas grandes capitais homens capazes de pesquisas científicas mais especializadas, quer no domínio experimental, quer no domínio abstrato.

E entre estes dois extremos as variações são infinitas.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação teria de sofrer as influências das condições apontadas.

Começou com os jesuítas e, depois da expulsão destes, com diversas outras ordens religiosas. Mais tarde, com a vinda do rei de Portugal, D. João VI, criaram-se as escolas profissionais de ensino superior e só em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II, estabelecimento de ensino secundário, mantido pelo Governo central, na capital do país.

O certo é que o movimento pela educação nestes dez últimos anos tomou forma definida e diretrizes de caráter técnico.

Com efeito, a partir de 1924, é que se congregam os especialistas e interessados no problema educacional, convictos de que não bastava a ação das leis escritas, das reformas e dos programas, mas que se fazia necessária uma propaganda intensa, destinada a criar uma consciência social do problema.

A um homem, que vivera sempre com este ideal, coube ser o núcleo de agregação deste movimento.

este homem, Heitor Lira da Silva, engenheiro e professor, funda em 1924, em meio de uma situação política incerta e cheia de apreensões, a Associação Brasileira de Educação, destinada a ser um órgão de opinião pública, estranho ao governo, com êle colaborando sempre que possível, e levando a todo país a palavra esclarecida de fé e de confiança.

Ao lado disso, começa uma grande curiosidade pelos assuntos educacionais.

Em 1927, inicia-se a publicação da primeira coleção pedagógica, sob a direção de Lourenço Filho, com a publicação da Psicologia Experimental, de H. Piéron. Seguem-se traduções de Claparéde, Durkheim, Ferrière, Binet-Simon, Dewey, Kilpa-1rick, além de outras obras nacionais, sobre todas as questões de educação, tendo atingido a 23 obras, com uma difusão de cerca de 100 000 volumes.

A esta, seguem-se outras coleções do mesmo gênero.

Além dos livros de propaganda e de doutrina, há uma memória na produção aos livros didáticos, seja na forma, seja no conteúdo.

Com a nova ordem constitucional,' imposta pela revolução de 1930, apresentou-se o problema dos rumos a serem traçados na nova constituição.

Entre as iniciativas mais fecundas da Associação Brasileira de Educação conta-se a da realização periódica, em vários pontos do país, de conferências nacionais de educação, já em número em seis.

Em 1932, realiza-se em Niterói, capital do Estado do Rio de Janeiro, a Terceira Conferência, onde uma comissão dos mais eminentes educadores elaborou um ante-projeto do capítulo da educação, para a nova carta magna do Brasil e um plano nacional de educação, para definir as diretrizes gerais a serem seguidas.

As idéias contidas neste esboço foram defendidas pela Associação perante a Assembléia Nacional Constituinte e constituem os princípios básicos do capítulo "Educação e Cultura", da Constituição brasileira de 1934.

O MOVIMENTO RENOVADOR

0 ensino primário no Brasil teve durante muito tempo a marca dos jesuítas. Em seguida pode-se notar uma influência, nitidamente francesa, refletida nos programas e até na introdução, no currículo escolar, das "Lições de cousas".

Logo após o advento da República, o Estado de São Paulo torna-se o lider do movimento educacional, transformando o teu sistema escolar em moldes novos.

Surge então a influência das idéias americanas, sobretudo graças à Escola Americana, do Mackenzie College, do Colégio Piracicabano e à ação pessoal de uma educadora americana, Miss Marcia Brown.

A este movimento de São Paulo se juntou o da capital do país, principalmente, com Medeiros e Albuquerque e Afrânio Peixoto, o primeiro trazendo o debate sobre as questões mais novas da pedagogia e criando o "Pedagógio", instituto de renovação educacional e o segundo separando o curso geral do profissional e criando a "Escola de Aplicação", para a prática dos alunos da Escola Normal.

Aos poucos, com a influência das idéias que vinham sendo largamente elaboradas na Europa e na América, foi-se criando uma certa tendência de emancipação, em que se aproveitasse a experiência dos outros povos, adaptando-a às condições brasileiras.

Como coroamento desta tendência, surge em 1927 a reforma da instrução pública do Distrito Federal, com Fernando de Azevedo.

Fernando de Azevedo tinha uma formação nitidamente clássica. Fizera o curso dos jesuítas e fora levado mais tarde, através da cultura greco-latina, para a educação física e em seguida para o latim, de que foi professor na Escola Normal de São Paulo.

Aí, em 1925, empreende pelo jornal *O Estado de São Paulo* um inquérito de perspectivas largas e claras, sobre a instrução pública em todos os ramos e graus, trabalho que o põe em contato com as correntes renovadoras da educação.

Empolgado pelos problemas, chamado em 1927 à direção da instrução pública da capital, onde Carneiro Leão fizera uma intensa propaganda das idéias renovadoras, resolve empreender uma reforma desde os alicerces do edifício, construído sobre bases novas, que estivessem de acordo com as aquisições da psicologia e com a situação social presente.

Toda a reforma feita obedeceu a três princípios fundamentais: escola única, escola do trabalho e escola comunidade.

Como era natural no Brasil, onde a capital política é a capital real, esta reforma irradiou-se por todo o país, tendo sido talvez, a primeira tentativa de ensaio de escola nova de caráter oficial.

No terreno das realizações, tocou em todos os problemas, desde a construção de prédios escolares, entre os quais o magnífico palácio para a Escola Normal, todos em estilo tradicional brasileiro, até à formação do professorado, que procurou separar do curso de cultura geral.

A revolução política de 1930 veio encontrar esta reforma em meio de sua execução.

Em 1931 é chamado à direção dos serviços de instrução Anísio Teixeira. Vinha precedido de um justo renome de educador.

Tendo tido a mesma formação inicial de Fernando de Azevedo, convidado para diretor de instrução da capital do Estado da Bahia, sua província natal, empreende uma viagem de observação e estudos à Europa e à América, onde mais tarde se diplomava no Teachers' College da Columbia University, tendo recebido a influência direta dos grandes mestres americanos Dewey e Kilpatrick.

Trouxe como programa de ação, executar, melhorando e ajustando, a grande obra do seu antecessor.

Abordou com o conhecimento profundo que possuía do problema educacional, desde a estrutura íntima da escola elementar, até às questões mais altas de filosofia da educação, todos os aspectos e todas as peças do sistema escolar do Distrito Federal, criando serviços técnicos auxiliares, como o de bibliotecas, de testes e escalas, de filmoteca, de prédios e aparelhamento escolar, de programas e literatura didática, e outros de extensão e ampliação do sistema.

Mas, de todos os empreendimentos realizados por Anísio Teixeira, o que deu à sua obra a segurança de continuidade foi a formação do professorado, com a criação do Instituto de Educação, em que se transformou a antiga Escola Normal.

Para uma obra de tal porte era necessário encontrar um homem. este homem foi Lourenço Filho. Moço ainda, chegara ao último posto da profissão, depois de ter passado por todos os outros.

Formado pela Escola Normal de São Paulo, professor primário, professor da Escola Normal de Piracicaba, e em seguida da capital, formara o seu espírito em contacto imediato com a profissão, na intimidade de suas condições reais. Em 1922, é indicado para a direção da instrução no Estado do Ceará, onde realiza uma obra de raízes definitivas. Em 1927, publica uma obra que é um marco na história da educação no Brasil: "In-

trodução ao estudo da Escola Nova", livro que é uma síntese objetiva e clara de todas as escolas renovadoras, acompanhada de conclusões precisas para a aplicação escolar.

O sucesso deste livro considerado a "Bíblia", da educação brasileira, transpôs fronteiras e foi traduzido para o espanhol pela coleção Labor.

Em 1930, o governo provisório do Estado de São Paulo entrega-lhe a direção geral do Ensino e neste último posto, que era coroamento de uma carreira contínua, de dedicação e trabalho, realiza uma obra segura e progressiva.

Fez um recenseamento e estatística completa do sistema es-volar. Criou um curso de aperfeiçoamento do magistério na Es-tola Normal, regulou a fiscalização nas escolas normais particulares, organizou com a revista "Escola Nova", órgão oficial da Diretoria, uma pequena biblioteca especializada para o professor sobre diversos assuntos de educação, reformou a inspeção, criou serviços técnicos diversos.

Tendo, portanto, uma visão completa do problema da formação do magistério, desde suas raízes profundas, na psicologia da criança, em que é mestre, até às finalidades sociais da profissão, que conhecia em todas as minúcias, consagrou-se, inteiramente, ao seu trabalho, que era o de um formador e de um criador.

A obra de estrutura orgânica, que Anísio Teixeira concebera e fixara em lei, instalada no prédio amplo e harmônico que Fernando de Azevedo sonhara e transferira para a realização arquitetônica, ia encontrar em Lourenço Filho o formador e o criador.

O Instituto de Educação representa, assim, uma síntese dos três maiores líderes do movimento de renovação educacional do Brasil, que nele se encontram no seu idealismo e na sua capacidade de realização.

INSTITUTO de EDUCAÇÃO

O Instituto de Educação que tem, por objetivo especial prover à formação técnica de professores primários, secundários e especializados, para o Distrito Federal, resultou da incorporação, num só estabelecimento, da antiga Escola Normal e escolas anexas (jardim de infância e escola de aplicação), com as modificações de estrutura e funcionamento que foram fixadas pelo Decreto n.° 3.810, de 19 de março de 1932, expedido pelo Sr. Interventor Pedro Ernesto. Essas modificações consistiram, essencialmente, no seguinte: criação de uma escola de professores, em nível universitário, e de uma escola secundária, destinada a preparar e selecionar os candidatos para aquela.

Até então, a formação do magistério oficial do Rio de Janeiro se vinha fazendo, como nas demais circunscrições do país, por um courso de humanidades, ao qual se agregavam as cadeiras de psicologia e pedagogia. Assoberbado pelas matérias propedêuticas ou de cultura geral (línguas, ciências, artes) o programa normal não poderia comportar, como não comportava, o necessário desenvolvimento dos fundamentos e das práticas de ensino.

Como a experiência tem demonstrado, em países de mais adiantada cultura pedagógica, a formação profissional do professor, para que possa ser segura e adequada às instituições escolares de hoje, exige um curso especializado, que só pode ser cabalmente apreendido depois do curso secundário. Com apoio nessas conclusões da experiência, e observadas as condições de vida cultural e de concorrência à profissão, no Distrito Federal, o decreto que criou o Instituto de Educação estabeleceu, como uma de suas partes integrantes, a escola de professores, para a admissão à qual se veio a exigir o certificado de conclusão de curso secundário. Em substituição, também ao curso não diferenciado da antiga Escola Normal, que levava à obtenção de um diploma único de "professor primário", com sete anos de estudos, depois do curso primário, há hoje o regime de cursos paralelos e graduados, com um currículo mínimo de oito anos.

O ensaio, neste novo regime, dez anos, foi suficiente para a verificação de todas as suas vantagens. Deve-se assinalar que a inovação foi bem recebida, não só pelos estudiosos do problema, como pela população. Os candidatos aos vários cursos do Instituto têm sido sempre em número mais elevado do que as próprias possibilidades do estabelecimento, ocorrendo o fato não só em relação aos cursos regulares, como também em relação aos de extensão e aperfeiçoamento, para professores já diplomados.

ORGANIZAÇÃO GERAL

O Instituto de Educação compõe-se de quatro escolas: escola de professores, escola secundária, escola primária e jardim de infância, mantendo perfeita continuidade de ensino. Está organizado como um sistema educacional completo, com oportunidade de educação em todos os graus. O mesmo aluno podia passar no estabelecimento, em cursos seguidos, 16 anos: 3, no jardim de infância; 5, na escola primária, 6, na escola secundária; 2, ou mais, na escola de professores.

Essa circunstâncias devidamente aproveitada nas minúcias da organização, permitia não só a observação continuada da criança e do adolescente, nas fases de maior interesse para

a educação escolar, e a experimentação, com rigoroso controle dos resultados, dos processos didáticos modernos, como também o arquivo de dados objetivos para o estudo do escolar brasileiro. Ao Instituto está naturalmente reservado o papel de arquivo de pesquisas educacionais, as quais poderão vir a ter sensível influência no pensamento pedagógico do país uma vez elaboradas e publicadas.

Nos dois últimos graus de ensino (escola secundária e escola de professores), o sistema é fechado para os cursos re-gulares, o que significa que o ingresso de candidatos só se pode fazer por exame de admissão ao primeiro ano do curso secundário. Não se admite matrícula por transferência. A obrigação mínima de oito anos de curso, no estabelecimento, permitia cuidadoso estudo individual do aluno, oferecendo base de seleção para a escola de professores pela consideração das condições de saúde, temperamento e inteligência. Candidatos estranhos podem ser admitidos, tão somente para cursos de continuação, extensão e aperfeiçoamento.

A escola secundária prepara, também, para o ingresso à Universidade, e o Instituto se empenhava em organizar um serviço de orientação vocacional, para melhor encaminhamento das aptidões de cada um.

Em resumo: para cumprimento dos fins capitais do Instituto, que é a formação técnica do professorado, auxiliares de ensino e especialistas em educação, pela escola de professores, mantêm-se três escolas destinadas à observação, experimentação e prática de ensino, por parte dos futuros mestres.

A escola secundária funciona, também, como curso seletivo para a escola de professores, e prepara, subsidiariamente, candidatos à matrícula em qualquer das escolas da Universidade.

ADMINISTRAÇÃO, PESSOAL DOCENTE E DISCENTE

A cada uma das escolas, que compõem o Instituto é dada organização autônoma e direção privativa; a coordenação geral dos trabalhos e superintendência administrativa cabia ao diretor da escola de professores, diretor nato do conjunto, por força de lei. Uma secretaria geral se incumbe de todo o expediente, e mantém o registro de trabalho do pessoal administrativo, docente e discente. Os serviços médico, dentário, de inspeção de alunos, os de informações, arquivo, portaria, asseio e conservação são também gerais.

INSTALAÇÕES

O Instituto funciona em edifício próprio municipal, à rua Mariz e Barros, 273, especialmente construído pela administração Prado Júnior, para a antiga Escola Normal. A construção, em rigoroso estilo tradicional brasileiro, é considerada um dos monumentos da cidade, pelas proporções e acabamento. O corpo central, em três pavimentos, aloja as dependências de administração e as de ensino. Sessenta e quatro salas são ocupadas em aulas e laboratórios; quatorze com a administração ; três com a biblioteca; quatro com o serviço médico e dentário. Aos lados do corpo central, acham-se o ginásio de educação física e o auditório (salão de festas e reuniões). Em pavilhão isolado, funciona o jardim de infância. A construção ocupa uma área de 7.400 metros quadrados, em terrenos de 17.800 metros quadrados e acham-se desapropriados terrenos laterais, nos quais se projeta construir a Escola Primária, ampliando-se assim as possibilidades do prédio principal e as áreas livres.

Nas várias administrações, foram grandemente melhoradas as instalações de ensino. Nos últimos anos, montaram-se dois laboratórios-modêlo, para o ensino de química; um laboratório de ciências físico-naturais; três "ateliers" de desenho; uma oficina para trabalhos manuais; um laboratório para psicologia educacional; um gabinete para o estudo de geografia, dispondo de museu econômico; um museu de higiene e puericultura; um gabinete para o estudo da sociologia e outro para o estudo da estatística aplicada à educação; salas ambientes para a história, matemática e línguas vivas; um novo laboratório de física e outro de biologia.

Foi instalado, também, um refeitório para alunos e professores, e construído um campo de jogos; um estúdio para o ensino de apreciação musical e construída uma piscina.

Os laboratórios e gabinetes estão providos de copioso material de ensino. Além da documentação de museu e cartoteca, o Instituto dispõe de oito aparelhos de epidiascopia, nos principais gabinetes, e de três aparelhos de projeção animada, um dos quais, para filmes sonoros. Por se achar instalada no Instituto a estação radiofônica PRD-5, da Secretaria de Educação, o estabelecimento se utiliza com facilidade desse meio de extensão cultural, irradiando lições, concertos e conferências.

JARDIM de INFÂNCIA

O Jardim de Infância recebe crianças de quatro a seis anos, as quais separa em três períodos de desenvolvimento. O curso corresponde a um estágio de três anos. Servindo, como serve, também, a fins de observação e pesquisa, não adota nenhum sistema exclusivo de educação pré-primária. Antes, estuda uma adaptação dos melhores princípios da educação desse grau, às condições de vida e desenvolvimento das crianças brasileiras.

ESCOLA PRIMARIA

O curso desta escola é de cinco anos, obedecendo ao programa geral das escolas elementares do Distrito Federal. Funciona como campo de observação e experimentação, para a escola de professores, cujos alunos aí fazem a prática escolar. O ensino é especializado em educação física, desenho e música, para todos os anos; e nas demais disciplinas, para os quarto e quinto anos. As práticas de ensino ativo são as de todas as classes com utilização, em especial, do sistema de projetos. A socialização merece cuidados especiais, desde as classes elementares. O próprio arranjo das salas e lugares de estudo está entregue às crianças que organizam e reorganizam seus grupos de trabalho. Várias instituições (clube de leitura, correio escolar, cooperativa, etc.) são dirigidas pelos alunos, servindo de núcleo às iniciativas de socialização francamente encorajadas.

A Secretaria de Educação projeta, atualmente, a construção de um novo pavilhão, especialmente destinado à escola primária do Instituto, em terreno anexo ao do atual edifício.

ESCOLA SECUNDARIA

O curso secundário dividia-se em dois ciclos: a) fundamental, em cinco anos, cujo programa contem as disciplinas do Colégio Pedro II, instituto padrão de ensino secundário federal e mais higiene, puericultura e trabalhos manuais; b) complementar de um ano, com as seguintes disciplinas: literatura, inglês ou alemão, psicologia, estatística aplicada à educação, história da filosofia, sociologia, desenho e educação fí-sica. O ciclo complementar é obrigatório para os candidatos à matrícula na escola de professores.

Cada disciplina, de um e de outro ciclo, dispõe de um pro-fessor-chefe e de tantos professores quantos necessários. As

diferentes disciplinas dividem-se em dez seções do seguinte modo:

I. Português, latim e literatura; II. Francês, inglês e alemão;
III. Geografia, cosmografia e geofísica, história da civilização;
IV. Matemática, estatística, noções de economia;
V. Ciências naturais, física, química, história natural e biologia geral; VI. Fisiologia, psicologia e higiene; VII. Psicologia e lógica, história da filosofia, sociologia, noções de direito público e privado; VIII. Desenho e trabalhos manuais; IX. Música e canto orfeônico; X. Educação física.

Cada seção era chefiada por um professor, escolhido dentre os professôres-chefes de cada disciplina, ao qual incumbia promover a unidade do ensino nas diferentes matérias da seção; organizar, além dos cursos ordinários, outros, de acordo com a finalidade da escola, e supertintender e acompanhar a execução dos programas, sugerindo a melhoria dos processos didáticos.

As seções referentes à formação de professores para o ensino secundário ainda não se acham providas. Desde 1933 funcionaram os cursos regulares para a formação do professorado primário, cursos de extensão, de aperfeiçoamento (para professores e diretores, orientadores do ensino primário, instrutores técnicos), e extraordinários (para professores de vários Estados, comissionados pelos respectivos governos, para o estágio no Instituto).

A escola de professores iniciou, assim, os seus trabalhos, atendendo já ao seu duplo fim: formação do quadro docente futuro e oportunidade ao professorado atual, para que se possa habilitar à execução das modernas práticas de organização escolar.

O curso regular de formação do professorado primário era feito em dois anos.

Os programas eram organizados por trimestres letivos, cada um dos quais comportando uma disciplina de estudo intensivo obri-gatório com aulas e trabalhos práticos diários. O sistema de ensino era, especialmente, o de "seminário", para livre pesquisa, bibliográfica ou experimental, sobre os vários temas ou assuntos propostos, e discussão do material obtido e das conclusões a que, por esse material, se possa chegar.

Dava-se, desse modo, especial relevo à personalidade do futuro mestre, e comprovam-se as capacidades de inteligência, espírito de iniciativa e de trabalho.

No ano geral do curso, eram matérias de estudo intensivo: biologia educacional, no primeiro trimestre; psicologia educacional no segundo; sociologia educacional no terceiro. São matérias lecionadas por todo o ano: história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos. Já nesse ano se inicia o estudo de matérias de ensino, completado no primeiro trimestre do segundo.

este era todo ocupado com a prática de ensino, nos seus vários aspectos, de observação, experimentação e participação. Al.guns cursos teóricos, diferenciados, segundo as especializações, são oferecidos como eletivos; outros, obrigatórios como os de testes e medidas, educação comparada e filosofia da educação.

A prática de ensino estava, perfeitamente, coordenada à seção de matérias, e esta, por sua vez, aos princípios gerais que dão substância aos cursos de educação, psicologia e sociologia educacionais. O curso visa formar professores conscientes de sua missão, não só capazes de realizar, mas, também, de entender os fundamentos de seus processos de ação, e capazes de perceber quais as modificações que a experiência venha a aconselhar, em vista das diferenças individuais dos alunos ou dos grupos sociais em que eles vivam.

com a reforma do ensino secundário de 1942, o curso foi alterado, constando de 4 anos de ginásio (formação geral) e mais três profissionais, de acordo com o Decreto n.° 7.491, de 25 de março de 1943.

BIBLIOTECA

Duas são as bibliotecas à disposição dos alunos: uma infantil, outra, para as matérias do curso secundário e da escola de professores, e de literatura em geral.

Numa notícia sumária não seria possível entrar em maiores minúcias quanto à organização do Instituto. Convém salientar, porém, que o regime do governo dos alunos distingue-se do comum das escolas. Para isso, concorrem as instalações, a cultura e orientação do professorado, e as instituições escolares organizadas e dirigidas pelos próprios alunos, sob discreta fiscalização. O refeitório do estabelecimento, aberto a todos, oferece um ambiente de aproximação entre alunos, professores e funcionários. As reuniões culturais e sociais aproximam os pais da obra da escola. O cinema sonoro, mantido por um clube de alunos, oferece oportunidade não só de estudo, mas de sadia recreação aos discípulos

e suas famílias. A caixa escolar, mantida em seções autônomas, em todas as escolas, auxilia aos menos favorecidos com vestuário, material escolar, tratamento médico e dentário. A "Associação dos Antigos Alunos", recém-fundada, mantém nos egressos do Instituto o amor pelo estudo, organizando curso? de continuação e cultura geral.

O Instituto de Educação é uma ampla experiência de educação em novas bases. O ensino inteiramente gratuito no jardim de infância e na escola primária, e quase inteiramente gratuito na escola secundária e na escola de professores, permite dar a essa experiência um alto cunho social, pelo encaminhamento das aptidões, e seleção dos mais capazes para a função de educar.

Nos seus quinze anos completos de funcionamento, o Instituto já pode apresentar resultados tangíveis do seu trabalho. Em 1934, formou a sua primeira turma de professores, nos moldes de nível universitário, dando-lhes não só base cultural mais segura, como atitude profissional mais compatível com os deveres a cumprir.

Os cursos de aperfeiçoamento do pessoal docente, já formado, irradiando o espírito novo que o anima, são também resultados indiscutíveis.

Dois Estados da Federação, São Paulo e Pernambuco, remodelaram o seu ensino normal segundo as mesmas diretrizes do Instituto, o que mostra como o sistema foi bem acolhido e poderá a pouco e pouco generalizar-se no país, elevando assim o nível de formação do magistério.

Outros Estados procuram seguir aproximadamente os mesmos rumos, no ensino normal.

Por outro lado têm acorrido para os cursos extraordinários de aperfeiçoamento, professores de vários Estados, como a Bahia, Ceará. Maranhão.

Em 1934, o Instituto iniciou a publicação dos seus Arquivos destinados a divulgar os ensaios e as pesquisas realizadas, o que será um outro meio de irradiação das suas experiências e dos seus trabalhos.

O Instituto de Educação do Distrito Federal constitui, hoje, o foco mais intenso de ação e irradiação do movimento educacional e um dos padrões mais elevados de cultura do Brasil.

com o advento da Constituição de 1934, conquistada a autonomia do Distrito Federal, que passou a ter organização legal semelhante à dos Estados da Federação, foi criada a Secretaria Geral de Educação e Cultura, constituída de 3 grandes serviços: 1. — Departamento de Educação, compreendendo o ensino primário e secundário geral e profissional; 2. — Uni-

versidade do Distrito Federal, constante de 5 institutos: — o Instituto de Educação, para formação integral do professor primário e formação pedagógica do professor secundário, Escola de Ciências, Escola de Filosofia e Letras, Escola de Economia e Direito e Instituto de Artes; 3. — Departamento de Difusão Cultural.

A Universidade do Distrito Federal, concebida e realizada em espírito novo, condicionada às necessidades da capital do país, destinando-se precipuamente à formação do magistério primário e secundário, tinha, com as diversas faculdades que a compunham, uma missão cultural da mais alta importância, reclamada longamente pela opinião pública. Os resultados que pôde dar, no prazo reduzido de sua existência, extinta em 1939, pela incorporação à Universidade do Brasil, foi a contra-prova de sua eficiência e de sua oportunidade.

A Universidade do Distrito Federal, cuja Reitoria foi confiada à alta expressão cultural de Afrânio Peixoto, constituiu de certa forma o coroamento da obra ciclópica realizada no sistema educacional do Distrito Federal por Anísio Teixeira.

com o advento da Constituição de 1937, em virtude do golpe de Estado, volta o Distrito Federal à situação anterior, subordinado ao governo federal e a educação sofre alterações formais, embora a estrutura essencial se tenha conservado a mesma e o Instituto de Educação continue a ser uma das ex-pressões mais altas da cultura do Brasil.

Diretores do Instituto de Educação

1) professor Manoel Bergstrom Lourenço Filho
2) Dr. Mário Paulo de Brito
3) Dr. Fernando Nerêo de Sampaio
4) Dr. Clovis do Rego Monteiro
5) Dr. Francisco de Avelar Figueira de Mello
6) Dr. João Baptista Pecegueiro do Amaral
7) Dr. Basílio de Magalhães
8) Dr. Alair Àccioli Antunes
9) Dr. Arthur Rodrigues Tito
10) Dr. Leonel Gonzaga Pereira da Fonseca
11) Dr. Fernando Rodrigues da Silveira
12) Prof. Francisco Venâncio Filho

A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO

. LOURENÇO FILHO

NOTICIA HISTÓRICA

Desde os mais remotos tempos, reconheceu o homem a necessidade de ministrar à criança uma preparação que a viesse adaptar ao convívio e às atividades dos maiores. Revelam-no as antigas cerimônias de "iniciação", a instituição dos éfebos em Atenas, a dos pajens na Idade Média, a dos aprendizes no regime das corporações. A concepção da educação primária, a todos oferecida, tal como hoje a entendemos, só surgiu, no entanto, nos três últimos séculos. E, em conseqüência, o problema da formação do professorado só podia ter tido sua origem e desenvolvimento, também nos últimos tempos.

Autores há que citam tentativas de ensino pedagógico para mestres primários, no século XVI (1). Kandel refere-se a uma corporação de mestres fundada, em Munich, em 1595, em cujos estatutos já se podia ler: "Pessoa alguma poderá atribuir-se o título de mestre-escola senão depois de um período de preparação de seis anos, a começar na idade de dezoito. .." (2). Mas a primeira instituição escolar, organizada para esse efeito., parece ter sido a do Padre Dèmia, em Lyon, por volta de 1672. E a organização que, antes de outra, recebeu o nome de "escola normal", deve-se ao abade La Salle, que a estabeleceu em Reims, no ano de 1685.

Até então, a compreensão de que para ensinar, bastava saber apenas *aquilo que se ia ensinar,* era pacífica. O ensino era individual e de memorização, bastando, a rigor, que o mestre soubesse ler, para "tomar a lição" de cada discípulo. O bom abade verificou, porém, esta coisa tão simples e tão fecunda: que o ensino devia ser coletivo, dado a grupos de crianças, e que, para maior

(1) ROBBINS, C. H., "Teachers in Germany in the Sixteenth Century", New York, 1928.

(2) KANDEL, I., "Training of Elementary School Teachers in Germany".

N. da R.: O presente trabalho, embora tenha sido publicado há muitos anos, pois é transcrito do n.° 3 do volume I dos "Arquivos do Instituto de Educação", do Distrito Federal, correspondente a março de 1937, no momento, em face dos últimos estudos e debates sobre o problema, reveste-se de atualidade.

interesse, devia ser explicado, em tom de conversa natural. Era esse o ensino *coletivo,* que La Salle chamou de *ensino normal.* "Vinha, em germe, em sua concepção, a idéia da classificação dos alunos, pelo adiantamento, e a conseqüência de adaptação de cada passo da lição à capacidade do aprendiz. E já não bastaria, assim, que o mestre soubesse ler a lição, que fosse o *lente,* mas que tivesse dominado e compreendido o texto que ia explicar, e que devia pôr à altura da mentalidade dos discípulos.

A idéia teve êxito. Escolas normais, isto é, de ensino coletivo, foram abertas, logo após o primeiro ensaio, também em Paris. Não se expunha, nelas, uma teoria didática organizada, como base para aplicação. Demonstrava-se, pelo exemplo. O mestre devia aprender a ensinar, *vendo ensinar,* por mestres mais experientes no tratar grupos de crianças.

Pouco depois, a Alemanha recebe a idéia e a modifica. Francke funda em Halle, ao findar o século, o primeiro Semi-narum Praeceptorum. Quarenta anos mais tarde, quando Júlio Hecker estabelece em Berlim um *Lehrer-Seminar,* várias eram as instituições do mesmo gênero, a que um novo espírito de indagação se havia acerscentado.

A Dinamarca, a Inglaterra e a Holanda também as estabelecem. Na França, com a Convenção Nacional, chega-se a instalar uma Escola Normal Superior (1794) cujo funcionamento foi logo interrompido, para ressurgir, com Napoleão, em 1808. A compreensão da necessidade da formação de professores alcançava o Estado. A educação popular, extensa, a todos dirigida, até então ideal de religiosos e filantropistas, passava a ser entendida como função pública.

Ao mesmo tempo, um mestre escola genial, Postalozzi, pregava a necessidade "de fundar a educação no conhecimento da natureza do homem..."

Repetia as idéias de Rousseau, mas emprestava-lhe o calor da convicção de um apóstolo. Suas experiências impressionaram alguns homens de mais larga cultura. Assim, em 1809, Carlos Augusto Zeller organizava, em Leipzig, a primeira escola oficial para a formação de mestres.

A novidade devia ganhar, de pronto, as universidades alemãs e, nesse movimento, a Herbart deveria caber o papel saliente. Em 1810, abre-se o seminário de Konigsberg e, dois anos' depois, o da Universidade de Berlim. Aqui, pontifica Gedike; em Iena, logo após, iria pregar Rein, um dos discípulos e continuadores de Herbart.

As duas grandes tendências estavam lançadas. Aceita a idéia de preparação especial do mestre escola, o movimento francês, que teve origem em La Salle, devia conservar por muito

tempo o empirismo inicial. O movimento alemão esforçava-se, rorém, na procura de fundamentos científicos.

Herbart havia demonstrado que a educação e o ensino deviam basear-se na psicologia. À falta de um corpo de conhecimentos organizados, para fácil aplicação prática, compõe um sistema próprio, e lança os "passos formais", como chave daquilo que compreendia como método.

A urgente necessidade de preparação de mestres, por outro lado, criava na Inglaterra, um sistema em que os objetivos de produção em massa devia superar todas as demais preocupações. André Bell e José Lancaster imaginam o sistema de "monitores", pelo qual um só professor poderia dirigir o ensino de centenas ae crianças. E Escolas normais "lancasterianas" tiveram o seu apogeu até o meado do século passado, para ceder, enfim, à concepção de que à escola primária devia caber não só a instru-^o, mas a educação integral, impossível de dar-se por quem não estivesse preparado para tão complexa missão.

O ENSINO NORMAL DA AMÉRICA

Foi nesse debate de idéias que o Novo Mundo devia despertar para o problema.

Abre-se a primeira escola normal brasileira, em 1835", antes mesmo que as primeiras escolas normais oficiais da América do Norte (3). Mas, se a nossa precedência de alguns anos, no adotar instituições para o preparo dos mestres é um fato, verdade é também que longe ficaríamos do desenvolvimento quantitativo e qualificativo da outra parte do continente.

Em 1860, os Estados Unidos mantinham doze escolas normais. No fim do século, subiam elas a mais de duzentas. com a escola normal de Oswego, fundada em 1861, por Sheldon, introduziam-se as idéias de Pestalozzi, e reagia-se contra o ensino de simples memorização. Vinte anos depois, o movimento das idéias de Herbart tomava corpo. Muitos mestres americanos foram beber seus ensinamentos em Iena, trazendo de regresso o espírito da indagação e pesquisa dos fenômenos educativos.

Antes de findar o século, publicavam-se obras de doutrina e teoria, características desse novo espírito (4). Antes de seu

(3) V. Arquivos do Instituto de Educação, vol. I, n. 1.

(4) Carlos de Garmo publicava em 1889, o livro "Essentials of Method"; C. Mac Murry, em 1892, o seu "General Method"; e ainda este em colaboração com Frank Mac Murry divulgava, em 1897, o famoso livro "Method of Recitation", de que boa parte da metodologia americana devia impregnar-se, no primeiro decênio deste século.

término, fundava-se também a "National Herbatian Society", logo depois chamada a "National Society for the Study of Education", para o fim especial de pesquisa da criança e da Educação.

Não seria, pois, surpreendente que já em 1897, pudessem os Estados Unidos declarar que das suas 432 instituições de ensino secundário e superior, 220 ofereciam cursos de pedagogia. A primeira das organizações de ensino superior que abriu cursos para a formação do professorado, em nível universitário, foi a Columbia University, de Nova York. Seu "Teachers College", aberto em 1888, representa hoje das mais completas organizações no gênero, em todo o mundo, já pela variedade dos cursos, já pelo espírito de indagação e pesquisa científica. .

O ENSINO NORMAL NO BRASIL |

Nossas escolas normais, inclusive a da capital do país, continuavam a manter, até há alguns anos atrás o tipo tradicional, que as fazia institutos de ensino propedêutico e profissional a um tempo. Pretendia-se dar aos candidatos ao professorado, em curto prazo e logo após o curso de primeiras letras, *uma cultura geral e uma formação técnica.* como é fácil compreender, esta última haveria de ser muito precária, reduzindo-se, quase sempre, a um curso de lições formais, raramente assimiladas. O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de *professor* e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstra que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de *professor* a qualquer, saiba ou presuma saber, e não somente *ao que saiba ou deva saber ensinar.* A brevidade do curso, o exíguo preparo dos alunos, por ocasião da matrícula inicial, nas escolas normais, e a inadequação dos processos de ensino, principalmente nas matérias de cunho técnico, têm impedido que essa preparação se tenha podido fazer de modo cabal. As matérias de cunho profissional, na maioria das escolas, têm-se limitado a duas ou três, enquanto as de ensino propedêutico, dadas de mistura com essas, têm sido dez ou doze, observando o tempo e as preocupações do estudante, que não as pode distinguir nem hierarquizar.

A primeira rigorosa reação contra esse estado de coisas foi tentada pelo professor Afrânio Peixoto, em 1917, quando diretor de instrução no Distrito Federal. Em sua reforma, dessa época, separou o curso da antiga Escola Normal em dois ciclos, um preparatório, outro propriamente profissional, desenvolvendo a escola de aplicação, para maior eficiência da prática escolar.

Persistia, porém, dada a brevidade dos estudos, a deficiência do preparo prodedêutico. O Estado de São Paulo, que já havia sentido o problema, por esse aspeto, instituiu um curso complementar, primário, de dois anos, como degrau de suas escolas normais. A reforma Sampaio Dória (1920-1921) aumentou aquele curso para três anos, e deu maior desenvolvimento aos estudos de preparação profissional, criando a prática escolar, como trabalho distinto dos raros exercícios de observação e participação de ensino, dantes apensos à cadeira de pedagogia. A mesma reforma estabelecia a *Faculdade de Educação,* para a formação de diretores, inspetores e professores de ginásio e das escolas normais, infelizmente não instalada. Vários Estados, a seguir, criaram os cursos complementares, aumentando, assim, indiretamente, os anos de estudos de preparação para o magistério.

Na reforma Fernando de Azevedo (1927-1928), no Distrito Federal, o problema de maior extensão do curso foi conjuntamente considerado com o da separação dos estudos propriamente pedagógicos. Pelo Decreto n.° 3.281, de 23 de janeiro de 1928, o ensino da Escola Normal voltou a compreender dois ciclos, um preparatório, outro profissional, e passou a exigir um curso de adaptação, semelhante aos cursos complementares atrás referidos. Mas a separação não pôde ser completa. Matérias do curso geral continuavam a projetar-se pelos dois anos de curso profissional, contido aliás, nas lições de quatro únicas matérias.

Parece que a necessidade de maior e mais aprofundado preparos dos mestres começava a tocar, então, a consciência dos responsáveis pela educação do país. Em São Paulo, pela reforma Pedro Voss (1925) o curso normal era aumentado para cinco anos. Em Minas Gerais, a reforma Francisco Campos, em 1928, criava a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, para continuação dos estudos técnicos de professores, já diplomados e em exercícios nas escolas públicas. Em outros Estados, como Pernambuco e Paraná, os programas eram revistos, acrescentadas algumas cadeiras e desenvolvida a Prática Escolar.

com o estabelecimento do Governo Provisório, conseqüente à Revolução de 1930, o ensino normal, em quase todo o país, entrou em nova e auspiciosa fase. Nos primeiros meses de 1931, tivemos o prazer de colaborar na reforma das escolas normais do Estado de São Paulo, de modo a prepará-las para a sua definitiva reorganização. É assim que se estabeleceu o curso de quatro anos, (que no governo Júlio Prestes, havia sido reduzido para três) e se reorganizaram os programas das matérias preparatórias, de modo a imprimir-lhes, desde os primeiros anos do curso complementar, o cunho dos estudos secundários, con-

forme a reforma pouco antes decretada pelo Governo Provisório. Fêz-se mais. Criou-se o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, de dois anos, e para cuja matrícula era exigido o diploma de escola normal ou de ginásio. com isso, abriu-se caminho à Escola de professores, instalada pelo prof. Fernando de Azevedo, quando de sua passagem pela diretoria de instrução do Estado, em 1933, e mais tarde incorparada à Universidade de São Paulo.

A Escola de professores, de São Paulo, só viria porém, um ano depois da feliz iniciativa do prof. Anísio Teixeira, então diretor do Departamento de Educação, no Distrito Federal, e que havia de transformar a antiga Escola Normal da capital do país no atual *Instituto de Educação.* Desaparecia a tradicional escola de preparação do magistério, transformada, como foi, numa organização inteiramente nova, tanto na forma, quanto no espírito. Quebrava-se, decididamente, o velho padrão francês, de formação do magistério no ramo dos estudos primários. Destruiam-se as divisões estanques, características desse padrão, entre o ensino rormal e o secundário geral, isto é, entre a habilitação inicial, requerida para os cursos do magistério, e o curso de ginásio, exigido para matrícula nas escolas superiores. Eleva-se a formação do mestre, mesmo primário, ao nível dos estudos universitários.

A parte propedêutica, do antigo programa normal, acrescentado de poucas matérias, mas desenvolvido em todas, segundo o padrão do ensino secundário federal, deu a Escola Secundária do Instituto de Educação. O ensino profissional pedagógico, concebido em bases inteiramente novas, veio constituir a *Escola de professores,* agora chamada *Escola de Educação.* A esta se anexaram dois estabelecimentos de demonstração e prática de ensino; o Jardim de Infância e a Escola Primária, (de aplicação) já existentes; e previu-se o funcionamento da Escola Secundária também como instituto de demonstração, para os cursos de formação do magistério secundário.

ORGANIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA de EDUCAÇÃO

Para atender aos objetivos, dantes expostos, a Escola de Educação careceria de organização muito diversa da das escolas normais comuns. E, assim se dá, na verdade.

A admissão aos cursos regulares da Escola só é concedida aos candidatos que tenham certificados de conclusão do *ciclo fundamental,* expedido pela Escola Secundária do próprio Instituto e, mais, o de aprovação no *ciclo complementar* também dessa Escola. este último corresponde a um sexto ano do curso secundário, compreendendo as seguintes disciplinas: Literatura,

Inglês ou Alemão, Fisiologia, Psicologia geral, Estatística aplicada à Educação, História da Filosofia, Sociologia Geral, Desenho e Educação Física.

A admissão se regula, ademais pela verificação de condições de idade, saúde, inteligência e personalidade. A necessidade da verificação das últimas destas condições permite compreender porque se exige que os estudos secundários sejam, desde início, feitos no próprio Instituto. À Escola Secundária cabe, assim, função seletiva e vocacional, acentuada especialmente nos últimos anos de seus estudos.

Recebendo candidatos preparados e selecionados, compreende-se que os cursos da Escola possam versar, tão somente, matérias que interessem à *formação profissional.* É bem de ver que por elas não compreendemos apenas o aprendizado de técnicas, modos ou processos de ensino. Isso seria altamente perigoso. A especialização para qualquer profissão, máxime a do magistério, não pode importar em unilateralidade, que leva, às mais das vezes, a deformação profunda do espírito, pelo automatismo de fórmulas feitas, apresentadas e recebidas como absolutas. O que se quer significar como matérias *que interessem à formação profissional* é o ponto de vista com que todo o material de estudo deve ser tratado. Os problemas de cultura geral continuam a existir, e uma das maiores preocupações do ensino, na Escola de Educação, é a de dar aos futuros mestres a conveniente atitude de tê-los como permanentes, por toda a vida. O curso regular comporta matérias fundamentais, matérias de estrita aplicação profissional e matérias de cunho intermediário. E não surpreenderá verificar-se o interesse e o empenho dos cursos na formação de uma apurada cultura estética, pelo estudo e prática das belas-artes.

A preocupação de homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional, como cultural, levou o legislador a não fra-cionar o ensino, na Escola de Educação, por diferentes cadeiras autônomas, como ocorre na maioria dos nossos institutos secundários e superiores. A especificação foi feita apenas por *secções.*

O curso de FORMAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO

Examinemos a organização geral do curso para formação do magistério primário. como esse curso corresponde, nos seus propósitos, à função de ensino pedagógico da antiga Escola Normal, o exame nos habilitará a compreender a transformação por que passou o aparelho de formação do professorado da Capital do país.

Ao curso referido, consagram-se dois anos de estudos, os *quais, como já dissemos, versam tão somente disciplinas que importem à formação profissional. O I ano pode ser considerado de fundamentos; o II, de aplicação. Compreendendo a parte final daquele e a inicial deste, para ligação da parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontram-se estudos de *caráter intermediário* pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática são considerados ao mesmo tempo.

Cada ano letivo se divide em três períodos, de um trimestre cada um, o que facilita a organização de cursos intensivos, bem como cursos de revisão, se acaso necessários. Estudam-se poucas matérias de cada vez, mas, profundamente, com aulas e exercícios práticos diários.

No I ano, do curso geral a que nos estamos referindo, os três períodos são intensivos, respectiva e sucessivamente, em: 1) Biologia Educacional; 2) Psicologia Educacional; 3) Sociologia Educacional. Caminhando, paralelamente, por todo o ano, extende-se o curso de História da Educação. Dão-se, igualmente, por todo o ano, os cursos de Artes e Educação Física.

O II ano, *de aplicação,* tem como trabalho predominante a Prática de Ensino, que se desenvolve, nas suas diversas fases, de observação, participação e direção de classe. Mais de metade do tempo letivo diário lhe é consagrado, e todos os exercícios das demais matérias para êle convergem.

Os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no primeiro trimestre. Por fim, como coroamento de todos os estudos, no período final, são levados os alunos-mes-tres ao debate das questões de Filosofia da Educação. este curso, de sistematização, e não de dogmatização, só aparece, como conviria, depois de terem os estudantes o necessário cabedal de fatos e informações e de viva experiência de ensino.

Referimo-nos, atrás, por diversas vezes, aos *estudos intermediários.* Que são eles? Já dissemos que são os que permitem o exame dos princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente. Nesse estudo, que compreende a Seção de Matérias do Ensino Primário, está talvez a maior originalidade do sistema e a garantia da formação de mestres, em novos moldes.

O ensino de Matérias, criação dos "Teachers Colleges" americanos, não se confunde com o da Didática geral ou especial, nem com o da Metodologia, *strictu senso.* O que a estes caracteriza é a analiso independente dos procesos de ensino, e sua hierarquização, em abstrato. Isso conduz o mestre a impor fór-

mulas feitas e o aluno a recebê-las, passivamente. Conduz, à cópia das formas exteriores dos processos, mais que à compreensão do espírito que os deve animar. Conduz à rotina, seja do velho seja do novo, em educação.

Ao contrário, o que caracteriza o estudo de Matérias, na forma em que é praticado na Escola de Educação, é a libertação do espírito do futuro mestre, em face de tais problemas. Não visa, é claro, inclinar o espírito do estudante para o arbitrário eu o fantasioso. Mas dá-lhe a suficiente desenvoltura para que possa aquilatar por si dos processos antigos e modernos, e decidir, com personalidade e íntima convicção, da sua escolha e de sua constante modificação, segundo o tipo de aluno, os objetivos a alcançar, o material e tempo disponíveis.

Para isso, os alunos investigam primeiramente, o histórico de cada matéria, recordando-lhe o conteúdo, sob forma genética; examinam depois a psicologia especial de sua aprendizagem, per-quirindo também a inter-correlação das diferentes matérias do programa; e, só então, à luz desses dados e, em face dos modernos processos de verificação da aprendizagem e do alcance social de cada matéria, é que passam a encarar os processos didáticos, gerais e especiais, simples meios de ação, sem significação em abstrato. Não se separa, assim, o método do conteúdo; nem o conteúdo especial da matéria, dos objetivos gerais do ensino; nem estes objetivos, do meio social, onde devam ser alcançados; nem o meio social da individualidade do aluno, da individualidade do professor.

Nos últimos trimestres do primeiro ano, e primeiro do segundo ano, estudam-se Matérias de Ensino, cada uma de per si, e com professor especializado: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais.

Pode parecer, à primeira vista, que o exame dos problemas específicos do ensino de cada matéria leve o espírito do estudante à dispersão estéril. O perigo existirá, de fato, se não houver conveniente organização de trabalho e professores capazes de o realizarem. Os cursos de Matérias carecem de estar estreitamente coordenados com os de fundamentos e com os de aplicação, tanto quanto, entre si, intimamente correlacionados. Na Escola de Educação isso se tem feito, e os resultados até agora obtidos, a julgar pela reação de interesse da parte dos alunos, na Seção de Matérias e na de Prática de Ensino, têm sido a mais animadora.

Ainda outro ponto importante, a considerar, é o dos processos de ensino. Se a dissertação, nas demais disciplinas, tem sido reduzida ao mínimo, na Seção de Matérias o processo normal de aprendizagem deve ser o de seminário, com investigações

dirigidas e investigações livres. As Seções de Matérias e de Prática têm que comportar-se como centros de pesquisa e de indagação, sempre renovadas, para que seu ensino não deixe de ser, de um lado, a fonte de inspiração que deve representar no conjunto do sistema; de outro, a peça de controle e equilíbrio, na formação de um corpo de doutrina, constantemente revisto.

OS PROGRAMAS

Os programas, que adiante se publicam, pacientemente experimentados, e ajustados cada ano, ao desenvolvimento do nível de preparação dos alunos, evidenciam o espírito novo, de que se tem procurado embeber todo o trabalho.

Não representam obra definitiva. Exprimem um momento de evolução na primeira tentativa de renovação do preparo dos mestres primários brasileiros, que este Instituto vem realizando, malgrado os naturais empecilhos que haveria de enfrentar. Mas a obra, já realizada em cinco anos, convence de sua superioridade aos que, de ânimo sincero o queiram conhecer, em suas minúcias.

A PALESTRA PRESIDENCIAL E A EDUCAÇÃO

Em palestra radiofônica, realizada no dia 12 de outubro de 1954, no programa "A Voz do Brasil" da Agência Nacional, 0 Snr. João Café Filho, Presidente da República, teve a opor tunidade de abordar a situação dos problemas educacionais em nosso País. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" *publica a seguir o texto da referida palestra:*

"Ao dirigir mais uma vez a palavra à Nação, desejo esclarecer o sentido desta norma de comparecer freqüentemente à presença do povo brasileiro. Sei que muitos compatriotas, saturados de palavras e promessas, têm razões para se mostrar descrentes. Não pretendo agravar esses desencantos. como homem do povo, amo a linguagem simples da verdade. de par com o propósito de realizar um Governo às claras, em permanente prestação de contas, considero um dever a fixação de diretrizes mínimas a seguir. O Governo tem a obrigação de dizer não só o que quer e o que pode fazer, mas também aquilo que espera da colaboração de todos. O respeito à lei, a manutenção da ordem pública, o ambiente de tranqüilidade nacional, a garantia dos direitos e liberdades dos cidadãos, a realização correta das eleições e a decisão de acatar a vontade soberana do povo manifestada livremente nas urnas, a linha de austeridade e decência nos negócios oficiais, tudo isto, que está na rotina dos deveres essenciais de qualquer Governo, parecem adquirir hoje as proporções de um ideal que satisfaz. Ninguém espere de mim a revelação de planos milagrosos ou o aceno de soluções mágicas e imediatas. Seria ridículo e desonesto de minha parte assumir compromissos dentro de um resto de mandato que não chega a um ano e meio. Se me fôr dado entregar ao meu sucessor uma Nação em condições de sossego, limpeza e ordem, estarei compensado dos sacrifícios que as circunstâncias me impuseram, numa das fases mais dramáticas da vida nacional. Os lances de onipotência e grandeza não podem figurar no programa de um Governo a quem incumbe apenas realizar uma obra de Transição. Dar-me-ei por feliz se conseguir manter o País, nestes próximos 15 meses, sob os influxos de um Governo de modéstia e probidade.

Isto não quer dizer que me sinta desobrigado das responsabilidades que me cabem, no tocante aos vários problemas fundamentais do País, cujas soluções não podem nem devem ser interrompidas. Entre esses problemas coloco em posição de especial relevo os que se relacionam com a educação em seus diversos graus e ramos. Não quero atribuir ao assunto uma importância meramente convencional. Vou explicar por que,ao. meu ver, hoje mais do que nunca, a educação constitui um problema sem cuja solução não será possível enfrentar com bom êxito a crise geral em que se debate o País.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que, sem mudar a mentalidade das elites e do povo, todas as tentativas de solução dos grandes problemas nacionais serão infrutíferas. Urge remover toda uma montanha de erros, tendências, vícios e falsas noções, que se acumularam através dos anos. O hábito do pis-tolão, a facilidade com que os direitos são sempre lembrados e os deveres esquecidos, o costume de esperar tudo do Governo, o desejo de enriquecimento rápido, mesmo ilícito, o espírito de fraude que começa nas escolas e se estende depois na vida prática, o personalismo político e a ausência de sentimento público, o deslocamento das forças da iniciativa privada para um segundo plano, os excessos do intervencionismo estatal, o empre-guismo sinecurista, o gesto cômodo e passivo de cruzar os braços e ficar aguardando os milagres dos messias e taumaturgos políticos, tudo isto são traços de uma mentalidade negativa e retrógrada. Sob certos aspectos a reforma dessa mentalidade deve ter encarada como a base de todas as demais soluções. E esta revolução só pode ser feita através de um esforço educativo, a começar na escola. Devemos partir do princípio de que o sonho de um Brasil próspero não pode transformar-se em realidade como por encanto, da noite para o dia. E' obra que requer organização, sacrifícios e perseverança, de mais de um Governo e mais de uma geração.

Se as atuais classes dirigentes quiserem realmente trabalhar para o engrandecimento nacional, elevem concentrar as suas atenções e energias, antes de tudo, na infância e na juventude. O Brasil precisa, por assim dizer, de uma nova raça. E este novo material humano está nas escolas. E' com alto senso de quem tem nas mãos o futuro do País que o Governo se dispõe a tratar a mocidade que estuda. Seus cuidados a esse respeito serão tanto maiores quanto é certo que a verdadeira mola do progresso do País é a inteligência de seus filhos. Se é certo que a energia elétrica representa hoje um fator de fundamental e decisiva importância técnica e econômica, não menos verdade é que a força .suprema de um povo está nas suas reservas de energia mental

e na melhor maneira de aproveitá-las, como fontes de trabalho criador.

Não podemos cogitar de explorar as riquezas que a natureza brasileira oferece, se não soubermos, antes de tudo, tirar partido do potencial de inteligência das elites e do povo, pondo-o em condições de máximo rendimento. O talento natural dos brasileiros e a sua capacidade de assimilação têm sido demonstrados em vários empreendimentos, bastando citar como exemplo a rapidez com que os engenheiros e operários nacionais, alguns deles recrutados nos mais longínquos recantos da vida rural, se adaptaram a um trabalho altamente qualificado, de elevada responsabilidade técnica, nas obras de Volta Redonda e Paulo Afonso. Não temos razão, portanto, para descrer da inteligência dos brasileiros, sobejamente demonstrada em múltiplas manifestações de trabalho material e espiritual. O que falta apenas é estabelecer normas de melhor aproveitamento dessas reservas de energia mental, evitando o desvio ou a frustração de tantas vocações, dando margem a processos de formação em que a inteligência e o caráter tenham um desenvolvimento simultâneo, e permitindo a preparação de uma elite efetivamente capaz de arcar com a responsabilidade de resolver os problemas do País.

Tem-se não raro a impressão de que somente razões misteriosas justificariam a ausência ou as falhas de muitos empreendimentos e soluções. Uma análise mais detida, entretanto, demonstrará que, em vez de um enigma indecifrável, o que existe é apenas uma mentalidade impregnada de concepções errôneas. Daí a importância fundamental e decisiva da educação em nosso País. A revolução de mentalidade, que é hoje um imperativo nacional, terá de operar-se nas escolas. E' obra de patriotismo e tarefa do magistério. Se me fosse pedido um conceito de revolução de mentalidade, eu responderia que se trata de uma orientação educacional em que, ao lado da consciência dos direitos, se procure criar a mística dos deveres individuais e sociais. Se muita coisa está falhando no País, a causa reside precisamente em que a noção desses deveres não tem correspondido à intensidade com que todos procuram reivindicar os seus direitos e defender os seus interesses. Produziu-se assim uma situação de subversão mental e desequilíbrio moral, que é sem dúvida um dos motivos por que não tem sido possível enfrentar com resultados satisfatórios as demais crises. Torna-se necessário, portanto, atacar pela raiz os grandes males nacionais, e para essa missão de saneamento, recuperação e reforma não há melhor instrumento do que a escola. Cumpre formar a personalidade de cada indivíduo à luz de uma nova compreensão de seus deveres. esta é a grande missão para a qual desejo convocar os

educadores e todos os brasileiros em condições de prestar a sua colaboração.

Aspectos do problema — A situação do País, na esfera do ensino, revela uma expansão generalizada de oportunidade, provocada por uma nova consciência popular, que o direito à educação, reconhecido e proclamado pela Constituição da República, vem alargando e aprofundando, simultaneamente com a evolução econômica e social do País.

Aos anseios dessa consciência, vem a sociedade brasileira respondendo com apreciável esforço financeiro, que se comprova pelo que despende com os seus serviços escolares, num montante de cerca de 2,5% da renda nacional, o que nos coloca entre as nações que relativamente mais gastam com a educação.

Infelizmente, dadas as proporções ainda reduzidas dessa renda nacional, não logramos manter um sistema escolar satis-íatório para as necessidades brasileiras, nem em quantidade e muito menos em qualidade. O vigor do processo de expansão desse sistema, sob todos os aspectos ainda deficiente, dá, entretanto, ensejo a que posamos discipliná-lo e levá-lo a corrigir-se em certos aspectos menos desejáveis e projetar-se para o futuro em linhas mais seguras.

A escola primária vem reduzindo o seu período e o seu programa de estudos, com o que desserve à população que não pode ir além do seu curso e, ao mesmo tempo, estimula a ansie-Jade pela escola secundária, daquela parte da população que só procura nos estudos primários a preparação para a entrada na escola imediatamente superior. Decorre, daí, uma paradoxal deterioração da escola primária, a despeito de sua expansão numérica e da atenção cada vez maior que lhe estão dando os governos municipais e estaduais.

Fenômeno semelhante ocorre com a escola de nível médio, sobretudo com a chamada escola secundária, objeto da solicitação cada vez mais premente de uma pequena burguesia em crescimento ainda mais rápido do que o da população global que busca ensino primário.

Essa escola de nível médio, em sua grande maioria de iniciativa particular, vem procurando atender à sua nova clientela com uma progressiva quebra de padrões, tanto mais grave quanto, presos aqueles padrões a uniformidades absolutamente rígidas da lei, só o pode fazer com verdadeira simulação legal.

No ensino superior não é outra a situação: crescente solicitação de ampliação das oportunidades escolares, padrões rígidos legais para seu estabelecimento, violação inevitável desses padrões para atender, em parte e de qualquer modo, àquelas solicitações tornadas incoercíveis.

No campo do ensino secundário, três são os aspectos que estão sendo enfrentados pela administração federal: seu custo e manutenção, a moralização de seu processamento e a qualidade do ensino ministrado. Quanto ao custo do ensino, o Ministério da Educação e Cultura exercerá ação através de assistência aos estabelecimentos existentes, por meio de cooperação com os poderes locais e mediante a concessão de bolsas de estudo.

Para efetivação de medidas relativas à assistência da União ao ensino médio, o Governo está se empenhando no sentido de ferem concluídas as providências legislativas que dizem respeito à cooperação da União. Criado o "Fundo Nacional do Ensino Médio", conforme projeto já em fase final de votação, talvez já no próximo ano esteja o Governo em condições de suplementar o ensino, de forma a manter os níveis atuais de anuidades, sem prejudicar a remuneração condigna dos professores, que precisa ser atualizada em face do aumento do custo de vida.

O *barateamento do Ensino* — Tendo em vista o conjunto das aspirações e necessidades dos brasileiros no tocante à educação, o que o Governo pretende é dar ao ensino aquilo de que êle precisa para ser eficiente, e ao estudante condições de aproveitá-lo no máximo possível. Daí o problema do custo da educação e do seu barateamento efetivo. esse problema não diz 1'espeito apenas às taxas escolares, ao livro didático, mas também ao transporte, enfim a tudo o que o estudante precise para realizar sua aspiração. A esse respeito, é necessário que se estabeleça uma política de entendimento e cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura e os estabelecimentos de ensino do País, política de boa vontade, de intuitos patrióticos, a que, certamente, ninguém recusará apoio e estímulo. E' preciso que o Governo e a iniciativa privada conjuguem esforços no sentida de criar as condições sociais e econômicas em que o direito á educação seja uma realidade e não apenas uma bonita ficção constitucional. Para isso é necessário, antes de tudo, promover lealmente o barateamento do ensino onde e sempre que não fôr possível garantir a sua gratuidade integral. Tornar efetivamente a educação ao alcance de todos deve ser um dos primeiros itens do programa do Governo e de todos os patriotas conscientes da importância capital desse problema.

A política educacional da União não consistirá em anular o que já se iniciou, nem em iniciar o que não poderá realizar. Cumpre valorizar o que está bem feito, corrigir falhas onde houver, e, sobretudo, dar autenticidade à educação nacional, fazê-la verdadeira, conferir-lhe os requisitos de que precisa para ser um instrumento capaz de tornar nossa democracia, por sua

vez, autêntica, verdadeira e, por isso mesmo, fonte de progresso e felicidade para o povo brasileiro.

O Governo considera que não é possível promover a redenção nacional enquanto mais da metade dos brasileiros permanecer no cativeiro do analfabetismo. Devemos considerar como um imperativo de honra nacional e sensibilidade humana a incorporação de cerca de trinta milhões de brasileiros à civilização, ao progresso e à cultura. Deve ser encarada como um motivo de vergonha e amargura para cada um de nós a existência de tantos patrícios a quem a falta da mais rudimentar instrução priva de participar realmente de um padrão de vida compatível com a dignidade humana.

A Educação nacional, em seus diversos aspectos, apresenta ainda todo um vasto campo a conquistar. Não é possível ao Governo, sozinho, assumir todo o peso das responsabilidades nesse terreno, nem o assunto pode ser objeto de esquemas dentro da bitola normal. Eis por que desejo aproveitar esta oportunidade para encaminhar um apelo a todos os setores que, na composição da sociedade brasileira, representem a iniciativa privada. A solução dos problemas do ensino precisa ser colocada em termos de campanha permanente e movimento nacional de caráter primordial e urgente. A educação não pode mais ser considerada como um privilégio de ricos, nem depender apenas da rotina burocrática. E' um direito social dos que dela precisam, que são todos os jovens, e um dever social dos que podem ministrá-la, que são todos os cidadãos letrados. Quero convocar neste momento todos os brasileiros em condições de participar desta batalha. Vamos agir todos doravante como se o Brasil estivesse em guerra declarada ao analfabetismo. Se os diferentes círculos da iniciativa particular se dispuserem realmente a dar, no caso, a contribuição de que são capazes, não vejo por que não se possa empreender uma ampla e eficiente disseminação de escolas. A esse respeito, milhares de brasileiros estão em condições de oferecer uma colaboração real, tanto mais nobre quanto mais espontânea. Muitos poderão em seus próprios lares ou nos locais de trabalho improvisar escolas de emergência, cada uma das quais será um "front" da grande batalha nacional. E' o que poderão fazer, por exemplo, os industriais em suas fábricas, os proprietários rurais em suas fazendas, os chefes religiosos em seus templos, os clubes esportivos em suas sedes, os militares em seus quartéis. Dirijo-me, por isso, a todas as classes sociais do País, aos partidos políticos, às forças armadas, às entidades culturais, aos sindicatos e associações de qualquer natureza, às forças materiais e espirituais que compõem a Nação. promovendo assim a revolução de mentalidade, desde a base, que é a luta contra

o analfabetismo, até a cúpula, que é a formação das elites, o Brasil estará conquistando os meios que lhe permitirão certamente dar um salto para a frente.

Eis por que, nesta oportunidade, desejo exortar todos os cidadãos no sentido de que se considerem em regime de Mobilização Geral contra o analfabetismo e a deseducação. esta campanha terá, entre outros frutos, o mérito de desencadear uma arregimentação de todas as forças vivas do País, numa demonstração de que a ninguém é lícito, individual ou socialmente, promover a reinvindicação de seus direitos, se não se der conta de que lhe incumbe corresponder ao outro lado dessas prerrogativas, que só são justas na medida em que se exerce paralelamente o cumprimento dos deveres. Cada um que disponha de recursos ou de letras veja a cooperação que pode dar a este voluntariado cujos resultados serão, um dia, um motivo de orgulho para o nosso País perante o mundo e uma fonte de satisfação íntima para a consciência de todos os brasileiros, marcando sem dúvida o advento da verdadeira democracia em nosso País e o início de uma era de vida digna e feliz para as elites e para o povo".

A LINGUAGEM NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

HELOÍSA MARINHO

CAPÍTULO I

A PESQUISA E O MÉTODO

Por vários anos, acumulamos observações relativas ao aparecimento e evolução da linguagem na criança. esta pesquisa está assim baseada na coleta e sistematização de dados colhidos em nosso meio, e que parecem dar uma visão suficiente do comportamento que se desejava observar.

Referem-se esses dados a mais de uma centena de crianças, algumas das quais acompanhadas em sua evolução quasi dia a dia. de seis grupos, de 10 crianças cada uma, nas idades referidas, pudemos sistematizar quasi que de modo completo as observações necessárias. Para isso nos servimos, especialmente, das classes da escola maternal e jardim de infância anexos ao Instituto Técnico do Colégio Bennett.

O método empregado foi o de simples registro da linguagem espontânea da criança, ou de seu *vocabulário ativo.* de modo algum, tolhemos as crianças observadas, com questionários especiais. Colocávamos as crianças em situação natural, de jogo ou brinquedo, ou pedíamos que desenhassem, anotando, então, seus comentários ou explicações dos desenhos. desse registro, tirávamos depois os vocábulos, que foram anotados em fichas, segundo a idade em que se manifestavam.

Dessa forma, poderíamos apreciar o crescimento do vocabulário ativo e o relacionamento da linguagem oral com as atividades gerais da criança, e também com as da linguagem gráfica, ou desenho espontâneo. As anotações permitiram, porisso mesmo, também a verificação de certos princípios gerais, que regulam o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem.

Segundo o plano formulado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para a apresentação geral do trabalho, damos nos quatro capítulos seguintes, os aspectos gerais da evolução da fala, nas crianças de 1 a 6 anos, e, por fim, a relação dos vocábulos próprios a cada idade.

Na organização deste vocabulário, incluímos somente as palavras geralmente comuns, para cada idade, assim julgadas por aparecerem em metade ou mais de cada grupo considerado.

Para outros quadros ou tabelas, reduzimos os números, quando conveniente, a índices porcentuais, forma que nos dá, de pronto, a variação dos fatos observados.

Julgamos que o trabalho será útil aos estudiosos da psicologia infantil, e ainda aos mestres e professores, ao menos como demonstração de esforço no sentido do estudo objetivo da criança brasileira.

Exprimimos nossos agradecimento à Professora Sarah Dawsey, Diretora do Departamento Pré-Primário do Colégio Bennett, pela oportunidade de observar crianças, e pela revisão final do vocabulário, ao nosso Mestre professor Lourenço Filho pelo apoio inestimável que, durante tantos anos, dispensou a este trabalho, a muitas alunas que nos auxiliaram e ao professor Anísio Teixeira, atual Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, agradecemos a segunda edição ora publicada.

CAPÍTULO II

ASPECTOS GERAIS DA EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM PRÉ-ESCOLAR

A linguagem se inicia com o *grito* e o *balbucio.*

No choro, aparecem primeiramente os sons *a* e *e,* variando em altura e intensidade; aos quatro meses, já todos os sons vocais aparecem, não raro modificados por sons consonantais.

O choro exprime *mal-estar;* o balbucio, *satisfação.* A linguagem é, assim, de início, manifestação *puramente emocional.* Mas, dos três meses em diante, a criança repete sílabas, como que exercitando os sons necessárias à futura linguagem significativa.

Depende o balbucio da evolução fisiológica. A sucção e a deglutição predispõem o aparecimento das consoantes labiais e guturais; aparecem primeiramente o *m,* o *n,* e o *g,* (gue). Seguem-se as explosivas *p* e *b;* depois da dentição aparecem dele, logo a seguir, as fricativas f e *v.* esses fonemas são próprios do balbucio. O *l* e o *r* só mais tarde aparecem.

Dada a íntima correspondência fisiológica entre o aparelho auditivo e o fonador, o estímulo auditivo da própria voz tende a fixar a articulação correspondente. A criança diz *dá,* ouve *dá,* o que a predispõe a repetir a voz, ainda que sem nenhuma relação propriamente significativa.

Isso se dá por uma forma primitiva de imitação, que se observa dos sete a nove meses. Já nessa época, consegue-se

fazer que a criança reproduza os sons articulados habituais no balbucio. Mas, a esse tempo, é ela incapaz de repetir sons estranhos aos que já possue na vocalização espontânea. O natural estímulo social não introduz elementos novos, apenas concorre para acentuar fonemas espontâneos, preparatórios da linguagem, mais tarde convencional ou *socializada.* Combinações sonoras semelhantes às do adulto, como *dá-dá, má-má,* repete-as a criança com tanto mais facilidade quanto sejam ouvidas com freqüência, provenham de si mesma ou de outras pessoas. Sendo mais longo na criança que no adulto o tempo de latência entre o estimulo auditivo e a reação na fala, a experiência só surtirá resultado positivo se forem usados poucos sons, muitas vezes repetidos.

Durante a fase da vocalização inicial, as sílabas não possuem para a criança nenhum sentido. Representam apenas reações espontâneas comparáveis aos movimentos que se observam nos braços ou nas pernas. Ao mexer, estendendo e flexionando com a vivacidade própria à idade, pernas e braços, diz a criança: *dádá. .dá. .dá..* (0; 5 -| - 25).([1]). Em *50%* dos casos, que observamos, nessa idade, a vocalização acompanha a atividade manual. A criança bate repetidamente num brinquedo e diz: *pá-pá ah, ah, hap-hap* (0; 7).

Não existe, nesta fase, relação fixa entre uma sílaba e determinada atividade. A criança usa da mesma sílaba em mais de uma situação. Diz *dá-dá* ao bater em qualquer objeto ao alcance das mãos, e emprega a mesma articulação ao encostar *-,i* cabeça no travesseiro (0; 5 + 25). de outro lado, usa em situações idênticas, sílabas diferentes. Ao bater um dado sobre outro, por exemplo, ora diz *ah, ah, ah,* ora *di, di, di* (0; 8 + 15).

A linguagem com significação, ou própria da inter-comuni-cação, aparece por influência do meio familiar. Ainda que pronunciada sem qualquer intenção, a sílaba *dá-dá* não deixa de produzir efeito social. Tantas vezes recebe a criança, ao enunciá-la, algum objeto que, um dia, relaciona a sílaba à situação de recebê-lo. No momento em que *dá-dá* adquire o sentido da expressão de uma necessidade ou de um desejo da criança dirigido ao adulto, a expressão, os gestos da criança claramente revelam como que o nascer do entendimento. Distingue-se esta primeira fase da linguagem oral, já *significativa,* do balbucio, pelo fato dos sons indicarem atividades, pessoas, animais, objetos, e, depois, gradativamente, suas relações.

(1) Depois dos trabalhos de STERN, concordam os autores em indicar as idades de modo abreviado, com o emprego de um número para ano ou anos ; de outro, separado do primeiro, por ponto e vírgula, para indicar meses ; e, enfim, de um terceiro, separado do segundo pelo sinal + para indicar dias. A abreviação 0 ;5 + 25 lê-se. Portanto, 0 anos; 5 meses e 25 dias. todas as indicações semelhantes, neste trabalho, referem-se à idade em a A. colheu a observação.

com os primeiros vocábulos surge a função simbólica da linguagem, aspecto ideativo, antes inexistente.

A compreensão dos primeiros vocábulos não é específica. Por volta dos 12 meses, a criança chama de *au-au todo* animal de quatro patas. Só mais tarde, disporá de vocabulário enriquecido; então, as palavras adquirem sentido diferenciado e mais preciso.

Conforme o meio, varia o aparecimento das primeiras palavras. Em crianças continuamente entretidas em ambiente da fala adulta, já ao passarem do primeiro ao segundo ano (0; 9 a 1; 0), aparece com precocidade o emprego intencional de um ou outro vocábulo. O número de palavras continuará, porém, reduzido, devido ao insuficiente desenvolvimento nessa idade. O vocabulário ativo de uma criança de 12 a 15 meses não passa, em regra, de meia dúzia de palavras, por maior empenho que se tome em torná-lo abundante. Menor convivência com adultos, retarda, de três a quatro meses, o aparecimento dos primeiros vocábulos.

O Quadro A revê a influência social na formação da linguagem desde o balbucío sem sentido em resposta a aproximação do adulto, ao aparecimento das primeiras palavras significativas.

QUADRO A Primórdios da linguagem: Aspectos sociais

	Idade em Meses
Balbucío e gritos incentivados pela presença social	1 — 6
Imitação involuntária	7 — 9
Reação adequada a ordens simples	10 — 11
Uso ativo das primeiras palavras significativas	12

A compreensão da palavra ouvida antecede as possibilidades da fala. Aos nove meses, já atende a criança por meio de reação adequada à ordem de *sentar, levantar, deitar*. Essa forma de atender, ainda sem correspondência proporcional da fala, estabelece estruturas que possibilitarão surto rápido do vocabulário ativo, muito apreciável dos 18 meses em diante.

Ao finalizar o segundo ano (1; 11), nossas observações indicam 60 palavras diferentes, o que está de acordo com as 50, dadas como padrão para essa idade, pelo Prof. GESELL, da Universidade de Yale. (2)

(2) GESELL, *A., ÁMATRUDA,* C. S. *Developmental Diagnosis,* Ed. Paul Hoeber inc, New York, 1941, pag. 78.

O vocabulário cresce depois, muito rapidamente, nas proximidades da idade escolar. Enquanto a criança de 1; 11 não dispõe de mais que sessenta palavras, na idade de seis anos passa a utilizar mais de oitocentas. Se, porém, anotarmos as flexões de gênero, número e grau, o total subirá a mais de 1300 vocábulos.

No Quadro B, e no gráfico I, damos o número de palavras nas várias idades, e, assim também, o total de vocábulos, contadas as palavras e as formas de flexão.

QUADRO B

Número de palavras diferentes e suas flexões, no pré-escolar

ESPECIFICAÇÃO	IDADE EM MESES					
	(12-23)	(24- 35)	(36-47)	(48-59)	(69 - 71)	(72-83)
	60	269	360	440	602	835
Palavras e flexões		397	567	694	1005	1319

Considerada uma única vez cada palavra, equivalem-se os resultados obtidos pelos que se têm ultimamente ocupado do assunto, relativos, é bem de ver, a cada idade considerada. É assim que, em estudo realizado na Universidade de Columbia, JERSILD registra, para crianças de três anos, 309 palavras; o total obtido na presente pesquisa foi de 360. (3)

A princípio, a criança não distingue as funções gramaticais. Uma mesma palavra serve a mais de uma categoria. Quando a criança de um ano, ao ver chegar o mingau diz *pa-pa,* esse dissílabo tanto serve de substantivo, como de verbo, tanto indica a *comida,* como a *ação de comer.* (4) Vem a ponto lembrar que, mesmo antes de lhe porem a colher entre os lábios, já estes, em antecedência instintiva do como irão funcionar, como que sugam, na articulação labial *pa-pa* (1; 3).

Essas palavras-frases, no dizer de STERN, tendem a desaparecer no último semestre do segundo ano (1; 6 a 1; 11). Nessa época iniciam-se frases curtas ainda incompletas como: *Titia embora, não* (1; 9). (5)

(3) JERSILD, *A.*, *Child Psychology,* Ed. Prentice Hall Inc., New York, 1941, pag. 122.

(4) Devemos observar que no segundo ano de vida, ou dos 12 aos 23 meses, o vocabulário nascente é muito pessoal a cada criança, e a significação das expressões sempre inseparável da *situação* em que sejam empregadas.

(5) Não se registram' aqui as deformações de prosódia infantil, quer pela dificuldade da reprodução, quer porque esta pesquisa não tem por mira o registra prosódico, mas, sim, o estudo do vocabulário como expressão do desenvolvimento da criança.

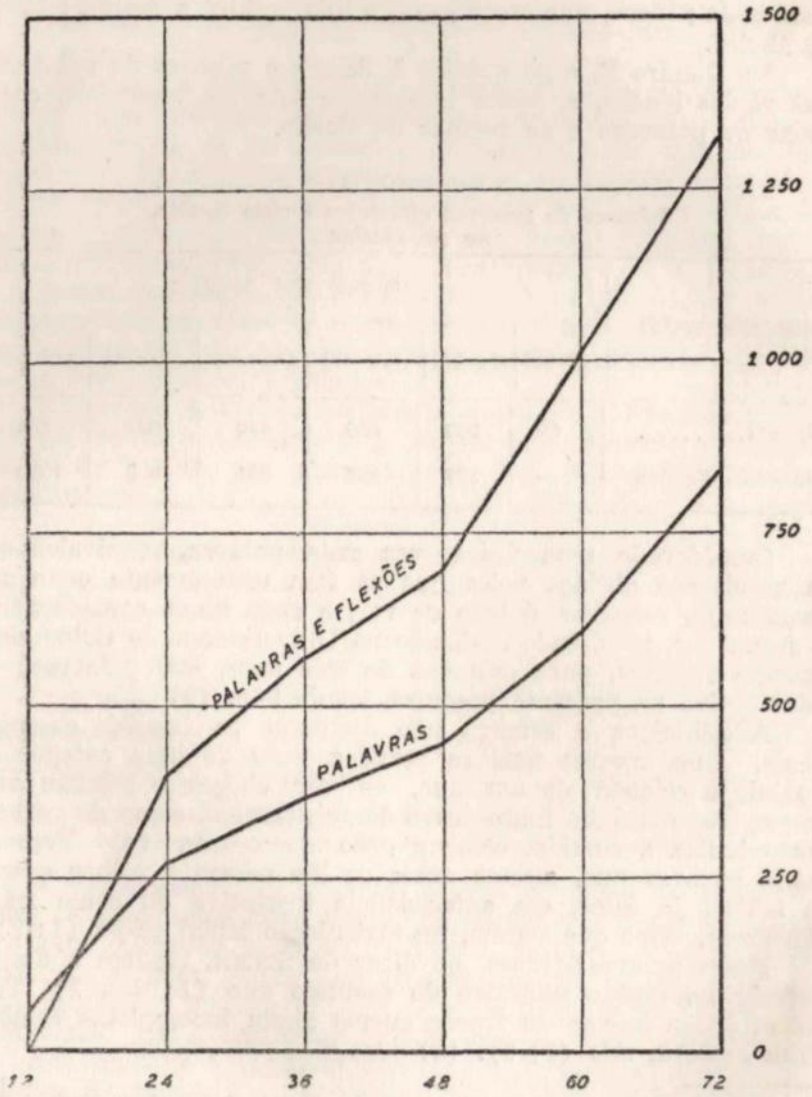


Gráfico I — *Crescimento geral do vocabulário ativo de 12 a 72 meses.*

O princípio da *satisfação imediata* explica inversões curiosas da sintaxe infantil. Ao sentir necessidade de beber mais água, diz a criança: *Déa quer mais beber aguinha,* (1; 9), onde a urgência do *mais* se impõe pela inversão. A criança de um ano fala para satisfazer seus desejos. esse caráter domina, aliás, toda a linguagem ainda durante o segundo ano (1; 0 a 1; 11).

A palavra frase primitiva diminue a partir do terceiro ano (2; 0) para dar lugar a sentenças simples e completas em todos os seus elementos: *Dea vai pra casa da vovó* (2; 11).

Durante o terceiro ano (2; 0 — 2; 11) raramente aparecem frases com partículas de ligação, ao referir-se ao lápis de ponta quebrada exprime-se a criança de dois anos: "Quebrou, quebrou a ponta".

Dos quatro anos em diante aparecem em porcentagem significativa orações complexas: *Agora vou botar um chapéu bonito mesmo, para êle ir passear com a mãe dele* (4; 6).

Demonstra o Quadro C a evolução formal da linguagem da criança brasileira. Cinqüenta amostras por idade foram por nós classificadas para determinar a porcentagem dos vários aspectos do desenvolvimento. A estatística das primeiras fases é apenas aproximada pela dificuldade de determinar com precisão o momento em que surge das sílabas sem sentido do balbucío a primeira palavra frase: o *ma-ma* enunciado com o estender dos braços para chamar a mãe, continua a ser utilizado em outras situações como simples repetição vocálica sem sentido.

A nossa pesquiza coincide em linhas gerais com os resultados de estudos norte-americanos que têm utilizado a estrutura formal dos períodos infantis como prova de desenvolvimento intelectual. A persistência da palavra frase, e a freqüência de períodos incompletos tendem a indicar retardamento mental. (6)

Por outro lado a antecipação da idade normal no uso expontâneo de períodos complexos é considerada como sinal de precocidade. (7)

Os seguintes exemplos demonstram a evolução sintática e ideativa: A criança de 1; 9 mostra um cavalo de brinquedo e diz: "Pata!" a de 6; 0 comenta, "Hoje não quero fazer mais pinturas porque não estou com muito geito".

(6) Xota: — Antes de classificar uma criança deve-se no entanto, além de aplicar outras provas, verificar si o atrazo lingüístico não será devido à falta da convivência social.

(7) Nice, Margaret M. "Length of Sentences as a Criterion of Child's Progress in Speech". J. Ed Psych. 16:370-79 1925.

QUADRO C **Evolução da Linguagem Infantil**

DISTRIBUIÇÃO PORCENTUAL DAS EXPRESSÕES	IDADE EM MÊSES								
	(12-14)	(15-17)	(18-20)	(21-23)	(24-35)	(36-47)	(78-59)	(60-71)	(72-83)
Balbucio.....	75	40	30						
Palavras de significação duvidosa.....	15	12	10	10	10				
Palavras frase.....	10	48	50	30	18				
Proposição simples in completa			10	40	36	34	30	16	16
Proposição simples completa				20	32	58	54	58	46
Proposição complexa in completa.....					4	2	6	14	6
Proposição *complexa* completa						6	10	12	32

O Quadro D demonstra o progresso pelo aumento do número e da variedade de vocábulos por expressão.

Estes resultados obtidos em crianças brasileiras coincidem com os resultados de McCarthy. (8)

QUADRO D **Número de palavras por expressão**

Nº. médio de palavras por expressão	Idade em Mêses					
	(18-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59)	(60-71)	(72-83)
Total de palvaras...	1,5	2,7	4,2	4,5	4,5	5,5
Palavras diferentes..		2,3	3,5	3,5	4,1	4,9

(8) McCarthy, Dorothea. The Language Development of the Preschool Child. instituto of Child Welfare Monographs Series, N.° 4. University of Minnesota Press, 1930, 174 p.)

Classificadas as primeiras palavras, segundo o padrão observadas, a seguinte ordem no aparecimento das funções gramatical do adulto, obtivemos, para as crianças brasileiras gramaticais: substantivos 1; 2 verbos e advérbios, 1; 4, e adjetivos, 1; 6.

As palavras de relação só figuram depois dos dois anos de idade. O emprego do verbo ou do advérbio depende da ênfase da frase. A criança prefere *Vovó cá* (1; 4), em vez de *Vovó venha cá,* porque o *cá* é mais acentuado que o *venha,* mesmo na linguagem adulta.

Os substantivos preponderam em todas as idades, conforme se vê no Quadro E, e no gráfico II.

QUADRO E

Freqüência percentual das palavras, pelas categorias gramaticais

CATEGORIAS GRAMATICAIS	IDADE EM MÊSES					
	(12-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59)	(60-71)	(72-83)
Substantivos	59	48	42	44	45	43
Adjetivos ..... ,	9	13	13	12	14	20
Pronomes	0	6	6	4	7	5
Verbos	30	24	24	24	22	20
Advérbios	2	8	10	11	9	8
Conjunções e proposições	0	5	5	5	3	4

Na sua origem, o *pensamento prende-se à ação* e, porisso mesmo a cousas concretas. Substantivos abstratos quasi não existem. de quando em quando, aparecem debaixo da forma de interjeições. A expressão *que belesinha!* por exemplo, expressa apenas satisfação para a criança, e não ainda a idéia abstrata da beleza.

Os substantivos próprios limitam-se aos nomes de pessoas conhecidas. Extremamente raros são os de países, cidades, bairros, e mesmo ruas.

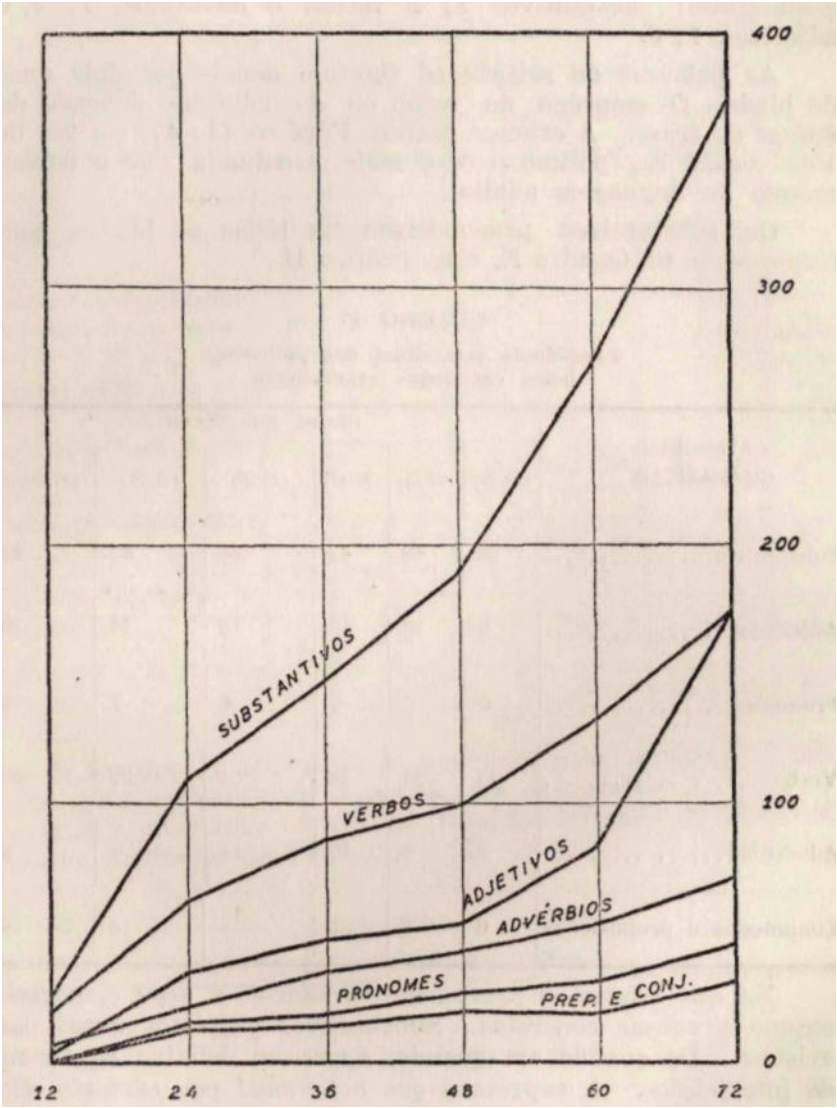


Gráfico II — *Vocabulário ative segundo as categorias gramaticais, de 12 a 72 meses.*

Quanto aos verbos, aparece em primeiro lugar o modo imperativo. Acima vimos como a criança descobre o significado imperativo da palavra *dá,* pelo efeito social a que se liga. (Vide Quadro F)

Durante o segundo ano (1; 0) a (1; 11), o presente do indicativo tem, às vezes, a intenção imperativa: *Déa quer aguinha,* (1; 9), eqüivale a uma ordem.

A partir do terceiro ano (2; 0), predomina o indicativo, em 80 a 90 por cento dos casos, sobre qualquer dos outros modos que então começam a aparecer.

Ainda aos seis anos, o subjuntivo e o condicional são raros; substituem-se pelo imperfeito do indicativo. Ao comentar um desenho, uma das meninas, que observamos, assim se exprimia: *Está voando 'porque se estava parada, estava com as azas abaixadas* (6; 1). A criança já sente então, necessidade lógica de expressar condições *de modalidade,* mas não se utiliza ainda das formas adequadas da gramática.

QUADRO F Freqüência do emprego dos modos do verbo (em porcentagem)

	IDADE EM (12 - 23)	MESES (72-83)
Indicativo.....	40	88 9
Imperativo.....	60	3
Condicional e subjuntivo	0	

Isso, quanto aos modos. A respeito dos tempos, sobresai o presente, com se vê do Quadro G.

O futuro simples não existe de todo. Em seu lugar aparece o futuro imediato, *vou fazer, vou passear.* esse futuro imediato é de uso mais freqüente do que o pretérito. A observação, que encontramos em STERN (9), foi verificada nesta pesquisa.

(9) **STERN,** Clara und William, *Die Kindersprache,* Vierte neubearbeitete Auflage, Verlag von J. Ambrosius Barth, Leipzig, 1928, pag. 252.

Cumpre notar também que o futuro imediato quasi que se confunde na linguagem da criança com o presente. O *vou desenhar* eqüivale, muitas vezes, ao *estou desenhando.* Ainda não se pensa no futuro longínquo. O uso normal do termo *amanhã* só aparece dos quatro anos em diante.

QUADRO G Freqüência do tempo dos verbos (em porcentagem)

	IDADE EM MÊSES					
	(12-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59)	(60-71)	(72-83)
Presente	58	50	49	57	52	48
Futuro imediato. ___	29	26	29	20	22	23
Pretérito perfeito___	13	22	17	15	16	21
Imperfeito.....	0	2	5	8	10	8

Dada a maior freqüência dos verbos regulares, as crianças flexionam os irregulares como se o não fossem. Ao terminar o desenho de uma casa, diz toda contente: *fazi!* (2; 8).

Usual nos verbos é tomar a terceira pessoa o lugar da segunda, o que vem sobretudo de nos dirigirmos à criança por *você,* e conseqüente idiotismo de nossa língua, de fazê-lo combinar com a terceira pessoa do singular. Demais, a mãe, dirigindo-se ao filhinho, chama-o durante os primeiros tempos pelo nome próprio. Daí o não se ouvir da boca da criança durante o segundo ano (1; 0 a 1; 11) o pronome *eu.* (Vide Quadro H)

No vocabulário, que resultou desta pesquisa, o *eu* somente figura do terceiro ano de vida em diante.

QUADRO H Freqüência do emprego das pessoas do verbo (em porcentagem)

PESSOAS DO VERBO	IDADE EM MÊSES					
	(12-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59)	(60-71)	(72-83)
3.ª Pessoa do singular	100	76	71	68	70	60
1ª Pessoa do singular	0	22	25	28	24	35
1ª e 3.ª pessoas do plural.....	0	2	4	4	6	5

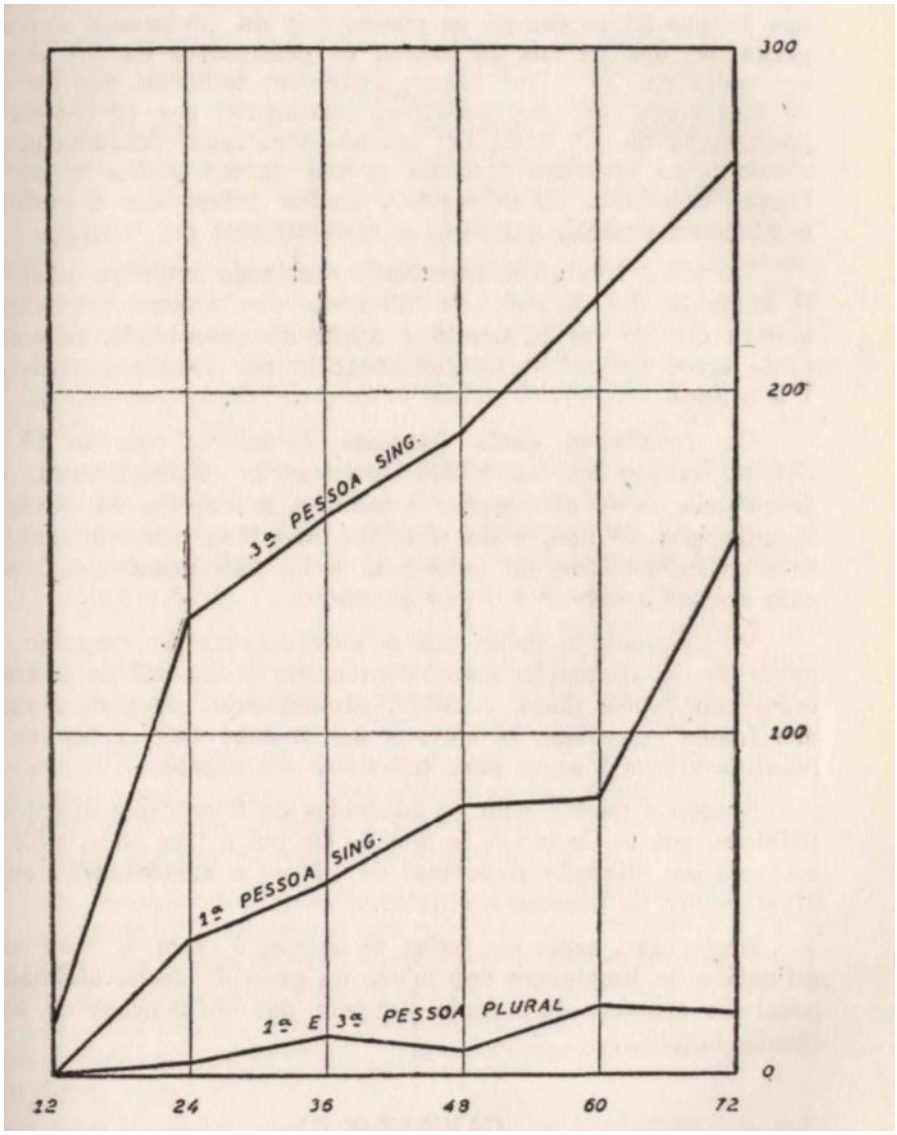


Gráfico III — *Freqüência do emprego das pessoas gramaticais, no vocabulário ativo das crianças de 12 a 72 meses, tomada da análise de 500 observações diversas.*

Em nossas observações, aparece o *meu* (adjetivo e pronome) na maioria das crianças, aos dois anos. Só dos quatro em diante, mostra-se o *seu* com igual freqüência. de fato, dos 12 aos 23 meses, só os possessivos da 1.ª pessoa são empregados; dos 24 aos 35 meses, os possessivos da 3.ª pessoa aparecem em 30% dos casos; aparecem também, dos 48 aos 59 meses em 45% dos casos; e, finalmente, aos' 72 meses, os possessivos da 1.ª e da 3.ª pessoas têm igual freqüência. O aumento do emprego terceira pessoa parece prova de socialização crescente. O possessivo, melhor talvez que o verbo e o pronome pessoal, expressa o *egocentrismo* da criança.

de um a três anos, raramente a criança emprega o plural.
0 aumento das flexões de número, dos quatro em diante, mostra que se vai firmando a noção de quantidade, não obs tante erros grosseiros de concordância por todo o período de
1 a 6 anos.

Os resultados desta pesquisa coincidem com os da de STERN, quanto aos advérbios *de negação* ultrapassarem em freqüência os *de afirmação;* e também a respeito da intenção voluntariosa do *não,* e do *sim,* que não têm, como no adulto, caráter informativo de existência e de não existência. Indicam apenas *o querer* e o *não querer.*

Verificamos também que a porcentagem do emprego do advérbio de afirmação mantem-se muito baixa até os 3 anos, crescendo depois disso, e então, rapidamente. A porcentagem das frases negativas, já elevada aos 2 anos (80%), assim se mantém até os 3 anos, para descrever em seguida.

Sucede o mesmo com os advérbios de *lugar,* que aparecem primeiro que os de *tempo, e modo.* de um a três anos, *cá* e *lá* ocorrem em situação emocional de querer a aproximação ou o afastamento de pessoas e objetos.

Neste caso, como em todos os outros, é claro, o valor significativo da linguagem dependerá do grau de desenvolvimento geral da criança, decorrente também das influências do ambiente familiar.

CAPÍTULO III

ASSUNTOS PREDOMINANTES NA LINGUAGEM DO PRÉ-ESCOLAR

A linguagem no período de 1 a 6 anos, nitidamente *funcional,* atende aos maiores interesses da criança.

Para comprová-lo, classificamos aqui as palavras usadas pelos assuntos dominantes. Assim, reunimos separadamente todos os termos relativos a *pessoas,* a *animais,* a *plantas* etc.

Para a seguinte exposição, escolhemos de entre numerosas observações as que representam os principais assuntos do interesse infantil. como a linguagem da criança, melhor do que o comentário teórico, reflete a sua feição peculiar, transcrevemos citações típicas representativas das várias fases do seu desenvolvimento. Daremos, por fim, as indicações numéricas.

Pessoas — A formação da personalidade inicia-sé ao influxo do meio familiar. Aos dois meses de idade, a criança já esboça resposta à expressão que lhe dirija o adulto, em movimentos de *conversão* (sorriso) ou de *aversão* (prenuncio de choro). Inibe o choro ao ouvir a voz humana. A linguagem, como os hábitos em geral, evolvem debaixo da influência continua do ambiente em que vive.

Pela imitação, são adquiridos os termos referentes ao convívio social. Diz a menina ao deitar a boneca e lhe oferecer a mamadeira: *deita, toma a mamadeira* (1; 9). A criança não só atribue à boneca suas próprias reações habituais, como também tenta reproduzir os gestos de sua mãe.

Por meio dessa atividade, aprende a interpretar atitudes alheias. todas as formas da comunicabilidade social requerem o entendimento de reações recíprocas. Quem pergunta, espera a resposta; quem pede, espera receber. Na capacidade de antecipar as reações de outrem é que se fundamenta a compreensão social. Sem o entendimento por meio de gestos e palavras não seria possível a cooperação, e sem a cooperação não seria possível a intercomunicação social.

No brinquedo dramatizado, repete a criança expressões de atividade e sentimentos aprendidos. Ao retirar a boneca da cama, diz: *Mamãe vai brincar com a filhinha.* Carinhosamente faz construções com blocos de madeira para divertir a boneca: *Viu nenêm, o que mamãezinha está fazendo? É para você brincar de nenenzinha. Agora mamãezinha está fazendo* (3; 2).

Também ralha com a boneca: *Agora a filhinha vai dormir, sim? Já é muito tarde. Fica quieta, senão eu zango!* Fecha o rosto em expressão de zanga, afasta-se na ponta dos pés, passa a mão pela cabeça e suspira: *Estou cançada* (5; 1).

Fig. 1 — *O clichê reduz o desenho original a metade (5;11).*

0 comportamento da criança de cinco anos já inclui, como se vê, reprodução de atitudes emocionais. A expressão *eu zango* denota que aprendeu não somente a expressão de atos como também de sentimentos.

Dessa idade em deante, amplia-se o conhecimento das relações de família. Eis como uma criança comenta um desenho (fig. 1) : *um pai vai tornando conta do filho e a mãe vai tomando conta da filhinha. Estão subindo a escada da casa. A mãe está dizendo: sobe meu filho. A filha quando for grande vai trabalhar para a mãe e o filho vai trabalhar para dar dinheiro* (5; 11).

Vocábulos relativos a *profissões* aparecem dos três anos em diante. Pela imitação, transforma-se a menina em cozinheira, ou professora; o menino, em soldado ou condutor de bondes. Concentra-se, no entanto, na família, o principal interesse da criança entre 1 e 6 anos. (Vide tabelas pgs. 82 e 83)

Entre os substantivos que designam pessoas preponderam *papai* e *mamãe; vovó* e *titia* seguem-se de perto. Dada a maior convivência com mulheres, referem-se as crianças mais a estas do que aos homens, nos primeiros anos.

Manifesta-se a sociabilidade da criança não só nas atitudes como nas palavras. Entre os verbos, *dar* é dos primeiros a se ouvir. Até aos três anos, inculca o termo, na maioria dos casos, a intimativa para receber algum objeto. No fim da idade pré-escolar, já notamos porém, o uso próprio do termo: *Aríete você escreve com tinta logo mais vou te dar um mata borrão. Eu tenho um monte assim... Não preciso de tudo aquilo* (6; 9).

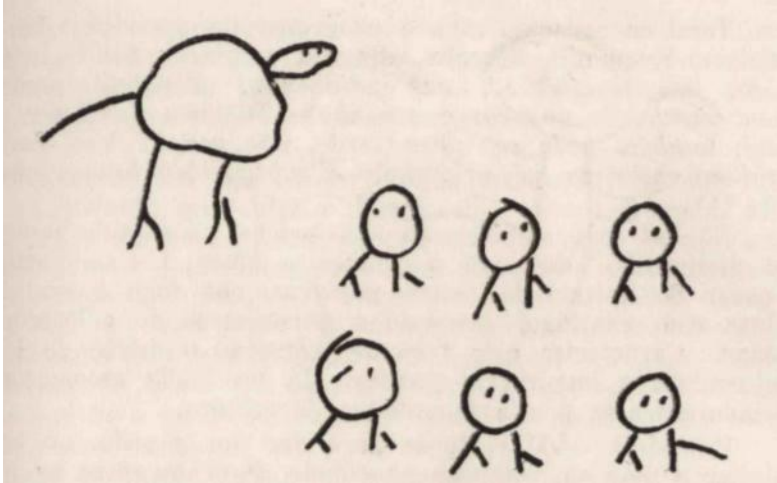


Fig. 2 — *A criança pretendeu representar uma galinha e pintos* (4;11) *Chamar, dizer, falar* já aparecem aos dois e três anos. E esta diferenciação rápida dos vocábulos relativos à comunicabilidade demonstra a influência dos contactos sociais. O atrazo mental de crianças educadas em asilos é, sobretudo, atribuída à insuficiente atenção pessoal recebida. (10).

Animais — Cães, gatos, aves, interessam a toda idade pré-escolar. Predominam aves e mamíferos no vocabulário da criança.

No circo, no jardim zoológico, com particularidade nos livros, aprendem a conhecer os que não lhes são familiares. Desenhando: *Vou fazer uma onça. Quer vêr uma onça? Eu sei mesmo. Eu vi num livro, agora já sei* (6; 7).

A criança de dois a quatro anos de idade trata os animais caseiros como se fossem seres humanos. com solicitude ma-ternal, a menina acalenta um gatinho: *Meu filhinho, meti querido da mamãe, dorme lulú, filhinho da mamãe. Dorme, dorme, dorme, lá, lá, lá, lá, lá,* (2; 8). Parece documentar esse fato a fig. 2: os pintos são aí desenhados com rostos humanos. Ao desenvolver-se o pensamento, decai a tendência para personificar os animais. Já a inteligência se interessa pelo objetivo. Uma criança, a proporção que desenhava, assim dizia: *Aqui tem uma galinha. O bico não sai direito porque a galinha outro dia não deixou eu ver quando fui espiar no quintal* (6; 0). Aos seis anos, uma criança normal, já procura observar com exatidão fatos da natureza pelos quais tenha especial interesse.

(10) EUHLER, Charlotte. *Kinilheit und Juvenil,* Verlag von S. Hirzel in Leipzig, 1881, pág. 160.

Também se manifesta o progresso na descrição das minúcias. Enquanto desenha, diz um menino: *Eu sei fazer pato, um laguinho.. . as ondinhas... Ele está nadando. Vou pintar, de que côr a peninha? Também pode ser pena azul, também pode ser pena verde, não pode? Vou fazer o rabinho assim em pé, pretinho. A cabeça toda branquinha.. .* (5; 11).

Não só pela significação dos termos, como pela meiguice do diminutivo, descreve a criança o amor a seus patinhes, Apesar do lirismo das suas palavras, não foge à realidade, Pinta com exatidão, descendo a pormenores do colorido das penas. Caracteriza esta fase de transição o mixto de lógica naturalista e inspiração poética. Já na idade escolar quasi desaparece essa poesia espontânea da criança.

Vestuário — O vestir-se para dar um passeio, ou acompanhar a mãe em compras na cidade, figuram entre as atividades de importância na vida infantil. Reflete esse interesse a solicitude com que as meninas cuidam do vestuário de seus bonecos: *Agora vou vestir o Lilí, coitado, êle está nú. Vou vestir pra êle não ficar com frio* (6; 9).

O vocabulário da criança de dois a três anos já contém os muitos termos relativos à indumentária: o vestido, a calça, a fita do cabelo... com a idade, avoluma-se a propriedade crescente dos vocábulos. A criança vai aos poucos aprendendo a discriminar: *capa,* de casaquinho; *sapato,* de alpercata.

Quando a criança fala de baianas, ou índios, refere-se a fantasias de carnaval. Diz, por exemplo, a menina ao pôr uma pulseira: *Pulseira de baiana. Mamãe se fantasiou de baiana rica. Botou ruge, botou batão, pintou o rosto, botou aquilo amarelo no pé. como é que se chama aquilo amarelo no pé?... — Sandália, não é? — Ah! é... Botou cestinho na cabeça, botou luvas e dansou.* (5; 2).

E termina dançando o samba. Caracteriza a idade esta viva imaginação dramática: a linguagem ligada à ação. Um único objeto, a pulseira lembra à criança toda uma situação: a fantasia, a maquilagem, a dança da baiana.

Manifesta a criança preferências por certo vestuário ou penteado. O menino demonstra desagrado quando a mãe lhe quer encachear os cabelos; a satisfação, quando lhe põe uma gravata como a do papai.

Objetos — como seria natural, são muito freqüentes, na linguagem da criança, os objetos de uso caseiro.

Diante da mesa posta, exclama alegre o menino: *Botou a mesa botou a mesa. Eu vou almoçar aqui. Didi, você quer almoçar comigo?* (2; 10).

A criança considera a colherinha ou o cobertor como seus amigos. Chora quando seu prato se quebra, o que denuncia claramente o pendor feiticista da idade; e durante anos, ainda faz questão de dormir no travesseiro em que se deitou no berço.

Aos cinco aos seis anos, diminue muito esta atitude afetiva em relação aos objetos inanimados. Sua linguagem torna-se mais objetiva. Desenha, e vai comentando o que está fazendo: *Isto é uma caneca; isso é um copo; aqui é uma chícara, mas eu quebrei o pires; isso é um prato e uma colher. como se faz mesmo uma faca? O cabo da faca é preto. Do lado está uma garrafa com chapinha. Um sapóleo; aqui uma toalha com renda, e isso? isso aqui não sei o nome, como é aquela cousa que bota na banheira para tapar? — Será rolha? — É isso mesmo* (6; 1).

Pela pergunta, pode-se notar como define os objetos *pelo uso,* o que figura na escala de BINET e SIMON como prova adequada dos seis anos. (11)

Na linguagem infantil, as dependências da casa representam um como que segundo plano das preocupações da criança, nas quais os objetos de utilidade doméstica ocupam o primeiro. A cozinha, por exemplo, é menos o compartimento onde se faz a comida, que o fogão e as" panelas. É que pratos e panelas, por sua utilidade, absorvem o interesse da criança.

Alimentação — Durante as refeições o ato de mastigar e o de engulir abreviam a expressão oral de ordens lacônicas, em que falta, embora já aprendido, o complemento do "faz favor": *Mais pão, mamãe... mais arroz* (5; 2).

Aprecia-se o vocabulário referente a alimentos no brinquedo da "comidinha": *Agora vou fazer a comidinha. Vai ficar bôa mesmo! Olha aqui! é a panelinha.* (Mostra a panela). *Mamãe posso fazer a cadeira de fogão? e o fogo, mamãe? Ah! sim* (balança a cabeça) *é de mentira, não é?* E, rindo, coloca as panelinhas na cadeira: *Vou fazer picadinho, batatinha frita, bife. O arroz já tá pronto. Tá bom mesmo, você quer provar?* E apresentando a panelinha à mãe: Só *um pinguinho. Bom!... Gostou?* (5; 1).

Denuncia a linguagem da criança a lamentável falta de variedade em nossa alimentação. Pouco vai além da tríade monótona de feijão, arroz e carne. Raros os termos referentes 8 legumes. Quanto a frutas, de comum, só a banana e a laranja.

Plantas — Nos primeiros anos, os termos referentes a plantas limitam-se quasi que exclusivamente aos que entram

(11) BINET e SIMON. Testes rara medida da inteligência, trad. do prof. Lourenço Filho, Ed. Melhoramentos, 1928.

na alimentação. O arroz da criança, de um a dois anos, não passa de uma comidinha gostosa.

Mais tarde, as plantas começam a interessá-la. Desenha uma penca de bananas, e já o simples fruto a preocupa: *Espera um pouco, deixa eu fazer uma penca de bananas. Bem amarelinhas com uns pedacinhos pretos, para dizer que estão maduras.* (5; 5).

com que minúcia não analisa este pequeno desenhista as folhas do coqueiro: *A folha do coqueiro é verde, não é? quando ela está sequinha, ela é marronzinha.* Referindo-se aos foliolos: *Cada coizinha que cai é uma- folhinha ? Olha como estou fazendo, assim.*

Explica-se que não. E a criança prossegue: *Ah! isto tudo é uma folha só!* (5; 10).

O prazer do menino em descobrir por si a folha composta está a indicar o método de ensino da história natural no jardim de infância e na escola primária. Serve de fundamento a toda aprendizagem o interesse genuíno, desenvolvido no contacto direto com a natureza.

A casa — Aparecem as flores, no vocabulário infantil, em regra como ornamento da casa de moradia: *Uma florzinha está ao lado da casa. Essa flor chama rosa. Isso é outra flor no quintal... Vou fazer uma flor em cima da mesa* (5; 6).

Aspectos vários do local em que vive, como ruas, praças, figuram no vocabulário em menor número do que os do próprio lar.

No seguinte exemplo aparecem as dependências da casa: *esta casa é limpinha e o quintal é limpinho. O telhado é vermelho. Ainda não acabei, falta a cozinha, a copa, dispensa, sala de jantar. Aqui em cima são os quartos. A mamãe dorme aqui. Eu aqui. A Helena aqui* (5; 10).

Pela diferenciação crescente do vocabulário, sente-se o como se aperfeiçoa a linguagem: *Vou fazer agora uma cazinha. Agora a porta. Agora a janela. esta parte da casa, em frente, ê a calçada. Isto aqui em cima é a chaminé. Da chaminé está saindo fumaça. Agora vou fazer a portinha do porão. Agora a janelinha, o trinquinho da janelinha* (6; 1).

Veículos — No vocabulário infantil, ruas, pontes e túneis figuram apenas como cenário para os veículos. Bondes e automóveis em movimento têm para a criança maior atração do que postes e calçadas.

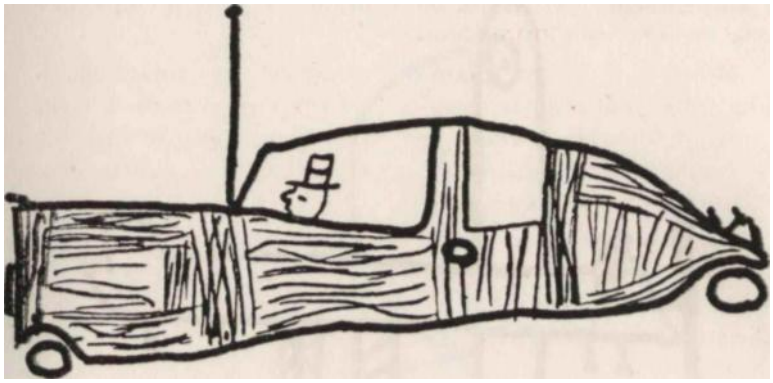


Fig. 3 — *O automóvel do papai (6;8).*

É manifesta a tendência de reproduzir o movimento e o barulho próprio de cada veículo. Rabiscando: *Vou fazer uma assistência.*

Pergunta-se-lhe: Que é uma "assistência", Sérgio? *É onde leva dodói. Depois, a assistência vai brum... um... um... lé pra casalú* (casa de saúde). *Aqui é a porta, aqui a roda e da vai brum u... u... lá... e... a... a... a... pra casalú* (3; 0). O menino não desenha o veículo, apenas representa o percurso da assistência por um traço contínuo. Na criança de um a três anos, os gestos completam as palavras. Assim como imitam pessoas e animais também personificam automóveis, bondes e aviões.

A criança de cinco a seis anos mostra interesse menos dramático, mais objetivo ou técnico, portanto: *Vou fazer um carro. É preto o carro, heim? É um V-8 igual ao do papai. Aqui é onde se bota a gazolina, aqui é o farolete. Já acabei, não falta mais nada aqui. Ah! falta a placa dos números* (fig. 3, idade 6:8).

Gabam-se os meninos de seu conhecimento de aviões. Referindo-se ao desenho: *Isso é a asa, aqui, a hélice. Tá gostando, heim? Depois diz que eu não sei. Está ficando bonito... Isto é o aviador. Aviador usa capacete. Isso é um pedacinho da direção do avião. Pronto, está pronto. Cola na parede que fica bonito. Está bonito, não está?* (fig. 4, idade 6; 9).

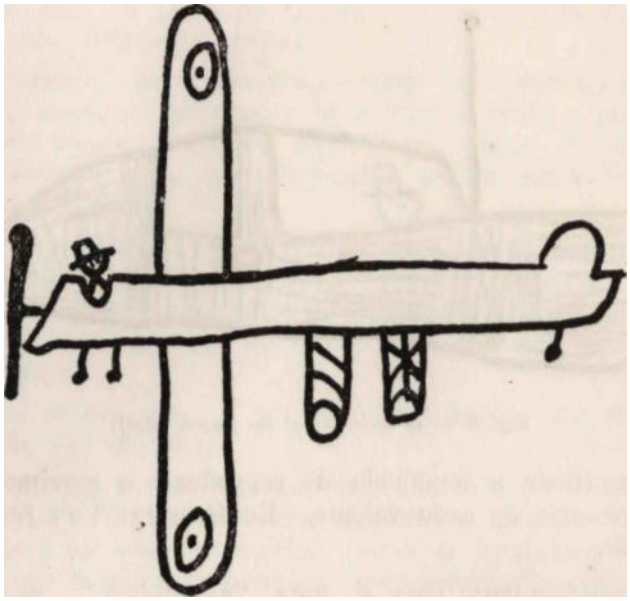


Fig. 4 — *Avião (6;9).*

A paizagem — Alarga-se a pouco e pouco o horizonte da criança. Aos quatro anos, a praia limita-se ao lugar onde apanha conchas e toma banho. Desenhando: *Aqui vou fazer uma praia. Aqui está a aguinha. Aqui são as conchas, aqui outra concha, uma porção de conchas. O menino está tomando banho* (4; 6).

Em idade pouco mais avançada, já lhe aparece a visão panorâmica. Comenta a criança o desenho: *Vou fazer uma ilha com coqueiros, barquinho, avião. Isso é o mar, as ondas, chó... chó... Um avião aqui. Aqui as azas grandes. Brr... brr... brr...* (Canta). *Aqui vai um barquinho. Vai o barquinho.*

Um homem está pescando. Em cima do Pão de Açúcar também tem um homem. Quer outro subindo aqui? (Fig. 5, idade 6; 11).

Reunem-se no desenho os vários assuntos do interesse infantil num todo harmonioso. O barulho das ondas e do avião animam céu e mar. No centro deste cenário mais amplo, o pescador e as figuras, subindo a montanha, bem mostram que o ser humano e suas atividades nunca deixam de interessar a criança durante todo o período de um a seis anos.

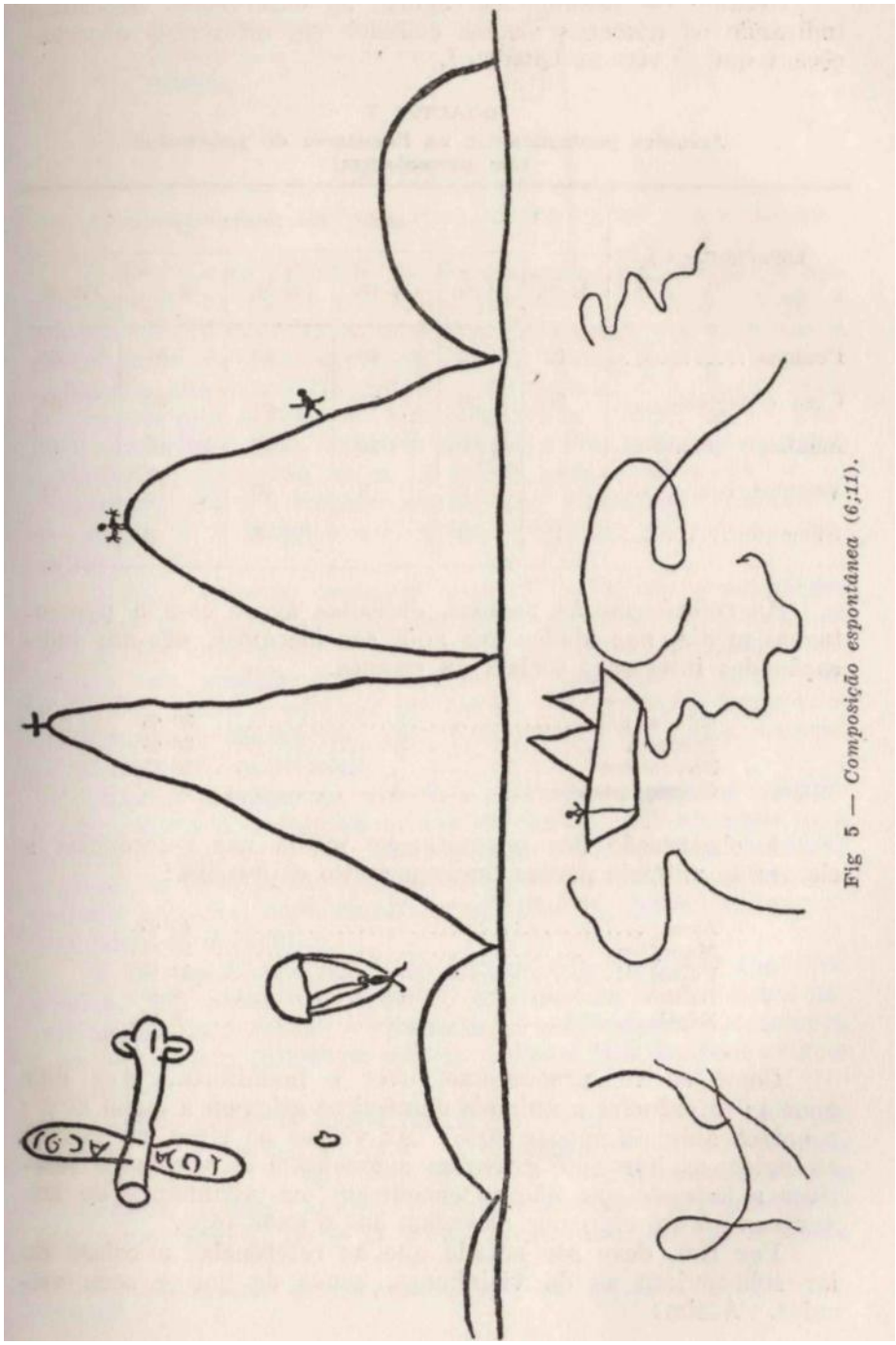


Fig 5 — *Composição espontânea (6;11).*

Resumo — Resumamos, agora, as observações descritas, indicando os números médios colhidos em diferentes observações, e que se vêm no Quadro I.

QUADRO I
Assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar
(em porcentagem)

ESPECIFICAÇÃO	IDADE EM MESES					
	(12-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59)	(60-71)	(72-S3
Pessoas.....	52	45	46	40	34	34
Casa e objetos.....	30	26	31	27	30	34
Animais e plantas...	3	12	10	18	15	12
Veículos, rua	3	8	9	10	13	11
Alimentos.....	12	9	4	5	8	9

As referências às pessoas, descritas agora com a porcentagem média, nas idades que aqui consideramos, dão-nos indicação dos interesses sociais da criança.

Mãe e pai	39 %
Parentes	28 %
Domésticos	18 %
Outras pessoas	15 %

A observação das percentagens média nas referências a classes de animais parece também muito expressiva:

Aves	40 %
Mamíferos	"29 %
Peixes	13 %
Insetos	9 %
Réptis	9%

como se vê, predominam aves e mamíferos. Aos dois anos as referências a animais domésticos atingem a quasi 80 %; a outros animais apenas 20%. As visitas ao circo, ao jardim zoológico, os livros de gravuras augmentam os vocábulos relativos a animais que não se encontram na vizinhança do lar, (onça, elefante etc.) que alcançam aos 6 anos 44%.

Por fim, deve ser notado que as referências a coisas do lar sobrepujam as da visinhança, cenas da rua e seus veículos. Assim:

A própria casa e cenas domésticas	49 %
Vizinhança e cenas da rua	27 %
Veículos	24 %

CAPÍTULO IV

A LINGUAGEM E O SENTIMENTO ARTÍSTICO NO PRÉ-ESCOLAR

O sentimento de ritmo — No balbucio, encontramos a origem comum ao canto e à falta, portanto, o ritmo. Nele., a criança não só exercita as vogais e consoantes, que mais tarde participarão da linguagem articulada, como também sons e cadências musicais. No entanto, representa o balbucio mais do que simples reflexo da vida vegetativa. Além de ser preparo essencial à fala, exprime alegria. Por meio de aparelho registrador, podem-se obter gráficos onde claramente se vê o contraste entre o traçado regular das vibrações harmoniosas da alegria e o irregular do grito, expressão de dor ou desconforto. (12)

O fator emotivo explicará a persistência das combinações vocálicas do balbucio, ainda na idade da fala. A criança de dois a três anos ainda entremeia a linguagem significativa de sílabas sem sentido, murmuradas ou cantadas a meia voz. Mais uma razão a explicar porque os sons musicais exprimem diretamente o sentimento, sem participação de maior atuação do pensamento organizado.

Para a criança, as próprias palavras perdem o sentido, quando canta pelo simples prazer de cantar. Observamos uma menina de dois anos que, durante mais de meia hora, marcava o ritmo do balanço acompanhando-o de palavras cantadas, que, naquela situação, nada significavam além da satisfação que se traduzia em música.

O lirismo da criança é tão natural e espontâneo como sua alegria. No bater do chocalho, na marcha cadenciada, nas rondas infantis, música e atividade se confundem. Na criança como no homem primitivo, música e dança têm também origem simultânea.

Poucas palavras encontramos no vocabulário infantil referentes a fenômenos sonoros. A criança imita-os diretamente em onomatopéia. O latido do cão, o piar das aves, o ruído dos automóveis, bondes, aviões, incorpora-se tão naturalmente à linguagem infantil, como as palavras na fala. Ainda na idade

(12) SCHUNEMANN, G., Musik-*Erziehung,* Verias Kistner & Siegel, Leipzi;; 1930, pag. 2.

escolar, sente dificuldade em decorar as indicativas do vozear dos animais.

A criança, tal o homem primitivo, tem prazer em adaptar o som ao tamanho das cousas. O som delicado, leve do *i* em pequenino é repetido em "pequititinha" ou "pinguininha": *Ainda pouco fiz uma casa grande agora vou fazer uma uma pequititinha.* de outra parte, exprime com a repetição da sonoridade volumosa do ã*o,* a grandeza de um arranhaceu: *Ah! eu queria fazer uma casa de apartamento, apartamentão, tão, tão, tão!* (5; 10).

A iteração de palavras, freqüente na linguagem dos dois aos quatro anos, por vezes assume caráter lírico em que o som ritmado compensa a pobreza da linguagem. Nossa pesquisa inclue observações de uma criança de três anos que expressa a saudade da casa e do jardim ensolado onde havia passado uma temporada. E rabiscando: *Vou fazer a casa de Guarabú; tem um telhado assim; depois uma volta assim. Olha aqui como é. Depois é a frente, assim que é a casa de Guarabú. Depois é a janela de Guarabú, e aqui bate um sol. Depois planta, planta, planta, planta e, quanta planta! olha aqui quanta planta eu fiz* (3; 7).

Para a criança tudo que a rodeia é novidade. Os fatos mais triviais da vida doméstica têm para ela o encanto de uma descoberta. Os variados matizes da água ensaboada e da tinta de um vestido que, ao lavar, nela se desbotou, inspiraram o seguinte comentário: *A banheira está cheia dágua. Água de um vestido que a Penha lavou. Sujou a banheira toda.* E termina em estribilho cantando: *Côr de abóbora, côr de* abó-*bora, dai-rão, lairão!* (5; 7).

A falar e a cantar acompanha um menino o que desenha: *Vou fazer um morro, hum hum, hum! Subiu agora desce, tatarí, tatarí. Isso é um pedacinho do morrinho lá de trás que aparece. Agora vou fazer uma árvore. Agora uma pedrinha para a gente se sentar quando estiver cançado. Vou fazer uma folhagem daquela que espeta, um tronco de árvore quebrado. Agora um barquinho e um peixinho. Nas águas sempre fica a sombra do morro. Agora vou botar um sol bem redondo, com uma boca e um nariz. Os raios amarelo escuro, escuro. Hum, hum, hum! Agora as nuvens côr de rosa e preto. Faz de conta que está longe, longe, este morrinho que eu fiz.* (5:6). A estas palavras já o pensamento imprimiu coerência lógica e exatidão de pormenores sem perder o sentimento poético, expresso pelo ritmo da frase, mais o canto de boca fechada. como sempre, a música é aqui o melhor intérprete da emoção (fig. 6).

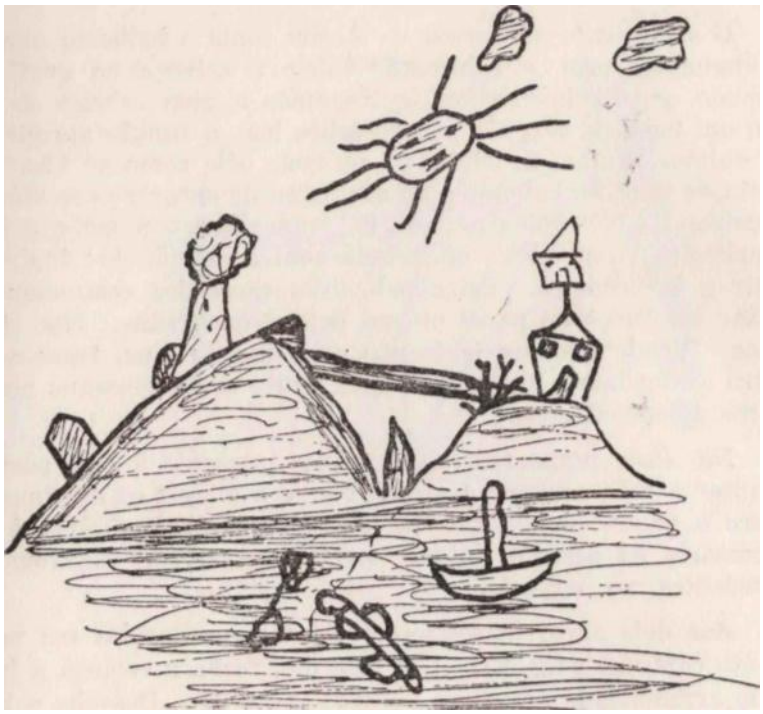


Fig. 6 — *Desenho de uma criança de cinco anos e meio.*

Num passeio de barco avistou uma criança de sete anos, através da água límpida, sobre a areia, pedras no fundo, o que lhe despertou a curiosidade do como surgiram as ilhas. Pela explicação que lhe deram, inicia-se na compreensão de um mundo anterior a sua própria existência: *Água, água, água. Mar alto* (13) ; *verde. Vou fazer uma ilha. Uma daquelas ilhas pequeninas. Elas nascem no fundo dágua, não é? Nasceram há muito tempo. Nasceram primeiro do que eu.* (Fig. 7, idade 7; 3).

Escrevam-se estas frases como se foram versos. Não se diria um poema de feição moderna?

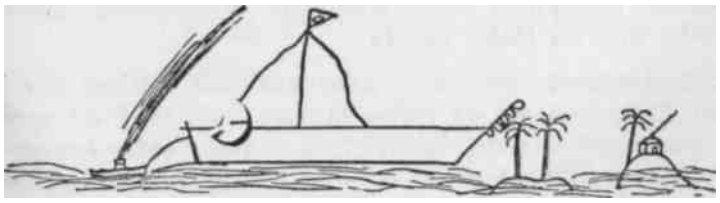


Fig. 7 — *Composição de uma criança de 7 anos. {Redução).*

(13) A palavra *alto* da criança refere-se à altura do mar em relação a Ilha qjue está quasi toda submersa nagua.

O sentimento da forma — Assim como o balbucio precede a linguagem oral, a rabiscação inicia a criança no grafismo. Quando, pela primeira vez, entregamos a uma criança de um ano um lápis de côr, ela não descobre logo a função apropriada do objeto. Rola-o no chão, ou serve-se dele como se fosse ba-gueta de tambor, batendo-o no soalho ou de encontro aos móveis. Finalmente, por acaso arrasta a ponta sobre o papel e produz o primeiro risco. Fica encantada com a descoberta; tenta repetir a brincadeira. Estes primeiros exercícios costumam resultar em furos no papel ou em pontas quebradas. Não desanima. Vendo que um lápis não pode mais riscar, troca-o por outro e continua a experiência. A muito custo consegue alguns riscos desencontrados.

Na fase preparatória, a criança aprende à sua custa a adaptar a mão ao lápis e a controlar e a dirigir os movimentos sobre o papel. A experiência desta coordenação prévia é tão necessária ao desenho futuro, quanto o exercício das vogais e consoantes, no balbucio.

Aos dois anos, já aparecem espirais produzidas em movimento contínuo (fig. 8). Um belo dia, fecha a criança a linha meio arredondada em curva fechada, (fig. 9). Desenha a bola. Regula o caso a lei do "contorno fechado", formulada pela escola da *Gestalt.* (14) O espaço delimitado representa a função de forma; a criança descobre que os seus rabiscos podem representar cousas. Por outro lado, em nenhuma de nossas observações menciona o espaço que fica *entre* as "bolas", pois este representa apenas a função de fundo indiferente: *Vou fazer uma bola pintada, outra bola* (3; 0).

Desenvolve-se com a idade o gosto pelas formas cada vez mais perfeitas. Dos seis aos sete anos, já a maioria respeita com exatidão o contorno ao colorir as figuras. Quando, apesar do cuidado, o lápis ultrapassa o limite, o pequeno artista se apressa em corrigir o erro: *Empresta a borracha. Saiu um bocadinho fora da linha* (6; 1).

Entusiasma-se, não raro, pelos variados matizes dos lápis de côr: *Pinto bonecos de todas as cores, de azul, de verde e agora vou apanhar o vermelho. Vou começar outro boneco com lápis preto... Que côr vou botar? Ah! o amarelo que ainda não botei. Olha o boneco como está fantasiado. Pintei a cara*

(14.) METZGER:. W., *Gesetze des* ***Sehens,*** **Kromer, Frankfurt am Main,** 1936.

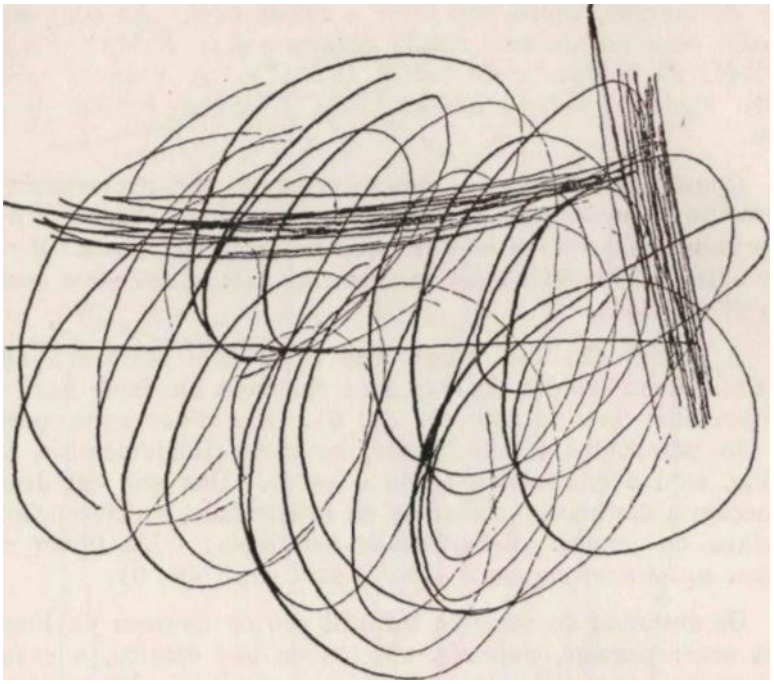


Fig. 8 — *Fase de rabiscação (2;11). Redução à metade do original.*

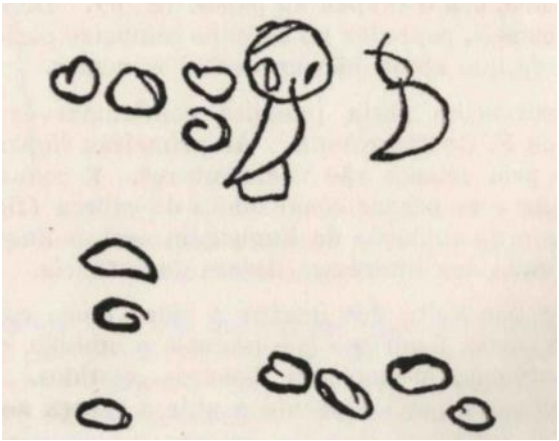


Fig. 9 — *Face de desenho celular (3;0). (Redução a metade).*

dele de marrão, agora vou fazer o cabelo azul. Ao contemplar os seus desenhos da uma risada gostosa e diz: *Estão todos fantasiados de baianas e de índios* (5; 11). A própria criança nessa idade, reconhece muitas vezes o caráter fictício de sua obra.

Quanto às cores, a criança costuma dar preferência ao vermelho e ao amarelo. Segurando um lápis verde, diz a de dois anos: *Essa côr é verde? Não gosto de côr verde. É feia.* Por outro lado referindo-se ao vermelho diz: *Essa côr é bonita, não é?* (2; 11).

A declaração dos nomes das cores nem sempre é apropriada. uma criança de dois anos chamava um lápis azul, ora de vermelho, ora de amarelo (2: 3). Aos cinco anos, porém, já são percebidas distintamente, as cores fundamentais, vermelho, azul e amarelo, e ainda o verde. Dos seis em diante, começam a distinguir gradações na intensidade, a diferenciarem o claro do escuro. Referindo-se aos lápis: *Eu tenho dois azues: um é azul escuro e outro é azul claro* (6; 0).

Os assuntos do desenho infantil são os mesmos da linguagem oral: pessoas, animais, objetos de uso caseiro, a casa, e lá para os seis a sete anos, a paizagem familiar. Na realidade, as duas formas de expressão se completam.

Quando a criança começa a dar significado ao seu gra-fismo, a linguagem oral adianta-se ao que, por falta de técnica, não conseguiu representar. O mesmo rabisco arredondado ora é *bola,* ora *ovo,* ora o *chapéu do papai.* (2; 0). de outra parte, dos cinco aos seis, reproduz no desenho minúcias como as pétalas das flores, de que ainda não aprendeu os nomes.

As observações desta pesquisa confirmam os conhecidos resultados de F. GOODENNOUGH. AS primeiras figuras humanas desenhadas pela criança são rudimentares. É comum desenharem os braços e as pernas como saídos da cabeça (fig. 10, idade 3; 0). como na evolução da linguagem oral, a linguagem gráfica está ligada aos interesses típicos da infância.

Quando por volta dos quatro a cinco anos, começa a representar o corpo, é curioso que assinale o umbigo, que aparece por transparência, mesmo em bonecos vestidos. Finalmente desenha o pescoço como elemento a unir a cabeça ao tronco.

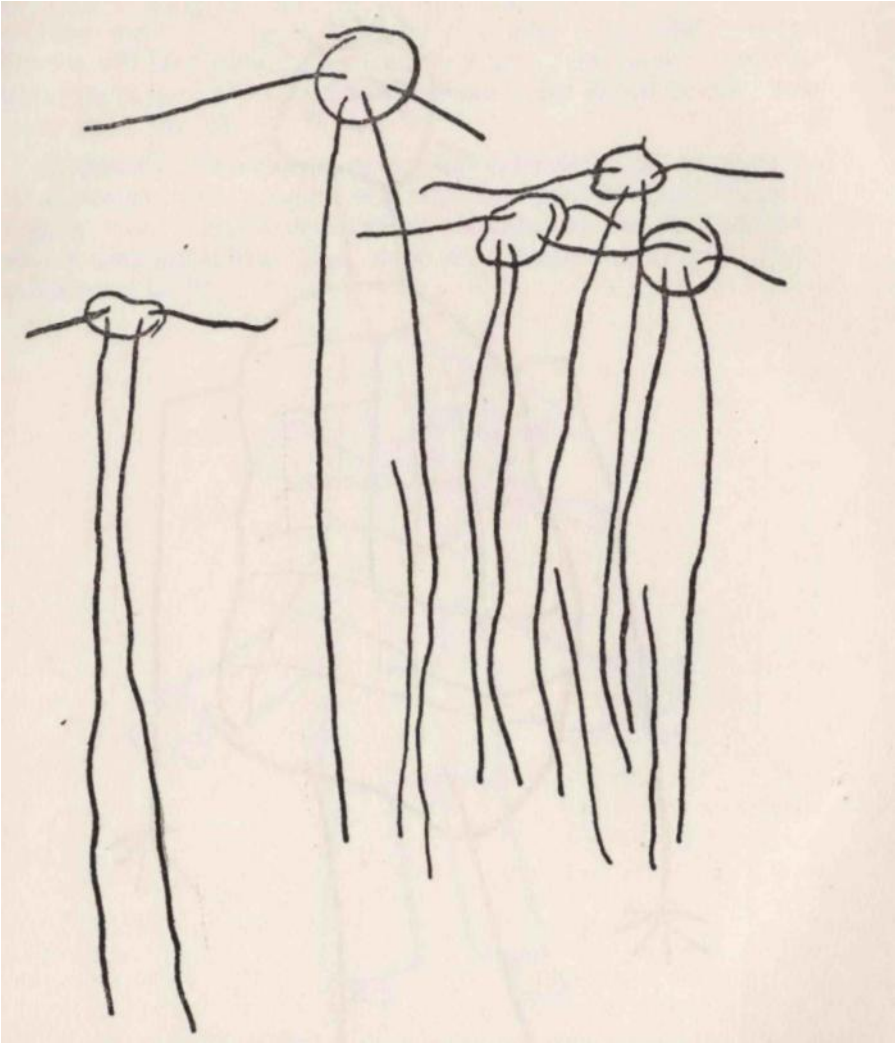


Fig. 10 — *Representação da figura humana por uma criança de 3 anos. (Teste Goodenough S;9)*

uma criança, por nós observada, depois de haver riscado o tronco e a cabeça, dá pela separação e diz: *Mas a cabeça está separada? Me esqueci, tem o pescoço.* Desenha-o e, insatisfeita do que lhe saiu, pergunta: *Ficou muito comprido, não?* (5; 6). Realmente, o pescoço colocado à última hora ficou comprido demais (fig. 11).

No vestuário, tal como se deu com o corpo humano, a linguagem oral precede à gráfica. A criança de cinco anos que já possui vocabulário completo, desde o vestido à pulseira, ao

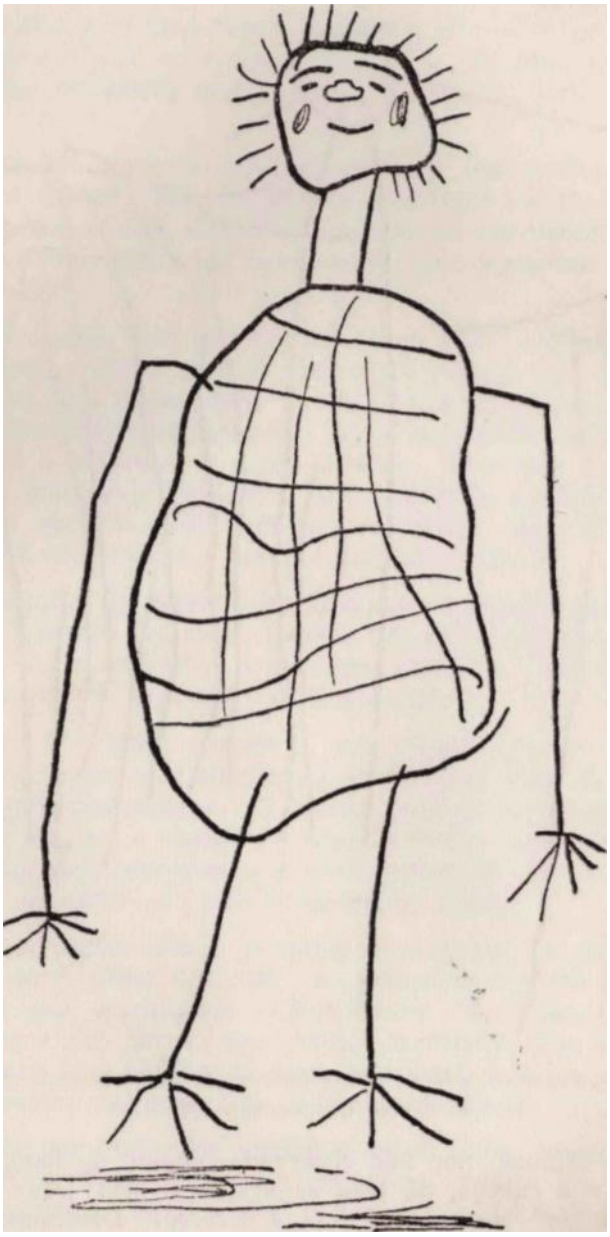


Fig. 11 — *Desenho de uma criança de 5; 6 (Teste Goodenough* 7;0)

anel, ainda desenha em regra seus bonecos nús. Ao boneco, que tem olhos, tem nariz, tem boca, orelha e barriga também, falta-lhe ainda a roupa. Só à última hora lembra-se o pequeno artista de dizer: *Chapéu bonito mesmo, para êle ir passear com a mãe dele* (4; 6). '

O desenho da criança progride, acrescentando no todo as partes respectivas. Na cabeça vão aos poucos aparecendo os olhos, a boca, o nariz, as orelhas, os cabelos, por fim até pestanas e sombrancelhas (fig. idade 6; o idade cronológica Teste Goodensugh 8; 0).

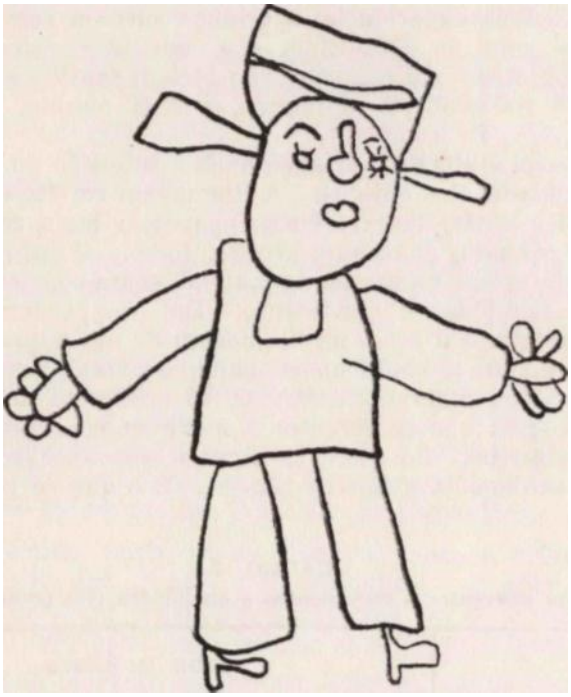


Fig. 12 — *Figura humana, por uma criança de seis anos.*

A expressão oral precede, em sua evolução, a linguagem gráfica. como vimos nos ex?mplos dados, os desenhos comentados ou explicados pela criança facilitaram o registro de grande número de palavras do vocabulário ativo publicado neste trabalho.

CAPÍTULO V

AS NOÇÕES de ESPAÇO, FORMA, TAMANHO E QUANTIDADE

Noções de espaço e forma — A criança adquire as primeiras noções de espaço, consistência e forma, pela atividade manual. Aos quatro meses, quando tenta alcançar alguma cousa, as mãos atingem o alvo, como se por acaso esbarrassem, no objeto, com movimentos descoordenados. O esforço se difunde por todos os membros. Reações discriminadas só aos poucos substituem estes movimentos gerais. Aos 12 meses, o polegar e o indicador já apreendem objetos de pequenas dimensões. Pela experiência, a criança entra a relacionar seus movimentos com as distâncias, e a adaptá-los ao tamanho e feitio dos objetos. As palavras não teriam sentido se a criança não tivesse redescoberto o mundo, por si mesma, no começo da vida.

A princípio, atende a criança mais à intenção do movimento que às qualidades dos objetos. A linguagem reflete essa ordem. Os vocábulos *abrir, mexer, bater* aparecem mais cedo do que os termos *redondo, quadrado, direito, torto.* O fato se explica tanto pelo interesse na atividade manual, como por ser percebido com mais facilidade o movimento. Daí, o predominarem os vocábulos relativos à ação, na linguagem de um a cinco anos.

de fato, até a idade mencionada, os vocábulos referentes à *forma, côr* ou *atributos estáticos,* só aparecem na proporção de um terço; os que se referem a movimentos ocupam os restantes dois terços. Só entre os cinco e seis anos se acentuam os vocábulos daquele primeiro gênero. É o que se pode vêr no Quadro J.

QUADRO J Vocábulos referentes à movimentos e qualidades (em porcentagem)

VOCÁBULOS	IDADE EM MESES					
	(12-23)	(24-35)	(30-47)	(48-59)	(60-71)	(72-83)
Referentes:						
Ao movimento	80	65	60	55	53	40
A atributos estáticos _____	20	35	40	45	47	60

Observa-se no brinquedo com blocos de madeira, dos 12 meses em diante, desenvolvimento estético na ordem com que a criança dispõe os elementos de sua obra. Não contraria essa

disposição de construir o fato de destruir mais de um brinquedo. Estraga veículos com maquinismos complicados porque não os compreende, e quer ver o que está dentro. Tal procedimento trai, de modo espontâneo, incipiente, o processo mental da análise. E, quando rasga trabalhos de tecelagem em papel, também é porque ainda não controla os movimentos das mãos. Quando, ao contrário, deixam-na lidar livremente com material adequado à idade, lápis e papel, blocos de madeira, massa plástica ou areia, descobre então, por si mesma, como há-de usá-lo, e aperfeiçoa dia a dia a sua obra. Nossa pesquiza demonstrou que vocábulos referentes a atividades manuais construtivas como botar, arrumar, fechar preponderam em cerca de 40 % sobre os destrutivos arrebentar, desmanchar, quebrar.

Nossa pesquisa demonstrou, depois dos três anos, maior porcentagem destes últimos vocábulos, 60%' em regra.

Estudos experimentais da Professora H. HETZER demonstram o quanto o jogo de construção facilita a aprendizagem das relações espaciais (15).

Os brinquedos do encaixe, por exemplo, podem ter variadas formas dessas relações, como tampar e destampar caixas, pôr e tirar objetos de dentro de latas, colocar velas num castiçal, etc. (fig. 13).

A menina de um ano e meio apresenta uma caixa fechada à observadora e pede: *Abre!* Aberta, a criança a examina por dentro, torna a fechá-la e a deixa de lado. Pega num lápis e puxa as duas extremidades em direção contrária, como querendo abri-lo. Não o conseguindo, pede novamente: *Abre!* Mostra-lhe a observadora que um lápis não se pode abrir.

O exemplo mostra mais uma vez como a criança aprende o significado dos termos pela atividade. O *abre* encontra-se entre os primeiros vocábulos, e o *dentro* (2; 0) é um dos termos de maior freqüência entre os que se referem a localização.

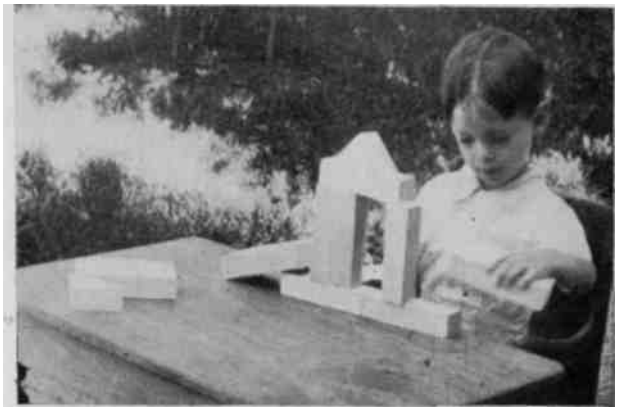
O plano vertical aparece no jogo da construção pelos dois anos (fig. 14). Nesta idade, a criança entretem-se em fazer torres, sobrepondo cubos e caixas. Ri com o desmoronamento. Tenta novamente. Ajusta melhor as peças. Aperfeiçoa a construção, que equilibra cada vez mais alta. Embora mais tarde descubra outras combinações, jamais abandona o gosto pela altura. O vocabulário manifesta esta preferência. O *acima, de cima, em cima* nas crianças de seis anos dão-nos prova de sua capacidade no distinguir pequenas diferenças na situação dos objetos.

(15) HETZER, H., *Kind und Schaffen,* Quellen und Studien sur Jugendkunde 7, Jena 1931.

Fig. 13.

Fig. 14.

Fig. 15.



Ampliações de cenas do filme O Jogo de Construção, *organizado pela A., para demonstrar a evolução da atividade manual na criança*

Fig. i£

Fig. 17

Fig. 38

Pensamento e atividade na idade pré-escolar: figura 17 agindo antes de pensar (1;9); figuras 16 e 18 pensando antes de agir (Idades 4;0 e 5;0 respectivamente

Por volta dos três a quatro anos, as construções começam a interessar pela *altura* e pela *largura* (fig. 15). Só raramente crianças destas idades usam numa só construção os três planos. esta estrutura, mais complexa, começa a aparecer de cinco a seis anos.

como seria natural, o vocabulário segue de perto a evolução da atividade construtiva. Entre um e dois anos, aparece a expressão *em pé,* referente ao plano vertical. O *em frente, atrás, em volta* vêm dos quatro anos em diante, acompanhando a construção em dois planos.

Numa série de objetos, arrumados em fila, dão mais na vista os das extremidades. A criança de um a seis anos emprega lermos relativos a estas posições extremas e, raramente, menciona as intermediárias. Por isso, há pobreza de vocábulos no que diz respeito a números ordinais, destinados a determinar a seqüência desses intermediários.

A capacidade de distinguir as extremidades, melhor do que as outras posições da série, nota-se tanto na criança, como nos animais, conforme ficou demonstrado em estudos experimentais realizados por MATILDE HERTZ. Em uma de suas experiências, a referida autora escondia alimento, de modo que um pássaro o visse, debaixo de uma tigela emborcada, que fazia parte de uma série de outras tijelas vazias e do formato semelhante. O pássaro não mostrava dificuldade em encontrar a tigela com a comida, sempre que esta ocupasse uma das posições extremas; uma que outra vez acertava com a do meio; mas não conseguia distinguir a tigela em outras posições intermediárias (16).

Dois terços das palavras relativas a situações, ou mudanças no espaço, referem-se ao ambiente próximo à criança. Até aos 24 meses, o mundo não vai além do que está ao alcance de suas mãos. Aquilo que não vê, nem ouve, só lhe pôde interessar quando relacionado ao que no momento perceba.

Aos dois para três anos, o vocabulário ainda é pobre em termos espaciais. de ordinário, a criança indica os objetos com as palavras *este,* ou *isso.* Ao transpor o lápis diz: *este este, este* (2; 2). Prepondera durante toda idade de um a seis anos o demonstrativo. Por outro lado, aumentam, dos quatro anos em diante, expressões como *em frente, em baixo, em volta,* que podemos classificar como referência aos planos do espaço. É o que se vê pelos números do Quadro K.

(16) HERTZ, Mathilde., *Wahrnehmungspsychologischische Untersuchungen am Eichelhaer* I., Zeitschrift fur Vergleichende Physiologie, Berlin, 1928

QUADRO K

Expressões com **valor demonstrativo** e **valor** descritivo **da** posição dos objetos (em porcentagem)

EXPRESSÕES	IDADE EM MESES					
	(12-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59;	(60-71)	(72-83)
Demonstrativas	100	85	85	82	77	74
Descritivas	0	15	15	18	23	26

Noção de tamanho — Pelo brinquedo, no jogo do encaixe, adquire a criança não só a noção do *dentro e fora,* como a de *tamanho maior* e *menor.* Ainda aos 2 ; 5, pretendendo por um automóvel de brinquedo numa garagenzinha, também de brinquedo, mas, para êle insuficiente, diz: *O automóvel não quer entrar na casa dele* (2; 5). A criança atribue vontade ao brinquedo, e julga que a dificuldade advem da falta de vontade que êle tenha para entrar em casa. Já aos três anos, reconhece que uma caixa grande não cabe dentro de uma pequena, *porque não chega* (3; 3).

É comum à criança tomar-se a si mesma como medida do tamanho das coisas. Ao falar de uma menina diz, aos dois anos (2; 0) : *É uma menina, pequenina, pequenina como eu.*

As situações práticas da vida diária proporcionam-lhe experiência de adquirir a noção de *apertado* e *largo.* Ao calçar o sapato, comenta: *O sapato está me machucando; precisa desamarrar para entrar no meu pé* (6; 9). Outra, ao vestir um casaquinho em sua boneca, exclama: *Está muito largo nela* (6; 9).

A comparação entre dois objetos firma a noção de tamanho. Ao trocar um lápis por outro menor, diferencia-lhes a grandeza: *este grande; agora olha, este pequenino.* (2; 5).

Contudo, a forma gramatical do grau comparativo ocorre poucas vezes. Eis um dos raros exemplos e ainda assim incompleto : *Isto é uma barca com duas bandeiras em cima. uma bandeira muito bonita, outra bandeira ainda maior* (4; 4).

Fundamenta-se todo desenvolvimento intelectual da criança na experiência concreta.

Conceitos só adquirem significação quando derivados de situações vividas. Ao lidar diretamente com objetos observa atributos de côr, forma, substância, tamanho e quantidade. Pela atividade mental começa a apreender relações causais expressas pelo uso freqüente do *porque* dos dois anos em diante.

No Quadro L transcrevemos a distribuição do número de vocábulos referentes a atributos físicos e a relações de espaço, tempo e quantidade. Na idade pré-escolar estas noções não se dís-prendem de situações específicas. Limita-se a noção de tempo da criança ao ritmo natural da vida quotidiana: hora de acordar, comer, brincar, dormir ou a épocas festivas, o aniversário, o dia de Natal. A idéia geral de tempo lhe é inteiramente desconhecida.

A educação dos sentidos pela abstração lógica de atributos físicos, conseqüência metodológica da psicologia das faculdades, é substituída nos jardins de infância modernos por experiências significativas em que os mesmos atributos aparecem em situações funcionais.

QUADRO L

Número de vocábulos referentes a atributos tísicos encontrados na linguagem do pré-escolar

	IDADE EM MESES					
	(1-11)	(12-23)	(24-35)	(36-47)	(48-59)	(60-71)
Localização.....	4	32	49	73	86	108
Quantidade.....	1	13	22	31	41	65
Tamanho		4	7	10	14	17
Côr e luz.....		8	12	18	25	37
Forma.....		7	22	34	44	69
Tempo		7	21	35	48	63

Noção de quantidade — O conhecimento relativo à quantidade de coisas parece nascer do sentimento de presença. uma das noções mais primitivas consiste *em sentir a falta* de pessoas e coisas e, assim, por oposição, *a sua presença,* Ao procurar uma amiguninha que já não vê, diz uma criança de 1 ano e 7 meses: *Nênê... Nênê... ah... ah... embó!* O *embora* é um dos primeiros sinais da linguagem infantil, empregado nesse sentido.

Na atividade manual de tirar e pôr, aprende a criança a noção de *existência* ou *não existência.* Ao pegar um livro provido de capa meia solta, dessas protetoras da encadernação, desageitada, a menina de dois anos a deixa desprender-se em parte. Rasgando-a, acaba por tirá-la. E diz, a seu modo:

Pronto, tirou. Para desfazer-se dos últimos pedaços, ainda pendurados, volta-se para a observadora: *Dida, corta aqui, corta.* como não é atendida, ela mesma o desprende: *Viu, Dida, viu? tirou todinho daqui, olha Dida* (2; 8).

Apresenta a criança, como aliás o adulto, acentuada tendência para terminar estruturas inacabadas. Ao completar construção de blocos de madeira diz o menino: *Está faltando parede, faltando... espera, coloco esse.* Apanha um bloco demasiado grande para preencher a lacuna. *esse não, é gigante, esse daqui também é gigante... pronto, esse serve* (6; 5). E colocou no lugar um de tamanho adequado ao acabamento da construção.

Relaciona-se a noção de falta, na criança, a alguma cousa que procura, ou que tenha desaparecido. A idéia de inexistência absoluta é-lhe inteiramente estranha. Talvez provenha daí a dificuldade em entender a significação do zero, nas contas, já na idade escolar.

Entre cinco a seis anos, a criança se preocupa em conseguir equilíbrio simétrico no jogo de construção. É de vêr como comparar os blocos de pau quanto ao tamanho, forma e côr, chegando a contar as peças, para aproximar-se cada vez mais de seu objetivo. A preferência pelas formas harmoniosas, estudadas pela escola da *Gestalt,* influencia tanto a aquisição das noções de tamanho, como as de *quantidade.*

A facilidade com que a criança repete os nomes dos números não implica a exata avaliação da quantidade. Já aos dois anos, surpreendemo-la acompanhando atividades manuais com nome de números, via de regra desencontrados, o que prova que eles não representam entendimento das respectivas quantidades.

uma menina ao tirar os dados de uma caixa assim vai dizendo: *Isto é oito, um, dois, catorze, cinco, oito, dois* (2; 0). É a mesma facilidade com que decora trechos de canções populares, de que não pode entender o conteúdo, ou significação.

Em fase mais adiantada, a criança, ao usar números superiores a um, fá-lo no sentido de pluralidade indefinida. Exemplo: brincando com blocos de construção diz o menino (3; 2): *Agora vou fazer uma lancha.* Coloca sobre um pau em posição horizontal um pequeno cilindro, a chaminé. *Está vendo a lancha ? a lancha está andando, tschê... tschê. .. tschê... Vou fazer outra lancha.* Constróe várias iguais à primeira e diz batendo as mãos: *Duas lanchas.*

Demonstra o exemplo que a palavra *duas,* na boca do menino, não designa senão mais que *uma.* Por enquanto, apenas significa um objeto, mais outro objeto, mais outro, etc. Precisamente dessa confrontação é que toma origem a noção de pluralidade, depois analizada para plurais diferentes.

A tendência de repetir números sem noção exata do que significam persiste na tagarelice dos cinco a seis anos: *Hoje eu estive jogando bola com a Maria e bati mais de cem, depois mil, depois milhões; depois... o que vem depois de milhões, heim?* (5; 6).

Quando dos cinco a seis anos, a criança decora nomes de números superiores a cinco, estes termos raramente têm para a criança sentido aritmético. As professoras de jardim de infância e, ainda, as de 1.° ano primário, deverão levar em conta este fato.

WERTHEIMER observou que muitos problemas quantitativos da vida prática não se acompanham de noção numérica (17). Notamos o mesmo fato em nossas observações.

Assim vai falando um menino de seis anos, enquanto desenha uma mesa: *Ah! já sei o que vou fazer. Aqui um pé, outro pé, outro pé, outro pé. Isso aqui é uma mesa que eu fiz, não é?* Ao traçar círculos dentro do retângulo da mesa: *um prato, outro prato, outro prato, outro prato, outro prato.* Depois põe ao lado de cada prato, dois risquinhos: *Garfo e faca, garfo e faca, garfo e faca, garfo e faca, garfo e faca* (6; 2). O número dos grupos repetidos *garfo e faca* corresponde exatamente ao dos pratos, sem que a inteligência infantil, em qualquer dos casos, tenha cogitado da expressão abstrata, ou do conceito do número.

O mesmo exemplo demonstra a lei perceptiva do agrupamento de cousas semelhantes. Para o pequeno artista, os cinco pratos formam um grupo; os cinco pares de talheres, outro grupo. esta organização do campo visual explica a peculiaridade da noção primitiva de número. O adulto civilizado possue um só tipo de numeração abstrata para quaisquer objetos. Mas, há povos primitivos que possuem diversos sistemas de numeração, aplicáveis a coisas diferentes; um mesmo sistema só serve a coisas de sua classe. As palavras com que contam canoas, por exemplo, não são as mesmas que servem para a contagem de frutas (18).

de onde, a dificuldade da criança em transferir a contagem que faz nos dedos, para animais ou casas, ou o que mais seja. O pensamento da criança, como o do selvagem, ainda está preso a conjuntos perceptivos; não alcança a função de abstrair, mais tardia.

Outro fator que influencia a noção de *número,* no homem primitivo e na criança, é o da proximidade. O selvagem não soma duas árvores de um dos lados de um rio com outras três

(17) WERTHEIMER, Max, *Uber das Denken der Naturvolker* I., Zahlen und Zahlgebilde, Zeitschrift fur Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, Band 60, Helft 5 und 6, Leipzig, 1912, pag. 324.

(1S) *Loc. cit.,* pag. 342.

situadas na margem oposta, aplicando o nome *cinco,* porque o seu pensamento não consegue libertar-se da disposição concreta dos objetos no espaço.

O mesmo ocorre com a criança, como se depreende de numerosas observações registradas nesta pesquisa. Ao desenhar os dedos de um boneco, diz a menina: *um, dois, três, quatro, cinco* (5) ; 11). Ao fazer o mesmo na outra mão, recomeça a contagem.

Não encontramos em nenhum caso anterior a sete anos, exemplo da criança reunir os dois agrupamentos de *cinco dedos,* em um único, superior, *de dez.* O movimento conjunto dos cinco dedos, inseparáveis em cada mão, concorre também para fixação do grupo. Por outro lado, sente falta quando o grupo não está completo. Ao verificar que uma das mãos do boneco tinha apenas quatro dedos diz a criança: *Falta um vou botar. Agora tem cinco dedos, não é?* (6; 2).

Da experiência quantitativa dos primeiros anos, vem a capacidade da criança aprender o cálculo na escola primária. Inicia a bôa pedagogia o ensino pelo contacto direto com os objetos. Tomando com as mãos esses objetos, que agrupará em conjuntos iguais, ou que separará em conjuntos menores, - a criança irá aprendendo os nomes dos referidos conjuntos, pela experiência. Sem tais exercícios, a mera repetição de taboadas nunca passará do saber de-cor. esse conhecimento da origem da noção de número, na criança, é fundamental ao professor, para graduar a transição do concreto ao abstrato.

CAPÍTULO VI

LINGUAGEM, ATIVIDADE E PENSAMENTO INFANTIL

A linguagem revê a evolução do pensamento.

A princípio, o choro e o balbucio são expressões reflexas de desconforto ou de satisfação. Mas, aos dois anos a criança pede um brinquedo e *espera recebê-lo.* A previsão do comportamento alheio demonstra que as palavras já adquiriram, nesta idade, a função de *símbolos comunicativos.* As palavras não passariam de combinações sonoras sem sentido, se não indicas-, sem cousas, atividades ou acontecimentos, nessa relação.

À medida que lhe ensina a linguagem articulada, o meio social molda também os hábitos da criança. Ensinando-lhe o utilizar-se de uma *colher* apenas para *comer,* inibe a tendência infantil de atirá-la ao chão. com o tempo, o objeto lembra à criança o *ato de comer.* Essa evocação do uso das cousas exerce função importante no desenvolvimento intelectual, e é afinal fixado e socializado pela linguagem. Ao ensinar a criança o

nome dos objetos, a sociedade também lhe transmite o significado social dos mesmos, o seu uso. Sem este fundamento, em hábitos comuns, não seria possível a *comunicação* ou o mútuo entendimento.

E é claro que a própria experiência, em cada um, contribue para adaptar a atividade à natureza específica do objeto. Aos nove meses, as crianças ainda levam à boca qualquer cousa ao alcance das mãos (fig. 19, 20, 21). Ao fim do primeiro ano, examinam os objetos e, em muitos casos, já descobrem a função a que se destinam (fig. 22 e 23).

No conjunto de cada situação, os sons vocais da criança, primeiramente, e depois os das pessoas que a cerquem, e que ela possa reproduzir, vão se fixando às atividades praticadas. Assim como *ver a bola* faz evocar a situação *brincar com a bola,* mais tarde, apenas o som *bola* será suficiente para esse resultado.

Não há, pois, a menor dúvida em que a linguagem, mais ou menos precisa, dependerá da *atividade própria da criança, Das reações habituais é que nasce o verdadeiro significado das palavras.*

Daí, a importância de estudar-se a relação entre linguagem e atividade.

com este propósito, incluímos aqui o resultado de setenta observações especiais em crianças de um a sete anos. A princípio, a criança apenas comenta a atividade exercida no momento, ou aquela que acabou de fazer. Entre 12 e 23 meses, não encontramos um só exemplo, em que a linguagem tenha precedido a atividade. A partir dos dois anos, o pensamento ultrapassa o ambiente diretamente percebido. A criança já é capaz de antecipar o futuro imediato, e fala no que vai fazer.

Na idade de dois anos, a criança associa a linguagem à atividade que pratica, em alta percentagem (90%) ; e só, em pequena parte (10%) a comenta depois da execução. Nunca, porém, na totalidade dos casos observados, encontramos, nessa idade, referências verbais anteriores a qualquer atividade, que, porisso mesmo, se pudesse chamar de intencional. Já aos três anos 100% das crianças falam durante a execução; 90% delas comentam a execução feita; e percentagem quasi igual indica, de forma mais ou menos completa, o que estará pretendendo fazer. (Vide figuras 16, 17, 18 pg. 95)

Nesse mesmo período, de dois a três anos, desenvolve-se a chamada *fase mágica da linguagem;* então, como que o poder evocativo da palavra completa a realidade.

Alguns autores atribuem a essa fase imaginária a função de compensar desejos não satisfeitos. Haverá alguma razão. Nossas próprias observações registram a de uma criança pobre

Fig. 19

Fig. 20

Fig. 21

Ampliações de cenas do filme O Primeiro Ano de Vida, *organizado pela Autora.*

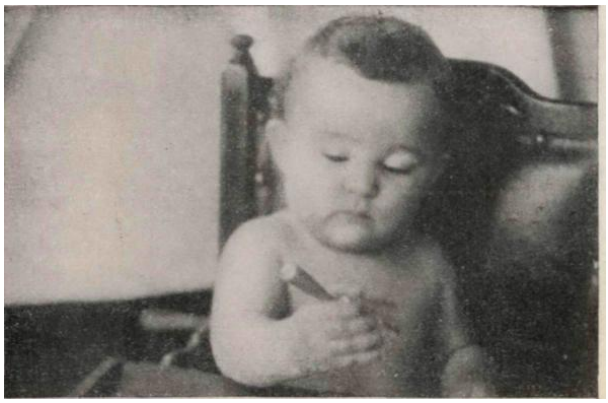


Fig. 22

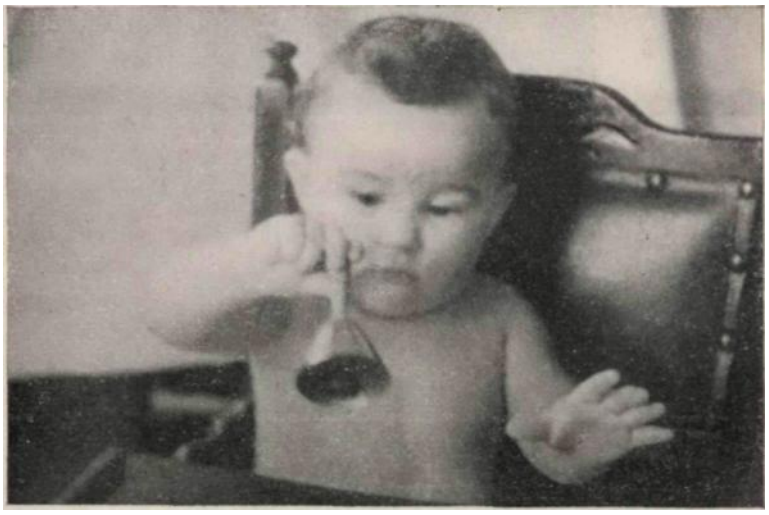


Fig. 23

Ampliações de cenas do filme O Primeiro Ano de Vida. *organizado pela Autora.*

que passara a mão sobre a figura de um bolo dizendo: *Aqui tem, um bolo. Que bom! Eu vou comer esse bolo. Bolo para mim comer...* A imaginação compensava o que a realidade não lhe daria. Não cremos, contudo, que a teoria possa **tudo** explicar. Há casos em que a criança dá preferência a brinquedos rudimentares que possa completar pela imaginação.

A tendência mágica também se manifesta no atribuir vida humana aos objetos. Eis a conversa de um menino de **três** anos com um pincelzinho com que pintava a aquarela: *Olha, irão suja minha camisa, sabe; suja minha cara eu lavo com água; não, não suja a mesa, não* (3; 0). Nossas observações indicam que a fase mágica, nesta expressão de animismo, chega ao máximo de sua expressão entre dois três anos, para decair em seguida. Dos cinco aos seis anos é apenas sensível em pequena percentagens de crianças.

Manifesta a fase mágica a função do pensamento em ir além do mundo diretamente percebido. A percepção direta de objetos poderá evocar idéias. Limita-se, no entanto, como vimos atrás, a linguagem das coisas a determinado tempo e lugar certo. O poder evocativo da fala articulada, ao contrário, torna accessível a qualquer momento a experiência anterior. A função individual da linguagem no ato de ideativo, é tão importante quanto a da comunicação social.

Não reproduz, porém, a imaginação infantil o passado com fidelidade. São extranhas à idade de um a três anos recordações exatas, localizadas no espaço e no tempo. A fantasia livre da criança faz do mundo das idéias o que bem entende. Transforma pela magia da palavra rabiscos disformes em lindas bonecas, automóveis, aviões. Os elementos imaginários lhe vieram todos da experiência. No entanto, só revive o passado no interesse do presente. A imaginação dá aos seus brinquedos movimentos e vida. Fala e pensa para se divertir.

No entanto, parece-nos exagerada a grande diferença que se tem querido ver entre a *lógica da criança* e a *do adulto.* Embora se recreie com histórias e brinquedos imaginários, distingue ela muitas vezes a ficção da realidade. Diz a menina de três anos ao oferecer a outra, folhinhas picadas: *Agora toma sua comidinha, mas come de mentira* (3; 8).

Aos cinco, seis anos, não raro percebe relações lógicas. Ao desenhar, dirige-se à observadora: *Sabe o que é isto? É um abacate. O caroço não aparece porque está dentro* (5; 3). PIAGET classificaria esta explicação realista como *informação adaptada,* quer dizer adaptada à realidade, uma fôrma da linguagem já perfeitamente socializada (19).

(19) PIAGET. X, *Le Lanaage et Ia Pensée chez 1'Enfant,* 2é,édit., Delachaux et Niestlê S. A., Neuchatel, 1930.

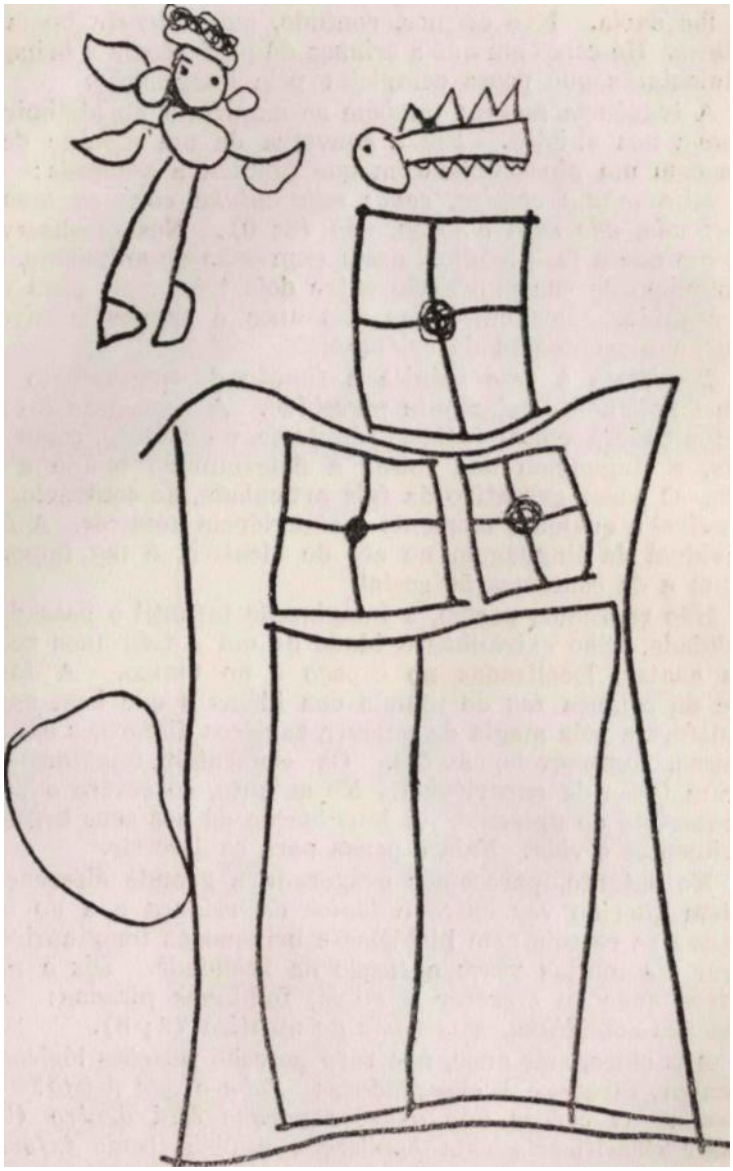


Fig. 24 — *Desenho de uma criança de 4;3.*

Sem dúvida, a necessidade de comunicar-se com outras pessoas, corrige a imaginação da criança e torna *lógico* o seu pensamento.

No entanto, em nossas observações não só a comunicação, como os próprios monólogos tornam-se coerentes no fim da idade pré-escolar. Fala o menino de cinco anos consigo mesmo ao desenhar: *O barco está virado porque o submarino está passando por baixo. Eu não posso fazer o submarino porque está muito debaixo dágua* (6; 0).

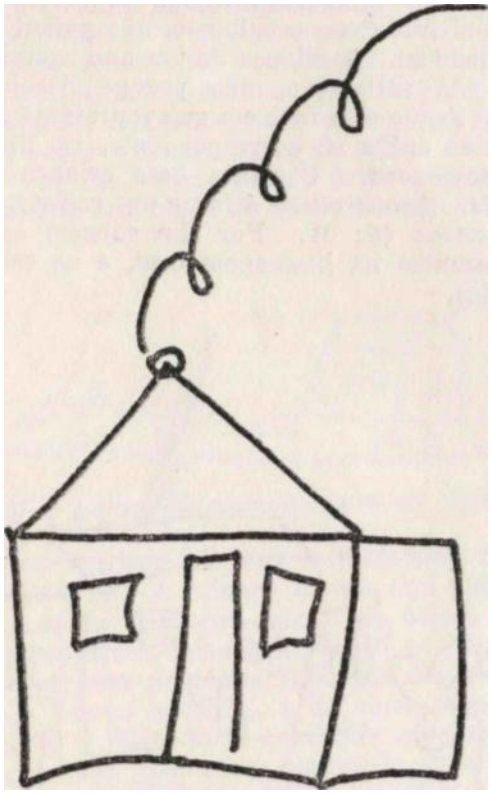


Fig. 25 — *Desenho de uma criança de 5;0.*

Quando, por volta dos sete anos, o monólogo em voz alta desaparece de todo, substituído pela linguagem interior *(endo-fasia)* a lógica da criança já se vai ajustando à realidade das cousas.

Observa-se pela linguagem como evolve a capacidade dà organização das idéias. Em conhecida experiência, reproduzimos a de STERN, de mostrar a mesma estampa a crianças de idades diferentes e depois de escondê-la perguntar: *O que viu você*

na figura? Responde a criança de dois anos, referindo apenas elementos desconexos: *Moça... nenêm. ..* A de cinco, já menciona além de pessoas e objetos algumas atividades. *uma moça cortando pão. um menino tomando café.* esta organização incipiente acentua-se na resposta da criança de sete anos: *Na figura a mãe está cortando o pão para o menino que está tomando café.* Na última resposta, de complicação crescente, subordinam-se todos os elementos a uma idéia central.

Aliás, as mesmas tendências de progresso intelectual aparecem tanto na linguagem falada como no desenho. A rabiscação primitiva, como o balbucio, não possui nenhum valor simbólico intencional. A criança de um ano rabisca porque esta atividade lhe dá satisfação, não porque deseja representar alguma cousa. Segue-se a fase em que representa figuras soltas, não relacionadas entre si, correspondente, na linguagem a da enumeração desconexa. Comenta uma criança ao desenhar: *Agora é a bola. Agora quero é fazer um relógio, agora eu vou pintar uma caneca* (5; 0). Por fim surgem as descrições e narrativas coerentes na linguagem oral, e as cenas na representação gráfica.

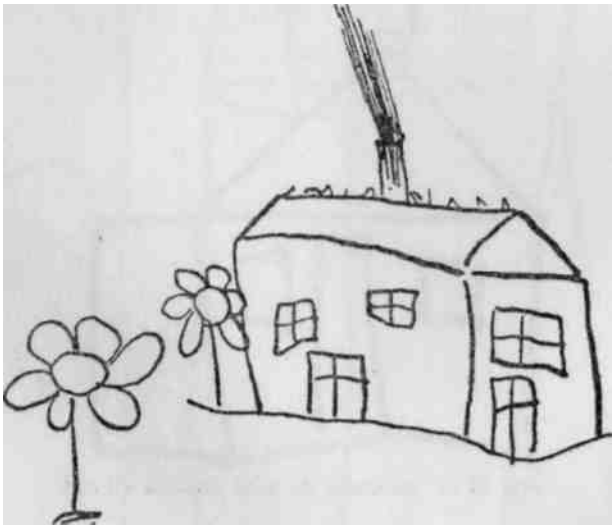


Fig. 26 — *Desenho de uma criança de 5; 8 (Redução).*

Observa-se no desenho infantil como se organiza gradati-vamente o pensamento da criança. No da fig. 24 (4; 3) vêm-se a menina e o gato pairando no ar, e debuxo muito rudimentar de parede com duas janelas e uma porta. Na seguinte (fig. 25, 5; 0) a casa já está com telhado, mas a criança esquecendo a chaminé desenhou apenas a fumaça, que, pelo movimento, lhe

atrás a atenção. A fumaça já sai da chaminé na fig. 26, e aparecem ao lado da casa duas flores que nascem do solo. Na fig. 27, (6; 5) transforma-se o jardim, antes só de duas flores, em paisagem. Na fig. 28 (5; 11), a criança, com desenvolvimento superior a sua idade, já desenha com certa perspectiva. O coqueiro do primeiro plano é maior do que a casa ao longe. Representa de perfil o menino "correndo para pegar o balão". Manifesta-se o progresso na indicação do movimento tanto no grafismo como na linguagem oral.

Na criança de cinco anos, tanto o desenho como a linguagem estendem-se por vezes a uma paisagem inteira: *Vou fazei' um balão. U balão bem cheio, bem bonito de bucha de algodão. um gominho assim, outro assim. Vou fazer o foguinko. O balão está subindo. Soltaram desta casa. Vou fazer o menino correndo para pegar o balão. Está da altura do coqueiro quasi pegando fogo* (5; 11). No exemplo acima, todos os elementos tanto da linguagem oral como do desenho estão organizados num todo coerente.

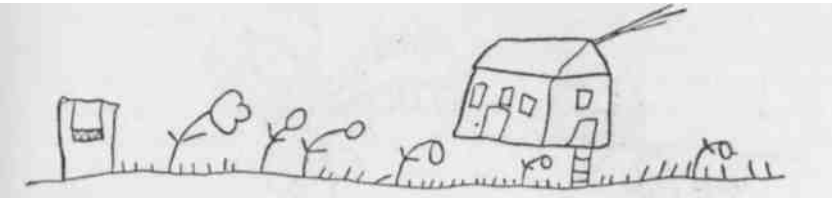


Fig. 27 — *Desenho de uma criança de 6;5 (Redução).*

O progresso ideativo também se manifesta na organização racional da atividade. A criança de um ano não age intencionalmente. Ao se lhe dar uma caixa com blocos de pau aparelhados para construções, apanha ao acaso os elementos, bate-os um sobre outros, sem nenhuma intenção de construir alguma cousa. com o mesmo material, a de cinco a seis anos, já de antemão declara o objetivo de construir *uma casa, uni navio.* Dirige todos os seus atos para realização *dum fim em vista.* Vemos neste exemplo, como no anterior do grafismo, como surge, no brinquedo, a coordenação orientadora do trabalho.

Caracteriza-se o brinquedo pelo prazer encontrado na atividade em si; o trabalho, pelo objetivo a ser alcançado. Afim de desenhar uma paizagem como a da fig. 24, a criança faz espontaneamente seu plano de ação. Reflete-se esta evolução na linguagem da criança. Contenta-se a de três anos com meros rabiscos transformados pela imaginação numa linda boneca: *Quer ver que menina engraçadinha? Olha aí que belezinha!* (3; 7).

A mera ficção não satisfaz, porém, a criança de seis anos, pois, quando idealiza o objetivo de construir uma casa, empenha-se para que sua obra se assemelhe com a realidade. este *fim em vista,* por onde se define o trabalho, lhe serve de padrão e orienta-lhe a atividade. Atitude crítica para consigo mesmo, a leva a aperfeiçoamento cada vez maior. Depois de haver feito uma casa com blocos de madeira, diz a criança: *Está bonito? Deixa eu ver!* Levanta-se para contemplar a construção de todos os lados: *Ah! aqui está bonito, lá está feio, não está, dindinha? O fundo está feio mesmo! Vou desmanchar esta casa e fazei- outra* (6; 11).

Aumenta a persistência à medida que a criança evolve do *brinquedo primitivo,* sem finalidade, para o *brinquedo com fim lúdico.*

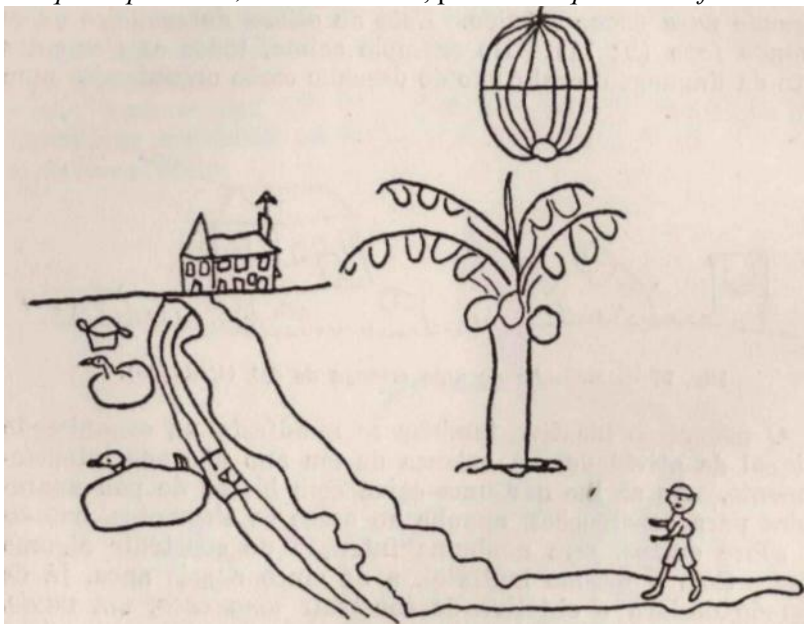


Fig. 28 — *Desenho de uma criança de 6;11 {Redução).*

A de um ano ocupa-se poucos minutos com lápis de côr; a de seis consegue concentrar a atenção numa só atividade durante mais de uma hora. Conforme demonstram os dados estatísticos da professora H. HETZER, determinada atividade prende o interesse da criança de um ano, no máximo 14,5 minutos. Aos seis anos, esse período máximo atinge 96,6 minutos.

A mesma autora realizou experiências sobre desvios de atenção. Em recinto, no qual a criança se entretinha com certo brinquedo, a mesma pesquisadora procurou por meio de

estímulos estranhos à sua atividade - desviar-lhe a atenção. Verificou que a resistência a estímulos perturbadores cresce rapidamente com a idade. Dividido o tempo preenchido pelos desvios da atenção, pelo tempo de persistência na atividade principal, obtem-se o índice do progresso da atenção. O quo-ciente de desvio atinge aos dois anos 0,66, para decrescer aos seis para 0,08. Pela resistência aos estímulos perturbadores, a criança de dois anos demonstra considerável capacidade de concentração (20).

O fato sugere ensinamento importante para orientar a educação. Mestre, que ocupe a criança com atividade adequada, não precisa preocupar-se com desvios de atenção.

Observa-se, pois, nas formas de brinquedo que expontâneamente aparecem dos cinco aos seis anos, a persistência, e a orientação da atividade pelo pensamento. No fim da idade pré-escolar, a própria criança já não se contenta com brinquedos sem finalidade. Expontâneamente escolhe objetivos a serem realizados. O fato de querer dar forma concreta a uma idéia, obriga-a à organização lógica da atividade. Desaparece a sa tisfação fictícia da fase mágica; a criança já trabalha para realizar um objetivo real. Mas, ao mesmo tempo que trabalha, brinca, pois sente prazer no que faz. O fato encerra grande lição para quem ensina. Brinquedo e trabalho não são incompa tíveis. A professora avisada saberá conservar na escola a satisfação das crianças, graduando aquilo que elas possam fazer com interesse.

como quer que seja, as observações objetivas do comportamento da criança acordam em que a *atividade* e a *linguagem* estreitamente se relacionam; e que a organização do pensamento, porisso que depende da estrutura da linguagem, dependem do mesmo relacionamento harmônico entre *atividades e símbolos da linguagem.*

O uso do vocabulário do adulto, sem a aquisição funcional do sentido de cada palavra, por parte da criança, será sempre prática errônea. Daí, a utilidade dos estudos deste gênero, empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e nos quais temos o prazer de cooperar.

CAPÍTULO VII

O VOCABULÁRIO ATIVO NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

A vocalização da criança, no primeiro ano de vida, resume-se, como vimos, nas expressões do choro e do balbucio.

(20) HETZER. H., *Konzentration und Ausdauer in der fruhen Kindheit* Zeitz chrift fur Psychologie, Band 107, 1928.

Dos 12 aos 23 meses, encontramos, a princípio, os mesmos sons de balbucio, já com relativo valor significativo. Nesse mesmo período, podemos observar rápida evolução, desde a *palavra-fase,* ou simples som, relacionado com a satisfação de um desejo da criança, e assim interpretado pelos maiores, que convivam com a criança, até a *oração* de feitio organizado.

Só dos dois aos seis anos, podemos, realmente, organizar listas de palavras, consideradas, então, como *vocabulário,* comparável com o da linguagem convencional do adulto.

É bem de vêr que, tanto mais baixas sejam as idades, mais dependerá o vocabulário das condições do lar, depois, em qualquer idade, antes do período escolar, das condições de vida da comunidade e das próprias condições locais.

O meio rural impele, por natural interesse, à fixação dos nomes de certos animais, plantas e frutos, que a criança da cidade só em idade mais avançada vem a conhecer e a utilizar. Ao contrário, a criança da cidade emprega nomes de veículos e certas expressões típicas, que a criança da roça não pode conhecer.

Mesmo numa grande cidade, com aspectos naturais variados, como o Rio de Janeiro, o vocabulário infantil pode variar de um bairro a outro. Assim, nesta pesquisa, verificamos que certas crianças de 5 a 6 anos empregavam vocábulos relativos à vida do mar e tipos de embarcações, que outras desconheciam inteiramente (praia, concha, onda, bote) ; mas essas mesmas crianças, em grande porcentagem, desconheciam, por sua vez, o significado de palavras próprias da vida do campo. Não se deve no entanto exagerar a importância das diferenças locais. A grande maioria dos vocábulos infantis refere-se a vida da família, que apresenta aspectos constantes em várias épocas da civilização ocidental.

Não só a terra, o céu, os astros, noite e dia, o sêr humano e relações familiares de pais e filhos como certos alimentos e animais domésticos (o cão, o gato, etc.) permaneceram os mesmos através dos séculos.

Achamos curiosa a coincidência de muitas palavras do vocabulário infantil com os hieroglifos fundamentais estudados por Champolion (21).

Igualmente significativa é a alta porcentagem de palavras comuns a vocabulários infantis colhidos por vários autores em diversas épocas e paizes (22).

À medida que a idade avança, aumentada a experiência, por brinquedos, livros de gravuras, passeios e viagens, o vocabulário

(21) Champolion le Jeune *Grammaire Egyptienne,* Typographie de Frinin Didot Frères 1836, Paris, pgs. 50-52.

(22) Stern, C. & Stern, W., *Die Kindersprache:* eine Psychologische und sprachtheoretische Untersuchung, Leipzig Barth, 1907, 394 p. § Thorndike, E. L.. ***The*** *Teacher's Word Book,* New York, Teach. Coll. 1921, 134 p.

tende a apresentar expressões médias relativas a cada ano de vida. Poder-se-á falar, então, de um vocabulário próprio de cada idade.

Claro que, muitas vezes, por influência do adulto, surgem na linguagem de determinada idade vocábulos normalmente acima do desenvolvimento natural dessa idade. Na organização deste vocabulário, de valor especial para as crianças da capital do país, tivemos o cuidado de proceder a várias verificações para a localização definitiva de certas palavras, foram incluídas apenas as que se apresentavam em 2/3 dos casos observados. (23).

Damos a seguir a lista das palavras por idades separadas. Primeiramente, o vocabulário registrado nas crianças de dois anos; depois, o vocabulário acrescido nas de três, e, assim seguidamente, até os seis anos. Enfim, em lista geral, o vocabulário ativo dos seis anos.

VOCABULÁRIO DOS 24 AOS 35 MESES

a (artigo)
abotoar
abrir
acabar
adeus
agora
água
ah!
ai!
andar
aqui
arroz
automóvel
babá
bala
balançar
banana
barco
barriga
batata
bater
bebê
beber
bicho
bobo
boca
bola
bolo
bom
boneco
bonito
botão
botar
braço
brincar
brinquedo
cá
cabeça
cabelo
cachorro
cadeira
café
cair
caixa
calça
cama
camisola
carne
carro
casa
cavalo
chamar
chão
chapéu
cheio
chorar
chupar
chupeta
coelho
coitado
colher
colo
com
comer
comigo
como
dar
dedo
deitar
deixar
dele
dente
dentro
dizer
do
doce
dodóe
dormir
e
êle
embora
entrar
escrever
esperar
esse
estar
este
fazer
feijão
feio
ficar
figura
fita
flor
formiga
galinha
gato
gostar
grande
guardar
heim
ih!
ir
isso
isto
já
lá
lápis
lata
leite
levar
limpo
língua
livro
machucar
mais
mamadeira
mamãe
mamar
manteiga
mão
me
meia (peça de roupa)
menino
mesa
meu
mexer
moça
molhar
morder
mosca

(23) Muito nos auxiliaram nesta parte do trabalho as profas. DELHY NUNES VIEIRA, YVONE BRAGA e FLORA DA SILVA, bem como as profas. SARA DAWSEY O MARINA BESSONE CORRÊA.

muito
não
nariz
nenem
no
nome
o (artigo)
olhar (verbo)
olhos
outro
ovo
pão
papai
papel
para
pau
pé
pedaço
pedra
pegar
peixe
pente
pequenino
perna
poder
pôr
presente
que
quebrar
querer
quieto
rabo
saber
sair
sapato
segurar
sentar
ser
seu
sim
só
sopa
sujar
sujo
também
ter
terra
tio(antes do nome)
titio
tomar
tostão
um
uva
vassoura
ver
vestido
vir
virar
você
vovô

VOCABULÁRIO ACRESCIDO DOS 36 AOS 47 MESES

à
achar
açúcar
ali
almoçar
amarrar
anel
ao
apagar
aranha
arranhar
arrumado
arrumar
assim
avental
avião
balão
banco
banho
barata (animal)
beijar
beijo
beleza
biscoito
bonde
branco
Brasil
brincadeira
buraco
buscar
cara
carnavel
chave
chegar
cheirar
cheiroso
chicara
chover
comida
contente
daí
daquele
daqui
dansar
dentada
depois
depressa
dinheiro
doer
dona (tratamento)
em
empregada
empurrar
engraçado
então
enxugar
esconder
falar
faltar
fantasia (de carnaval)
fechar
filho
fogo
folha
fora
fruta
gente
gordo
guarda-chuva
guarda-napo
história
homem
igual
janela
jogar
lamber
laranja
lavar
lenço
limpa
lixo
lua
mãe
mamão
manga
mar
mesmo (advérbio)
mim
nada
navio
novo
oh!
orelha
pá
panela
pano
passear
pentear
perto
pescoço
piano
pintar
pinto
ponta
pôr
porção
porta
prato
precisar
prender
prestar
preto
professor
pronto
quarto (substantivo)
quem
quente
rasgar
rato
riscar
roda
roupa
rua
sabão
se (coniuncão)
subir
tirar
todo
tudo
ué !
unha
urso (brinquedo)
varrer
velocípede
vermelho
vestir
voltar

VOCABULÁRIO ACRESCIDO DOS 4S AOS 59 MESES

a (pronome)
acordar
agulha
ainda
almofada
amarelo
amassar
amigo
anos (fazer)
apanhar
apitar
apito
aquele
aquilo
armário
arrebentar
árvore
asa
até
atrapalhar
atrás
avó
azedo
baixo
balanço
balde
bandeira
barulho
beliscão
beliscar
bem
berco
bica
bicicleta
bico
boi
bolsa
borboleta
borracha
brasileiro
briga
brigar
caber
cabo
cacho
cada
calor
caminhão
camisa
caneca
cançado
cantar
capim
carregar
carta
casaquinho
casca
cenoura
cestinha
céu
chocolate
chorão
chúchú
chuva
cobra
cobrir
cocar
colchão
começar
comprar
comprido
concha
copo
côr
corpo
correr
coser
cozinha
cozinhar
cozinheira
criança
cruz
cuspe
cuspir
custar (demorar)
de
descalco
descascar
descer
desenho
desmanchar
desse
deste
dia
dificil
direito (bem)
doente
dois
eh!
elefante
em-baixo
em-cima
emprestar
enfiar
enrolar
esbarrar
escada
escangalhar
escola
escuro
espelho
espetar
faca
ferro
fino
fogão
fome
frente
frio
fugir
fundo
ganhar
garfo
gaveta
gritar
irmão
jantar
jardim
jogo
jornal
lado
leiteiro
lindo
lixeiro
logo
longe
lugar
luz
maça
macaco
macarrão
madrinha
magro
mala
mandar
manga
martelo
mato
medo
misturar
molhado
morro
mosquito
mostrar
mulher
nesse
neste
ninho
óculos
ônibus
ouvir
pai
papagaio (brinquedo)
parar
passar (a ferro)
passarinho
pasta (de dente)
pato
pedir
peito
pena (de ave)
perder
pintura (do rosto)
pipoca
pisar
planta
plantar
portão
pouco
praia
primeiro
procurar
pular
pulo
puxar
quando
quanto
quasi
quintal
rabiscar
rádio
redondo
relógio
rio
rir
risco
rodar
rosa
sabonete
saia
sapo
seco
sede
sem
sempre
serrar
sobremessa
sol
soldadinho
sombra
sono
sorvete
sozinho
tamanho
tambor
tapete
telefonar
telhado
tesoura

toalha
tomate
tosse
trepar
triste
umbigo
vaca
velho
ventar
vez
vidro
voar

VOCABULÁRIO ACRESCIDO DOS 60 AOS 71 MESES

a (preposição)
abacate
abacaxi
abaixar
abraçar
abraco
acender
adiantar
agüentar
alface
algodão
alto
altura
amendoim
apertar
aprender
areia
arrepiado
assobiar
azul
bacia
baiana (fantasia)
bandeja
banheiro
baratinha (automóvel)
barbante
barraquinha
barrigudo
bife
blusa
bolso
cabrito
caminho
canoa
carretei
carvão
casado
casar
cavar
cedo
chaminé
chinelo
cimento
cinto
claro
coco
cola
colar
colcha
comadre (brinquedo)
contar
copa
coqueiro
corda
côr de rosa
corrente
cortina
crescer
criadinha
curto
dali
debaixo
demorar
descancar
desenhar
devagar
disso
dobrar
dobrinha
duro
embrulhar
embrulho
em volta
encher
enfeitar
enfeite
engulir
errado
escutar
espiar
esquecer
estrela
farinha
favor
feira
festa
fingir
fósforo
frita (batata)
fumaça
furar
galho
galinheiro
galo
gangorra
garagem
garoto
garrafa
gazolina
gelo
goiaba
goiabada
guiar
hoie
hora
hum!
igreja
iarro
joelho
junto
laco
lama
laranjada
lembrar
limão
linha
liso
maduro
maior
mal (advérbio)
manhã
manso
máquina[1]
matar
medroso
melhor
menor
mentira
milho
mole
morar
morrer
muro
nadar
naquele
nascer
ninguém
nó
noite
nosso
nú
núm
nunca
nuvem
ossinho
ou
padaria
padeiro
padrinho
pagar
palito
papagaio (animal)
parecer
partir (verbo)
passar
pata
pêra
peru
pesado
pescar
pessoa
picadinho
pincel
pingo
pombo
porco
prego
provar
pulseira
qual
quatro
queijo
queimar
quitanda
raio
raiz
regar
roubar
roxo
ruim
sal
sala
salada
sangue
se (var. pron.)
servir
soprar
surra
táboa
tampa
tanque
tanto
tão
tarde
teimar
teimoso
telefone

tijolo
tinta
torto
tossir
trabalhar
travesseiro
três
trocar
valer
varanda
vaso
vento
verdade
verde
visita
visitar
vizinho
zangar

VOCABULÁRIO ACRESCIDO DOS 72 AOS 83 MESES

abelha
acertar
adivinhar
ajudar
alfinete
alguém
almoco
aluno
amanhã
amolar
antes
aonde
aparecer
apartamento (casa de)
apontador
apostar
arco (brinquedo)
armazém
arraniar
arrastar
assustado
assustar
atirar
atrazado
aviador
bambu
bananeira
banheira
barato
bengala
bocado
bote
brilhar
brinco
caderno
caixote
calçada
camiseiro
campainha
campo
cana
cano
canto
capa
capote
careca
caroço
carreira
carroça
cerca
certo
cerveia
charuto
cheiro
chifre
cinco
cinema
coberta (substantivo)
cócegas
compra
continuar
conversar
costas
crespo
cuidado
daquilo
demais
derrubar
desarrumar
descobrir
diferente
direita
dono (proprietário)
dum
duvidar
encostar
enganar
entregar
errar
escorregar
escova
espalhar
esquentar
esquerda
estudar
fácil
ferida
fio
fogueira
força
formar (fila)
forte
fraco
fralda
gastar
gigante
graça
grade
grampo
gravata
grosso
grudar
guarda-vestido
inchar
instantinho
jeito
juntar
lã
ladrão
lâmpada
largo
leão
ler
letra
licença
louca
louro
luva
macio
mancha
manchar
marcar
marinheiro
marron
massa
mata-borrão
meio
menos
merenda
mesmo (adjetivo)
minhoca
mobília
molecada
monte
moringa
mudar
mulato
Natal
nele
nem
ninar
nós
número
ocupado
obrigado
onca
onda
ontem
ora!
palmeira
parecido
parede
passageiro
passagem
pastel
pena (dó)
pensar
pera
perguntar
pestana
pião
picar
pingar
pintado
pires
podre
polícia
ponte
ponto
poste
preguiça
preso
quadro
queixa
raiva
ralhar
reboque
regador
régua
remar
remédio
renda
resfriado
responder
resto
rezar
rosca
rosto
santo (imagem)

sardinha
seda
seis
sentir
sobrancelha
soltar
tamanco
tapar
tempo
tigela
tiro
tonto
torre
trabalhador
trabalho
trazer
tremer
trilho
trinco
tronco
último
varinha
vela
vender
vergonha
vinho
volta
zangado

VOCABULÁRIO ATIVO GERAL DOS 72 AOS 83 MESES

a (art.)
a (pron.)
a (prep.)
abacate
abacaxi
abaixar
abelha
abotoar
abracar
abraco
abrir
acabar
acender
acertar
achar
acordar
açúcar
adeus
adiantar
adivinhar
agora
água
agüentar
agulha
ah!
ai!
ainda
aiudar
alface
alfinete
algodão
alguém
ali
almocar
almoco
almofada
alto
altura
aluno
amanhã
amarelo
amarrar
amassar
amendoim
amigo
amolar
andar
anel
anos (fazer)
antes
ao
aonde
apagar
apanhar
aparecer
apartamento (casa de)
apertar
apitar
apito
apontador (de lap.)
apostar
aprender
aquele
aqui
aquilo
aranha
arco (brinquedo)
areia
armário
armazém
arranhar
arraniar
arrastar
arrebentar
arrepiado
arroz
arrumado
arrumar
árvore
asa
assim
assobiar
assustado
assustar
até
atirar
atrapalhar
atrás
átrazado
automóvel
avental
aviador
avião
avó
azedo
azul
babá
bacia
baiana (fantasia)
baixo
bala
balançar
balanco
balão
balde
bambu
banana
bananeira
banco
bandeira
bandeja
banheira
banheiro
banho
barata (animal)
baratinha (automóvel)
barato
barbante
barco
barraquinha
barriga
barrigudo
barulho
batata
bater
bebê
beber
beijar
beijo
beleza
beliscão
beliscar
bem
bengala
berço
bica
bicho
bicicleta
bico
bife
biscoito
blusa
bobo
boca
bocado
boi
bola
bolo
bolsa
bolso
bom
bonde
boneco
bonito
borboleta
borracha
botão
botar
bote
braço
branco
Brasil
brasileiro
briga
brigar
brilhar
brincar
brincadeira
brinco
brinquedo
buraco
buscar
cá
cabeca
cabelo
caber
cabo
cabrito
cacho
cachorro
cada

caderno
cadeira
café
cair
caixa
caixote
calça
calçada
calor
cama
caminhão
caminho
camisa
camiseiro
camisola
campainha
campo
cana
cano
caneca
canoa
cansado
cantar
canto
capa
capim
capote
cara
careca
carnaval
carne
caroço
carregar
carreira
carretel
carro
carroça
carta
carvão
casa
casado
casaquinho
casar
casca
cavalo
cavar
cedo
cenoura
cêrca
certo
cerveja
cestinha
céu
chamar
chaminé
chão
chapéu
charuto
chave
chegar
cheio
cheirar
cheiro
cheiroso
chicara
chifre
chinelo
chocolate
chorar
chorão
chover
chuchu
chupar
chupeta
chuva
cimento
cinco
cinema
cinto
claro
coberta (subst.)
cobra
cobrir
coçar
cócegas
côco
coelho
coitado
cola
colar
colcha
colchão
colher
colo
com
comadre (brinquedo)
comer
começar
comida
comigo
como
compra
comprar
comprido
concha
contar
contente
continuar
conversar
copa
copo
coqueiro
côr
corda
côr de rosa
corpo
corrente
correr
cortina
coser
costas
cozinha
cozinhar
cozinheira
crescer
crespo
criadinha
criança
cruz
cuidado
curto
cuspe
cuspir
custar (demorar)
daí
dali
dansar
daquêle
daqui
daquilo
dar
de
debaixo
dedo
deitar
deixar
dêle
demais
demorar
dentada
dente
dentro
depois
depressa
derrubar
desarrumar
descalço
descansar
descascar
descer
descobrir
desenhar
desenho
desmanchar
dêsse
dêste
devagar
dia
diferente
difícil
dinheiro
direito
direito (bem)
disso
dizer
do
dobrar
dobrinha
doce
dodóe
doente
doer
dois
dona (tratamento)
dono
dormir
dum
duro
duvidar
e
eh!
êle
elefante
em
embaixo
embora
embrulhar
embrulho
em cima
empregada
emprestar
empurrar
em volta
encher
encostar
enfeitar
enfeite
enfiar
enganar
engraçado
engulir
enrolar
então
entrar
entregar
enxugar
errado
errar
esbarrar
escada
escangalhar
escola
esconder
escorregar
escova
escrever
escuro
escutar
espalhar
espelho
esperar

espetar
espiar
esquentar
esquerda
esquecer
êsse
estar
êste
estrêla
estudar
eu
faca
fácil
falar
faltar
farinha
favor
fantasia (de carnaval)
fazer
fechar
feijão
feio
feira
ferida
ferro
festa
ficar
figura
filho
fingir
fino
fio
fita
flôr
fogão
fogueira
fogo
fôlha
fome
fora
fôrça
formar (fila)
formiga
forte
fósforo
fraco
fralda
frente
frio
frita (batata)
fruta
fugir
fumaça
fundo
furar
galho
galinha
galinheiro
galo
ganhar
gangorra
garage
garfo
garoto
garrafa
gastar
gato
gaveta
gazolina
gêlo
gente
gigante
goiaba
goiabada
gordo
gostar
graça
grade
grampo
grande
gravata
gritar
grosso
grudar
guardar
guarda-chuva
guarda-napo
guarda-vestido
guiar
hein!
história
hoje
homem
hora
hum!
igreja
igual
ih!
inchar
instantinho
ir
irmão
isso
isto
já
janela
jantar
jardim
jarro
jeito
joelho
jogar
jôgo
jornal
juntar
junto
lá
lã
laço
lado
ladrão
lama
lamber
lâmpada
lapis
laranja
laranjada
largo
lata
lavar
leão
leite
leiteiro
lembrar
lenço
ler
letra
levar
licença
limão
limpar
limpo
lindo
língua
linha
liso
livro
lixeiro
lixo
logo
longe
louça
louro
lua
lugar
luva
luz
maçã
macaco
macarrão
machucar
macio
maduro
madrinha
mãe
magro
mais
maior
mal (advêrbio)
mala
mamadeira
mamãe
mamão
mamar
mancha
manchar
mandar
manga
manhã
manso
manteiga
mão
mar
marcar
marinheiro
marrom
martelo
máquina
massa
mata-borrão
matar
mato
me
medo
medroso
meia (peça de roupa)
meio
melhor
menino
mesa
menos
menor
mentira
merenda
mesmo (adj.)
mesmo (adverb.)
meu
mexer
milho
mim
minhoca
misturar
mobília
moça
mole
molecada
molhado
molhar
monte
morar
morder
moringa
morrer
morro
mosca
mosquito
mostrar
mudar
muito
mulato

mulher
muro
nada
nadar
não
naquele
nariz
nascer
Natal
navio
nele
nem
nenem
nesse
neste
ninar
ninguém
ninho
no
nó
noite
nome
nós
nosso
novo
nú
num
número
nunca
nuvem
o (art.)
oh!
obrigado
óculos
ocupado
olhar (verbo)
olhos
onça
onda
ônibus
ontem
ora! (excl.)
orelha
ossinho
ou
outro
ouvir
ovo
pá
padaria
padeiro
padrinho
pagar
pai
palito
palmeira
panela
pano
pão
papagaio (anim.)
papagaio (bring.)
papai
papel
para
parar
parecer
parecido
parede
partir (o pão)
passageiro
passagem
passar (a ferro)
passar
pasasrinho
passear
pasta (de dente)
pastel
pata
pato
pau
pé
pedaço
pedir
pedra
pegar
peito
peixe
pena (dó)
pena (de ave)
pensar
pente
pentear
pequenino
pera
perder
perguntar
perna
perto
peru
pesado
pescar
pescoço
pessoa
pestana
piano
pião
picadinho
picar
pincel
pingar
pingo
pintado
pintar
pinto
pintura (do rost.)
pipoca
pires
pisar
planta
plantar
poder
podre
polícia
pombo
ponta
ponte
ponto
por
pôr
porção
porco
porque
porta
portão
poste
pouco
praia
prato
precisar
prego
preguiça
prender
presente
preso
prestar
preto
primeiro (adv.)
procurar
professor
pronto
provar
pular
pulo
pulseira
puxar
quadro
qual
quando
quanto
quarto (subst.)
quase
quatro
que
quebrar
queijo
queimar
queixa
quem
quente
querer
quieto
quintal
quitanda
rabo
rabiscar
rádio
raio
raiva
raiz
ralhar
rasgar
rato
reboque
redondo
regador
regar
régua
relógio
remar
remédio
renda
resfriado
responder
resto
rezar
rio
rir
riscar
risco
roda
rodar
rosa
rosca
rosto
roubar
roupa
roxo
rua
ruim
sabão
saber
sabonete
saia
sair
sal
sala
salada
sangue
santo (imagem)
sapato
sapo
sardinha
se (conj.)
se (var. pron.)
seco
seda
sede
segurar
seis
sem
sempre
sentar

sentir
ser
serrar
servir
seu
sim
só
sobrancelha
sobremesa
sol
soldadinho
soltar
sombra
sono
sopa
soprar
sorvete
sozinho
subir
sujar
sujo
surra
táboa
tamanco
tamanho
também
tambor
tampa
tanque
tanto
tão
tapar
tapete
tarde
teimar
teimoso
telefonar
telefone
telhado
tempo
ter
terra
tesoura
tigela
tijolo
tinta
tio (antes do nome)
titio
tirar
tiro
toalha
todo
tomar
tomate
tonto
torre
torto
tosse
tossir
tostão
trabalhador
trabalhar
trabalho
travesseiro
trazer
tremer
trem
trepar
três
trilho
trinco
triste
trocar
tronco
tudo
ué!
último
um '
umbigo
unha
uva
urso (brinquedo)
vaca
valer
varanda
varinha
varrer
vaso
vassoura
vela
velho
velocípede
vender
ventar
vento
ver
verdade
verde
vergonha
vermelho
vestido
vestir
vez
vidro
vinho
visita
visitar
vir
virar
vizinho
voar
você
volta
voltar
vovô
zangado
zangar

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO ANO de 1954

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Embora nenhuma transformação de estrutura fosse assinalada, em 1954, quanto à administração escolar, cabe lembrar que, no ensino secundário, a *inspeção* foi reorganizada.

O decreto n.» 35.107, de 13 de fevereiro, criou novas funções de técnicos e inspetores de ensino médio, com melhor salário, para preenchimento através de seleção entre os atuais inspetores.

A criação das *inspetorias secionais,* pela portaria ministerial nº 134, de 25 de fevereiro, além de tornar o serviço de inspeção mais atuante e mais presente o Ministério da Educação e Cultura na assistência e orientação do ensino secundário, representou salutar medida descentra-lizadora. As inspetorias secionais, muitas já instaladas, terão sede no Distrito Federal, capitais estaduais ou cidades consideradas pontos de mais fácil acesso aos municípios constituintes da respectiva área de inspeção. Os inspetores secionais, auxiliados por inspetores itinerantes, uma vez por mês, pelo menos, estabelecem contato pessoal com os inspetores dos estabelecimentos, diretores, professores e alunos. como se vê, ganhou o corpo de fiscais maior flexibilidade.

A inspeção nos moldes anteriores, planejada na base de 1 inspetor "para cada estabelecimento, até 400 alunos, exigiria 3.000 fiscais, quando só há 1.055, Por outro lado o crescimento da rede escolar, incluindo ginásios de difícil acesso, levava o Ministério à contingência de solicitar a cooperação de servidores públicos não especializados, como coletores federais, agentes de estatística, etc. Outro inconveniente residia na excessiva centralização do serviço.

Outra portaria ministerial, de 29 de novembro de 1954, visando maior controle do ensino secundário, determinou o registro na Diretoria do Ensino Secundário dos candidatos a diretor e secretário de estabelecimentos desse grau, devendo o candidato comprovar capacidade pro-fisisonal, cultural e condições pessoais para a função.

Houve, ainda em 1954, a extinção das Delegacias e sub-delegacias Federais de Educação, por desnecessárias (portaria nº 834, de 16 de setembro) e, também em setembro, a instituição da Comissão de Cultura do M.E.C, para coordenar os órgãos culturais dessa secretaria.

CAMPANHAS de EDUCAÇÃO

Foi criada, pelo Decreto n.° 35.247, de 24 de março, a *Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial* (CAEC), cujo regimento recebeu aprovação pela portaria ministerial n.° 398, de 11 de junho.

O Ministério da Educação, no ano findo, promoveu duas medidas do mais largo alcance, no sentido de

fazer participar homens de prol da vida econômica e cultural na solução de problemas do ensino secundário: a instituição, em junho, da Fundação do Ensino Secundário, entidade de direito privado que objetiva a expansão e aperfeiçoamento desse ensino, organizando novos estabele-mentos, cooperando com entidades públicas e particulares, estimulando o intercâmbio com organizações similares do país e do estrangeiro e organizando um sistema de financiamento de estudos e de bolsas para o curso secundário, isto através da Campanha Nacional de Bolsas de Estudo, também instalada em 54.

Continuaram a funcionar as campanhas criadas anteriormente, para atender aos apelos da conjuntura educacional brasileira.

A *Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nivel Superior* (CAPES) realizou importantes estudos, dentre os quais sobressaem os dos seguintes projetos:

Estudo do pesosal de nível su-perior nas atividades econômicas, científicas e culturais e das necessidades para os próximos 5 *anos* — de caráter monográfico, por subse-tores de atividades, contendo análise da distribuição em cada região dos profisisonais superiores, por especialidade, das funções que exercem, da formação profissional, estudo das deficiências numéricas e qualitativas, recomendações para a organização de planos de formação e aperfeiçoamento, estabelecimento de um mapa do pessoal de nível superior (a ser preparado).

Projeto de estágios para profissionais de nível superior, em instituições brasileiras, compreendendo levantamento dessas entidades e daquelas que possuem pessoal carente de aperfeiçoamento, e organização de bolsas.

Programa Universitário, compreendendo projetos referentes a cursos, estágios e estudos especiais de aperfeiçoamento no país e no exterior de professores de ensino superior, e contratos de professores e técnicos estrangeiros e nacionais.

Programa de Quadros Técnicos e Científicos — compreendendo estudos, pesquisas e levantamentos destinados a esclarecer o conhecimento relativo às disponibilidades de profissionais de nível superior no país, sua distribuição e deficiências qualitativas e quantitativas.

Bolsas de Estudo — O Serviço de Bolsas de Estudo continuou o planejamento, concessão e administração das bolsas da CAPES. Levantamentos foram feitos para conhecimento das oportunidades de formação e aperfeiçoamento oferecidas no Brasil através de bolsas de estudo.

Levantamento das despesas públicas com educação e cultura — No 3.° trimestre foram concluídas as apurações das despesas estaduais referentes aos exercícios de 1953 e 54 e das municipais de 1953, mas não puderam ser levantadas as da União em 1953.

uma das mais destacadas tarefas da CAPES, ainda nao concluída pela evidente complexidade do trabalho, foi o *Levantamento Geral da situação do ensino superior no pais.*

A CAPES, em 1954, empreendeu 183 projetos, de acordo com o seguinte quadro demonstrativo-,

Setor	*1.º trimestre*	*2.º trimestre*	*S.° trimestre*	*4.° trimestre*	*1954*
programa Universitário	6	12	14	16	48
Programa de Quadros técnicos e científicos	4	10	3	1	18
Serviço de Bolsas de Estudo	36	37	32	4	109
Serviço de Estatística e Documentação	1	2	1	1	5
Centro de Estudos Educacionais ..	—	—	1	2	3
Total da CAPES	47	61	51	24	183

A *Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino* (CALDEME) celebrou acordos com professores altamente qualificados, para produção de diversos manuais, tradução e adaptação de obras estrangeiras consagradas e análise de programas e livros didáticos de diversas disciplinas.

A *Campanha Nacional de Educandários Gratuitos* antes do encerramento do ano já instalara cerca de uma centena desses estabelecimentos.

A *Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar* (CILEME), propondo-se a medir e avaliar a situação real dessas modalidades de ensino, fazendo da escola o ponto de convergência de seus estudos, desenvolveu considerável atividade em 1954, ano em que promoveu, entre outras, as seguintes realizações:

Publicação de monografias: Acreditação de Escolas Secundárias nos Estados Unidos da América, por Tales de Melo Carvalho, *A edrcação em Santa Catarina,* por J. Roberto Moreira, *A educação no Paraná,* por Erasmo Piloto, *O ensino por unidades didáticas,* por Irene Melo Carvalho, *A educação secundária no Brasil* (contribuição para o Seminário Interamericano de Educação Secundária, no Chile), por Jaime Abreu. Estavam em impressão, ao findar o ano, O *sistema educacional fluminense,* de Jaime Abreu, *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul,* de J. Roberto Moreira; em andamento, com publicação prevista para 1955, *A educação em Minas Gerais,* por Abgar Renault. *A educação no Ceará,* por J. Moreira de Souza, foi uma das últimas monografias concluídas ainda em 54.

Foram concluídos pela CILEME os trabalhos de investigação e relatórios parciais de pesquisa sobre a *Escola Secundária no Estado do Rio de Janeiro* e os estudos sobre Organização e Funcionamento do Colégio Macedo Soares em Volta Re-

donda, cujo relatório foi apresentado à Companhia Siderúrgica Nacional.

Iniciaram-se os trabalhos sobre *Métodos de Ensino no curso secundário no Distrito Federal,* série de estudos descritivos e críticos do ensino das diversas disciplinas, alguns já prontos.

Ficou terminada a coordenação básica dos estudos do *Mapa Cultural do Brasil,* por *Charles Wagley e Mar-vin Harris,* estando prevista a conclusão geral para 1955.

O projeto referente à *Padronização do teste DNE* para avaliação do nível mental de adolescentes, por Otávio Martins, teve concluídos os trabalhos de aplicação no Estado do Rio de Janeiro, ultimando-se em dezembro a elaboração estatística.

Outras realizações concluídas foram os estudos de Moisés Kessel, *Panorama estatístico do ensino elementar e médio no Brasil,* que aguarda publicação, *A dinâmica da matrícula 7io ensino primário do Brasil* e *A dinâmica da matrícula no ensino primário urbano e rural em S. Paulo e no Rio Grande do Sul.*

Tiveram curso várias outras pesquisas, cujo encerramento foi previsto para 1955: Análise fatorial das aptidões verbais; Ajustamento de currículo, evasão e repetência na escola primária brasileira; Estado cultural dos operários cariocas em relação à educação de adultos; Estudo sobre a literatura juvenil, com referência especial às histórias em quadrinhos; Estudo comparativo entre testes e exames clássicos para admissão às escolas superiores. Quanto a este, foram encerrados os trabalhos de aplicação dos testes, mas a conclusão geral depende de se obterem as notas finais dos cursos no ano letivo de 1954.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos estabeleceu, em 1954, o funcionamento de 15.300 cursos supletivos e 100 centros de iniciação profissional. Nos três anos anteriores à Campanha (1944-46) existiam no Brasil 1.908 desses cursos. Logo nos três primeiros anos após sua instalação, o respectivo número ascendia a 14.726.

DADOS ORÇAMENTÁRIOS DA EDUCAÇÃO

Tendo sido de 3.714 milhões de cruzeiros o orçamento do Ministério da Educação para 1953 e de 3.064 milhões em 1954, houve redução aparente. Na realidade tal não se deu, pois o orçamento de 1953 reunia, ao ser elaborado, os serviços de educação e saúde, nesse mesmo ano separados, com a criação do Ministério da Saúde, distinto da Educação e Cultura.

Tal cifra, porém, está muito longe de atender ao montante geral das despesas com a educação brasileira, assistidas ainda pelas unidades federadas, municípios e particulares, cabendo ao ensino público a maior porcentagem nos gastos, o que orça por 95 % nos graus superior e primário.

A 25 de novembro, pela lei n.° 2.342, que dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio, foi instituído o *Fundo Nacional do Ensino Médio,* destinado à melhoria e ampliação do sistema escolar desse grau no país. O Fundo constituir-se-á de dotação orçamentária nunca inferior a 0,1 da quota destinada à educação e cultura, da renda dos tributos fe-

derais que para esse fim se instituam e de juros de seus depósitos. Será aplicada através da concessão de bolsas a estudantes e contribuição, mediante convênios, a estabelecimentos de ensino e entidades públicas ou particulares destinadas a promover o aperfeiçoamento do ensino médio.

Em 23 de dezembro foi baixada portaria ministerial designando cs membros da comissão especial que elaborará o regulamento do Fundo.

NOVAS CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Continuou o Governo federal o plano de construções escolares iniciado em 1946. Dentro desse plano, em 1953, haviam sido edificados 886 prédios (757 escolas rurais, 121 grupos escolares, 8 escolas normais), além da ampliação ou reconstrução de mais 8 escolas normais, elevando então **ao** total de **5.867** as novas escolas de diversos tipos instaladas dentro do plano da União (5.546 ER, 301 GE, 20 EN), exclusive 12 ampliações ou reconstruções (1 GE e 11 EN), dados esses que retificam outros anteriormente fornecidos.

Em dezembro de 1954 as escolas construídas desde o início do plano, através de auxílios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, apresentavam a seguinte distribuição:

Escolas rurais (ER): 6.957 programadas, das quais 6.028 concluídas 668 em construção e 261 ainda não iniciadas.

Grupos escolares (GE): 651 programados, além de obras em 4 já existentes, dos quais concluídos 411 novos e ampliados" 2, estando em construção 180 (e uma ampliação). a 60 (e uma ampliação) ainda não iniciados.

Escolas Normais (EN): foram programadas 68 novas e 30 ampliações ou reconstruções de prédios antigos, das quais concluídas 28 escolas e 14 obras em prédios já existentes; em construção, respectivamente, 35 e 11 e a construir 5 novas e 5 ampliações.

Instituições diversas: para estas, até setembro, foram concedidos 49 auxílios (a 13 novas e 36 ampliações), das quais então concluídas 8 novas e 27 ampliações, em construção uma nova e 7 ampliações e as restantes não iniciadas.

Assim, em 1954, foram concluídas 482 escolas primárias rurais, 110 (e uma ampliação) grupos escolares e 8 (e 3 ampliações ou reconstruções) escolas normais, além de instituições diversas.

O quadro abaixo dá uma expressiva idéia do esforço realizado:

da escola	Construções pro gramadas desde 1946 até dezembro de 54.	C O N C LUIDAS				Em construção	A construir
		até 1950	de 1951 a 1952	Em 1953	Em 1954		
ER	6 957	3 789	1 000	757	482	668	261
GE	651 (4)	68	112 (1)	121	110 (1)	180 (1	60 (1)
EN	68 (30)	2	10 (3)	8(8)	8(3)	35 (11)	5(5)
TOTAL	7 676 (34)	3 859	1 122 (4)	886 (8)	600 (4)	883 (12)	326 (6)

Entre (*)ampliações ou reconstruções. Excluídas as instituições diversas

Os dados precedentes referem-se, apenas, às escolas edificadas com auxílio federal.

Em outros setores apreciáveis realizações foram continuadas, como o prosseguimento das obras das cidades universitárias do Distrito Federal e de São Paulo.

Nove ilhas da Guanabara já estão unidas, formando a Ilha Universitária, o saneamento findou e já funciona o Instituto de Puericultura. As próximas inaugurações serão a Faculdade Nacional de Arquitetura, a F. N. de Engenharia e o Hospital de Clínicas.

Para se ter idéia da atividade dos Estados exemplifiquem-se com um de condições médias — o do Rio de Janeiro. esse Estado em 1953 construirá 48 prédios escolares com 187 salas e em 1954, só no 1.° semestre, 9 prédios com 53 salas, devendo o balanço final do 2.° semestre "registrar 62 novos prédios com 586 salas.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Nenhuma alteração importante c correu, depois do estabelecimento do regime de equivalência entre os cursos de grau médio, instituído em 1953.

DESENVOLVIMENTO -QUANTITATIVO. ABERTURA de NOVAS ESCOLAS

As escolas *superiores* eram 303 em 1953, inclusive seis grandes universidades federalizadas. Em 1954, pela lei 2.373, de 16 de dezembro, foi criada a Universidade do Ceará, integrada no Ministério da Educação.

Em 1954 todos os Estados e o Distrito Federal contavam com escolas superiores (Mato Grosso, em 1953, constituía exceção, não possuindo nenhum estabelecimento universitário), totalizando 352 escolas em funcionamento, alem de 17 estabelecimentos criados e não instalados. À frente situam-se São Paulo (76 em funcionamento e 2 não instalados), Distrito Federal (50), Minas Gerais (43 em funcionamento e 4 ainda não instalados), Rio Grande do Sul (32 e 1); contando entre 30 e 20, Pernambuco, Paraná, Bahia; entre 20 e 10, Rio de Janeiro, Ceará e Pará.

As faculdades mais numerosas são as de Filosofia (41 e mais 3 não instaladas), Direito (40 e 1), Ciências Econômicas (37 e 1), Odontologia (28 e 3), Enfermagem (28), Medicina (23 e 1), Serviço Social (22), Farmácia (21 e 3), Engenharia (21 e 2), Música e Canto (15), Agronomia (12), Belas Artes (9), Veterinária (8), Jornalismo, Educação Física, Biblioteconomia e Arquitetura (7 cada uma). Nos últimos lugares, quantitativamente, as de Química Industrial (5 e 1), Saúde Pública (4), Sociologia e Política (3 e 1), Administração (3), Diplomacia, Estatística, Museologia e Polícia (uma em cada natureza).

Existem no país 15 universidades urbanas (inclusive a do Ceará de recente criação) e 3 rurais. Das universidades urbanas, 3 situam-se em S. Paulo e 3 no Distrito Federal; duas em Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul, respectivamente; uma em cada qual das seguintes unidades federadas: Bahia, Paraná e Ceará.

Em 1954 subiam a 688 os estabelecimentos de ensino *comercial* sob inspeção, contra 613 no ano precedente.

1.768 escolas *secundárias* equiparadas ou reconhecidas, contra 1.656 em 1953, funcionaram no país, das quais 616 no D. Federal e capitais estaduais e 1.152 no interior. Das escolas referidas, quase 80% são particulares e 62% localizam-se em apenas 4 unidades federadas: São Paulo (26%), Minas Gerais (17%), D. Federal (10%) e Rio Grande do* Sul (9%). Além dessas, há os estabelecimentos federais, como p Colégio Pedro II Externato e Internato e os de ensino emendativo.

de 1.942 para cá, tem havido um crescimento médio de 100 estabelecimentos secundários por ano.

O plano da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes em 1954 abrangeu o custeio de 15.300 cursos de ensino supletivo e 100 centros de iniciação profissional, como ficou dito.

Segundo a "Sinopose Estatística do Ensino Médio — 1954", divulgação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, em 2.232 municípios brasileiros existiam 3307 estabelecimentos de ensino médio, sendo que 1431 não possuíam em 1954 estabelecimentos desse grau; 501 municípios possuíam estabelecimentos de ensino ginasial; 195 municípios tinham estabelecimentos com os cursos ginasial e colegial; 42, com o curso comercial básico, 165 com os cursos básico e técnico de comércio, 130 somente com o técnico, 534 com o normal (básico e pedagógico). Dos 3307 estabelecimentos existentes, 1819 eram secundários, 623 de ensino comercial e 865 normais. somente uma unidade federada não dispõe de escola de grau médio, o pequeno território de Fernando de Noronha. As unidades detentoras de maior número de estabelecimentos desse grau são os Estados de S. Paulo (880), Minas Gerais (569), Rio Grande do Sul (290), o D. Federal (228), os Estados do Rio de Janeiro (193), Paraná (150), Pernambuco (149), Bahia (138), Santa Catarina (126) e Ceará (106). Os demais contam com menos de 100, ficando nos extremos dessa categoria Goiás (96) e o Território do Rio Branco (2).

Note-se que tais informes não incluem o ensino industrial nem o agrícola.

A mesma "Sinopse" assinalava, em 1954, 4210 unidades escolares de ensino secundário, comercial e normal, sendo 1480 nas capitais.

No início do ano letivo, havia 700. 579 alunos matriculados naquelas modalidades de ensino médio, dos quais 345. 709 nas capitais, distri-buindo-se 459.764 no ginasial, 65.406 no científico, 10.880 no clássico, 53.755 no comercial básico, 49.954 no técnico de comércio e 60.820 no ensino normal.

No ano anterior (1953) concluíram os referidos cursos 105 03 es-científico, 2.553 o clássico, 5.525 o científico, 2.553 o clássico) 5.525 o comercial básico, 10.830 o técnico de comércio e 15.601 o normal).

Em 1954, segundo a mesma fonte, no início do periodo letivo, assinalavam-se 1.785 unidades escolares com o curso ginasial (19 federais, 354 estaduais, 68 municipais e 1344 particulares); 537 com o curso científico (13 federais, 131 estaduais, 9 municipais, 384 particulares); 188 com o curso clássico (5 federais, 67 estaduais, 3 municipais e 113 particulares); 346 com o curso comercial básico (2 federais, 2 estaduais, 7 municipais e 335 particulares); 537 com

o curso técnico de comércio (3 federais, 7 estaduais, 13 municipais e 514 particulares); 817 com o curso normal (5 federais, 278 estaduais, 44 municipais e 490 particulares.

Convém notar que *unidade escolar* e *estabelecimento* de *ensino* nem sempre são expressões sinônimas. Quando um estabelecimento de ensino ministra os cursos ginasial, cientifico e normal, poderá ser computado como 3 unidades.

Quanto ao ensino industrial, o *Anuário Estatístico do Brasil* — 1954 registrou, *ainda em 1952,* 272 unidades escolares com o curso básico (149 federais, 99 estaduais, 6 municipais e 18 particulares), 53 com o técnico (23 federais, 11 estaduais, 19 particulares), 54 com o de mestria <11 federais e 43 estaduais), com matrícula geral de 14160 no básico, 2136 no técnico e 690 no de mestria e. respectivamente, 1647, 410 e 210 conclusões de curso.

O mesmo Anuário, no tocante ao ensino primário, também com referência a 1952 ■— de quando datam suas informações mais recentes — registrava 84254 unidades escolares ■ 9009 nas capitais), com 149302 professores e matricula geral de 5651564 e efetiva de 4733766.

Segundo a "Sinopse Estatística do Ensino Primário Geral — 1954", no fim do primeiro mês letivo do ano findo havia no Brasil 1810 unidades escolares ministrando o ensino pré-primário infantil, com um corpo docente de 3417 atendendo 91469 alunos matriculados.

Quanto ao ensino primário fun damental comum, no setor estadual, registraram-se 28422 unidades esco lares, com 77324 professores e ..... 2595788 alunos matriculados. No setor municipal, contavam-se 32594 unidades escolares com 40735 professores e 1322007 alunos. Havia, ainda, 6042 escolas particulares, com 15501 professores e 483709 alunos matriculados.

Em resumo, no Brasil, no fim do 1.º mês letivo de 1954 assinalaram-se 67058 unidades escolares de grau primário, servidas por 133560 professores e freqüentadas por 4401504 alunos.

A esses números devem acrescentar-se os do ensino fundamental supletivo : 5906 unidades escolares,... 7254 professores e 209408 alunos, e os do ensino complementar: 3353 unidades escolares, 4504 professores e 90833 estudantes.

Assim, com base naquela publicação, contava o país nos começos de 1954 com 78127 unidades escolares de ensino primário em geral, com 148735 professores e 4793214 estudantes.

PLANOS de ESTUDOS PROGRAMAS E MÉTODOS

A mais importante modificação ocorrida no ensino secundário data ainda de 1953. Foi a portaria n.° 81, de 13 de fevereiro, que permitiu maior flexibilidade nesse currículo. Os novos programas desse ramo do ensino médio vigoraram nas três primeiras séries do ginásio (sendo que os de História em todas as quatro séries) e em todas as do colégio.

Modificação substancial advirá se aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo anteprojeto ainda está sob apreciação do Congresso, e que iniciará um movimento de emancipação educacional cujo espírito é o de libertar e

estimular a iniciativa particular, municipal, estadual ou federal no campo da educação, fugindo aos quadros rígidos ora vigentes.

No setor do ensino industrial, intensificou-se o método conhecido por T.W.I. (Training Within Industry), de preparação dentro da industria, agora aplicado em escala nacional, com o fito de integrar o ensino industrial nas atividades dos meios produtivos.

Quanto ao ensino superior, criou-se a cadeira de língua tupi nas faculdades de filosofia.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo continuou a estimular o emprego de auxílios áudio-visuais. Seu programa em 1954 abrangeu a produção de várias séries de filmes científicos e educativos, ampliação do fornecimento de programas a instituições de ensino, prosseguimento da revenda de projetores cinematográficos de 16 mm a estabelecimentos educacionais, execução de acordos com os estados para fomento do cinema educativo e criação de filmotecas regionais, etc. O Ministério entrou em entendimentos, pelo seu Departamento Nacional de Educação, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que se encarregará da feitura de modernos mapas murais didáticos, com letras em tipos maiores, exclusão do supérfluo e colorido atraente.

PESSOAL DOCENTE

Não houve modificações importantes no seu processo de formação, exceto quanto ao dos professores de cultura técnica de ensino industrial, para o que foi assinado o decreto n.° 36268, de 1º de outubro, regulamentando o funcionamento dos cursos pedagógicos de ensino industrial, de duas modalidades: o de didática e o de administração do mesmo ensino.

A portaria n.° 478, de 8 de junho, dispôs sobre o registro dos licenciados por faculdades de filosofia para o exercício do magistério secundário, expedindo novas instruções e determinando quais as disciplinas em que é licito registrarem-se os graduados de cada um dos cursos dessas faculdades.

Algumas modificações foram introduzidas por administrações locais. Assim, no D. Federal, o decreto municipal n.° 12509, de 1." de junho, estabeleceu, nesse exercicio, regime intensivo para as alunas então matriculadas na 2.º série do curso normal do Instituto de Educação e da E. Normal Carmela Dutra, compreendendo o curso intensivo dois períodos (o 1' de 15 de VII a 30 de IX, correspondente à terminação da 2.' série; o 2º de I—X a 15-1-1955, condensando os dois períodos letivos da 3.ª série normal), com 30 horas semanais.

No Estado de Minas Gerais, a lei municipal de Belo Horizonte n.° 338, de 12-6-54, criou novas funções magisteriais e dispôs que a nomeação para o cargo de professor primário será inicialmente em caráter de estágio e só reacairá em candidato com diploma devidamente registrado, dependendo a nomeação efetiva da obtenção de nota de aproveitamento no mencionado estágio. A nomeação para orientador só incidirá em normalistas e far-se-á obrigatoriamente por meio de concurso de títulos e provas.

O aperfeiçoamento do pessoal docente foi amplamente promovido.

sendo que a Coordenação dos cursos do INEP organizou estágios de aperfeiçoamento em diversas unidades da Federação e a Missão Pedagógica de Salvador, além de promover a assistência aos bolsistas. O aperfeiçoamento por meio de missões enviadas aos Estados beneficia o professor no próprio ambiente de sua atividade magisterial. Vários cursos foram mantidos pelas Diretorias do Ensino Industrial (pela equipe da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial) e do Ensino Secundário e outras organizações federais, estaduais, municipais e particulares. *A Campanha Nacional de Educação Rural,* em seu plano de 1954, incluiu 39 missões rurais, 61 cursos de treinamento de professores e líderes rurais e 47 centros sociais — rurais.

No setor do ensino emendativo convém lembrar a colação de grau, em fevereiro, da 1.ª turma de um curso que é o terceiro do gênero na América do Sul: o curso normal de formação de professores primários para surdos (Instituto Nacional de Surdos Mudos), sendo que em 1954 cerca de 60 novos professores ultimaram o mesmo curso. Também foram ministrados cursos de especialização (pedagogia especial e orto-fonia) para professores de surdos. O Instituto Benjamim Constant realizou cursos para professores e inspetores de cegos.

SERVIÇOS AUXILIARES, EXTRA-ESCOLARES, ETC.

Merenda escolar: A Comissão Nacional de Alimentação (CNA) estabeleceu em 1954 um programa de assistência a cerca de um milhão de crianças, no D. Federal, Amazônia e Nordeste, cabendo sua execução ao Ministério de Educação e Cultura. como medida preparatória, foi feito o levantamento da situação da merenda em todo o país, constatando-se que apenas 10% da população escolar recebiam assistência, sendo lamentável o estado de subnutrição de grande parte das crianças brasileiras, conforme concluiu inquérito realizado pela CNA, F.A.O. e W.H.O. (Organização Mundial da Saúde). A C.N.A. estenderá o programa nacional de merenda escolar a todo o país, graças à colaboração do M.E.C, e do F.I.S.I. (Fundo Internacional de Socorro ã Infância), o qual remeterá leite desnatado em pó, pagando a C.N.A. o respectivo transporte. As merendas mais aconselháveis foram estudadas pelo Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil. Para executar o programa, a C.N.A. realizou convênio com organizações regionais, como o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, etc.

Radiodifusão educativa: Em inícios do ano mereceu o Serviço de Radiodifusão Educativa completa renovação, com a reorganização material de todas as dependências e da programação, assumindo o Brasil, desde 15 de março, posição pioneira no mundo, com 17 horas diárias de programas culturais, isentos de anúncios. O Colégio do Ar foi reiniciado, em nível secundário. com o concurso da Associação Brasileira de Educação, promoveram-se mesas redondas de educação.

Movimentos associativos, congressos — O Departamento Nacional de Educação auxiliou a realização de numerosos movimentos associativos, como o Congresso da União Nacional

de Estudantes, o Congresso Estudantil Cultural do Nordeste, a União dos Estudantes Secundários do Amazonas, o 1.» Festival de Arte e Cultura da Mocidade.

Foram numerosos os congressos e mesas redondas de educação, estudantis, culturais, locais, regionais, nacionais e internacionais realizados no país, além dos que, no exterior, contaram com a participação do Brasil. Em outros, embora aparentemente estranhos ao setor educacional, este assunto incluiu-se nos respectivos temários.

Podem ser citados os seguintes, entre outros:

XI Congresso Nacional de Educação (Paraná), em janeiro; I *Mesa Redonda de Ensino Industrial* (em São Paulo, em janeiro, Belo Horizonte, em fevereiro e Salvador, em junho); *III Congresso Nacional de Municípios* (em Minas Gerais, onde foi debatida a posição dos municípios face aos problemas de educação), *X Congresso de Estudantes Campistas, I Congresso Nacional dos Diretórios Centrais de Estudantes* (Bahia), *I Quinzena de Cultura do Diretório Central de Estudantes da U. do Brasil, XI Congresso Brasileiro de Geografia* (no Rio Grande do Sul, com a I Mesa Redonda sobre o Ensino da Geografia), todos em maio; *Congresso Pan-Americano de Assistência ao Cego e Prevenção da Cegueira* (em São Paulo, com debates sobre ensino de excepcionais), *III Congresso Estadual dos Universitários Paraibanos, Concentrações de professores do Ensino Secundário* (em várias cidades do Estado de S. Paulo), *I Congresso Brasileiro de Sociologia* (em São Paulo, onde foi aprovada resolução sobre o ensino de sociologia na escola secundária), esses em junho; *II Congresso Nacional de Estudantes de Artes* (Bahia), *VII Congresso Nacional de Estudantes Secundários* (D. Federal, Bahia), *II Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia* (S. Paulo), *IV Semana do professor Primário* (Bahia), *Seminário de Educação Secundária* (promovido no D. Federal pelo Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos para discussão das últimas experiências norte-americanas), *X Congresso Nacional de Universitários de Odontologia* (Estado do Rio de Janeiro), *III Congresso de Faculdades de Filosofia* (S. Paulo), II *Congresso de professores Secundários Evangélicos* (Rio Grande do Sul), *XVII Congresso Nacional de Estudantes* (principal certame estudantil, na Universidade Rural, à margem da rodovia Rio-São Paulo), *Congresso Intera-mericano de Educação de Base* (em São Paulo, onde se cogitou de conceituar educação de base e debater seus principais problemas), / *Congresso Brasileiro das Juventudes Musicais* (S. Paulo), *XI Congresso Metropolitano de Estudantes* (D. Federal), *VI Congresso da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos* (D. Federal), / *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia* (Pernambuco), *Seminário de Trabalhos sobre a Administração de Serviço de Proteção à Infância* (D. Federal), *I Congresso Latino-Americano de Saúde Mental* (que, em S. Paulo, congregou médicos, psicólogos, professores e assistentes sociais para o debate, inclusive, de numerosos problemas de ensino), *Congresso de História Comemorativo da Restauração Pernambucana* (em Recife, com exposições, debates, cursos e conferências), *I Congresso Brasileiro de Geógrafos*-(em Ribeirão Preto, S. Paulo, onde

foi debatido o ensino da Geografia no Brasil), *XI Congresso Brasileiro de Química* (cujo temário incluiu o "Ensino da Química", em S. Paulo), todos em julho, mês de férias escolares; *III Festival Universitário da Arte* (promovido pela União Estudantil de Minas Gerais), *IV Congresso Sul-Americano de Pediatria* e *VIII Jornada Brasileira de Puericultura e Pediatria* (S. Paulo, tendo sido apresentada moção sobre o ensino nas faculdades médicas de duas cadeiras de pediatria e outra de puericultura), *VII Congresso Nacional de Enfermagem* (S. Paulo, com importantes debates sobre problemas de legislação do ensino de enfermagem), / *Congresso Internacional de Filosofia* (S. Paulo), todos em agosto; *Semanas de Estudos das Autoridades Escolares,* promovidas pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em agosto e setembro; *X Congresso Fluminense de Estudantes* (Estado do Rio de Janeiro), *Congresso de Cultura dos Estudantes Secundários* (Pernambuco, Limoeiro), *XIII Congresso Estadual dos Estudantes de Minas Gerais* (Viçosa), *IlColloqulum Internacional de Estudos Luso-Brasileiros* (organizado pela Reitoria da Universidade de São Paulo), / *Congresso Brasileiro de Estudantes de Agronomia* (Piracicaba — S. Paulo), esses em setembro; *IV Semana de Estudos Jurídicos* (de âmbito nacional, em Curitiba, Paraná, compreendendo ainda o III Concurso Brasileiro de Oratória, ganho pela Faculdade de Direito de Niterói), II *Congresso de Editores e Livreiros do Brasil* (em S. Paulo, promovido pela Câmara Brasileira do Livro, para difusão e barateamento do livro, sobressaindo as teses sobre bibliotecas nas escolas primárias e literatura infantil), *IX Conferência Nacional das Entidades Não Governamentais* (reunida no D. Federal para sistematizar a difusão dos objetivos da ONU e apreciar seus problemas básicos nos meios de ensino do país), *IV Reunião Brasileira de Zootecnia* (Recife, com apreciação de aspectos do ensino de veterinária), VIII *Congresso Metropolitano de Estudantes Secundários* (D. Federai), *I Congresso de professores da Região Sul-Fluminense* (Manga-ratiba, Estado do Rio), *Semana de Estudos das Autoridades Escolares do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, II Congresso dos Estudantes Secundários da Bahia,* em outubro; *VIII Congresso Brasileiro de Geologia* (em Recife, com recomendações sobre intensificação dos cursos de engenharia de minas e geologia nas universidades), *III Conferência Interamericana de Contabilidade* (em S. Paulo, de que resultou recomendação à futura IV Conferência no sentido de criar comissão especial de educação para estudar a unificação de planos e métodos de ensino de contabilidade nos graus médio e superior), I*Congresso Mundial de Entidades de Imprensa* (S. Paulo), em novembro.

Participou o Brasil, ainda, de reuniões no estrangeiro, ou cooperou para sua realização, como, por exemplo, a *X Conferência Econômica dos Países Americanos* (em Caracas, onde foram apreciadas teses de cooperação cultural), Seminário *sobre o ensino da História na America* (S. João de Porto Rico, abril), *II Congresso da União Latina* (Madrid, maio), *XVII Conferência Internacional de Instrução Pública* (Genebra, julho), *VIII Congresso Internacional de Ensino Comercial* (Amsterdã,

agosto), *Congresso Internacional de Estudos sobre Educação de Adultos* (Dinamarca, em agosto), *VIII Conferência Geral da UNESCO* (Montevidéu, novembro), *Seminário para educadores* (Montevidéu, novembro, onde se reuniram especialistas do Brasil, Bolívia, Paraguai e Uruguai), etc. Para o *IX Youth Fórum* (fins de dezembro) e o *Congresso Internacional de Estudantes Secundários* (janeiro de 1955), patrocinados pelo "New York Herald Tribune", preparou-se a representação brasileira, tendo a Diretoria do Ensino Secundário promovido concurso entre estudantes do 2.» ciclo para escolha do nosso delegado estudantil. Para 0 *Seminário Interamericano de Edu cação de Santiago do Chile* (dezem bro de 1954 — janeiro de 1955) ela borou o Prof. Jaime Abreu, da CI-LEME — Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, um estudo sobre "A edu cação Secundária no Brasil".

OUTROS REGISTROS de 1954

Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação ■— Foi instituído, no Conselho Nacional de Pesquisas, pelo Decreto n.º 35 124, de 27 de fevereiro. O Regimento do I B B D foi aprovado pelo Dec. n.º 35 430. de 29 de abril.

Ensino de Serviço Social — Foi baixado a 2 de abril o Decreto n.º 35 311, que regulamentou a Lei n.° 1 889, de 13 de junho de 1 953.

Plano Nacional de Apuração da Estatística do Ensino Primário Geral — A resolução nº 457, de 29 de outubro, da Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística do IBGE aprovou o mencionado plano, elaborado pelo Serviço de estatística da Educação e Cultura, do MEC.

Prêmio Semana da Marinha — Foi instituído em dezembro pelas autoridades navais, para despertar o interesse da juventude pela história naval. Nesse ano o tema das dissertações foi "A Marinha na Independência do Brasil".

Apelo presidencial — Apreciando o problema da educação nacional, o Excelentícissimo Senhor Presidente da República, Dr. Café Filho, dirigiu à nação um apelo no sentido de mobilizar-se para a guerra contra o analfabetismo e a deseducação:... "A educação constitui um problema sem cuja solução não será possível enfrentar com bom êxito a crise geral em que se debate o país." Ver-berou o Primeiro Magistrado o "hábito do pistolão" c "o espírito de fraude que começa nas escolas e se estende depois na vida." Apontou, dentre os males da realidade educacional brasileira, a redução de período e programa da escola primária, a quebra de padrões do ensino médio, a rigidez da lei, o alto custo do ensino.

Educação de adultos — O censo de 1 940 revelou que, dos menores entre 5 e 19 anos, sabiam ler 45,3%. O recenseamento de 1 950 mostrou ter crescido a porcentagem de alfabetização para 52,7%.

Em 20 de outubro de 1 954 foi baixada, no Ministério da Educação e Cultura, a portaria nº 896, visando dar maior rendimento aos trabalhos de educação de adultos, pela racionalização dos respectivos serviços administrativos, atribuindo ao Setor de Orientação Administrativa instituído pela portaria ministerial *n.º* 619, de 9-IX-53, encargos até então cometidos a outros setores.

Período letivo de 1954 em São Paulo — A Lei n.º 2 357, de 2 de dezembro, (D. O. de 7-12-54), dispôs sobre o período letivo correspondente ao ano de 1 954, no Estado de São Paulo, onde prolongada greve estudantil transtornara a vida universitária. A referida lei mandou não computar no cálculo da freqüência as faltas durante a interrupção das aulas, autorizando o Ministério da Educação e Cultura a providenciar sua compensação e a realização de provas parciais e finais de 1.» época.

Tendo em vista a normalização das atividades didáticas no ensino superior paulista, fora baixada a portaria ministerial nº 945, de 12 de outubro (D. O. de 18.11.54), logo após a cessação da greve.

Ficou estabelecido o início em dezembro das 2ªs provas parciais, cabendo ao Conselho Técnico Administrativo de cada Instituto fixar o período de exames finais, ressalvado o período legal de férias escolares.

Sistema Federal de Ensino Superior — A Lei *n.º* 2 337, de 20 de novembro (D.O. da mesma data), modificou a lei nº 1 254, de 4 de dezembro de 1 950, que dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior. A modificação consistiu na criação de cargos e na determinação de desmembrar o curso de arquitetura da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, para formar a Faculdade de Arquitetura.

Custeio do ensino médio ■— Foi divulgado pela imprensa (Jornal do Brassil de 30 de outubro e outros) que para a manutenção do ensino médio os Estados concorreram com 47% das despesas, os particulares com 37%,. os municípios com 10% e a União com 6%.

Experiência pedagógica de escola integral no interior brasileiro — Em Leme, Estado de São Paulo, com aplicação da arquitetura funcional, o INEP projetou e irá construir um Centro Educacional, ao qual já reservou dotação de dois milhões, para o início das obras. Trata-se de um belo exemplo de esforço conjugado do povo e do Governo.

Barateamento do ensino — Em entrevista à imprensa ("A Noite", 12-XI-l 954), o Sr. Carlos Pas-quale, Diretor do Departamento Nacional de Educação, encareceu o problema do barateamento do ensino, especialmente o de grau médio, que eqüivale, com seus 600 000 alunos, a 12% da matrícula e 20% da freqüência da escola elementar. Adiantou não ser possível resolver o problema do ensino médio contando apenas com as disponibilidades dos poderes públicos. Aliás, os estabelecimentos secundários já colocaram à disposição das autoridades 30 000 vagas para 1 955. A amplificação do Colégio Pedro II trará novos benefícios.

Declarou o entrevistado que foi apresentado ao Ministro Cândido Mota Filho um plano de barateamento.

Ensino de enfermagem — Publicou o D. Oficial de 14 de dezembro de 1 954 a lei n.º 2 367, de 7 de dezembro, que dispõe sobre o ensino de enfermagem em cursos volantes. As escolas de enfermagem e os departamentos estaduais de saúde poderão, durante 10 anos, organizar cursos de preparação de auxiliares de enfermagem, com a duração de 18 meses.

Campanha Nacional de Educação Rural — A portaria ministerial n.º 875, de 11 de outubro (D. O. de 14/X/54), determinou competir ao Diretor do Departamento Nacional de Educação, que será seu coordena-

dor, a superintendência da CNER.

Bolsas de estudos para expedicionários e seus filhos — Pela portaria Ministerial da Educação e Cultura n.º 515, de 28 de junho, foram baixadas normas reguladoras para concessão de bolsas de estudos **a** ex-combatentes e seus filhos.

Instituto Cearense de Pedagogia e Psicologia (ICEPP) ■— um grupo de educadores, tendo à frente o irmão Guy Maurice, diretor — técnico da Faculdade Católica de Filosofia, fundou, em 8 de maio, no Ceará, o referido Instituto, com o objetivo fundamental de promover e estimular o estudo e a pesquisa da pedagogia e psicologia no estado nordestino.

Reorganização da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro — Foi promovida pela lei estadual n.º 2 146, de 12 de maio, passando a ser constituída a referida Secretaria pelos seguintes órgãos: Gabinete do Secretário, Serviço de Administração, Departamentos de Educação Primária, de Ensino Médio, de Educação Física, de Difusão Cultural, Casa do Estudante Fluminense, Fundação Anchieta e Serviço Social Escolar. como órgão consultivo, foi instituído o Conselho Estadual de Educação.

Plano de Educação Física e Recreação nos estabelecimentos de ensino de nível primário e pré-primá-rio da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do D. Federal: foi estabelecido pela resolução n.º 9, de 24 de maio, publicada no D. Oficial — II-de25 de **maio.**

Plano de Ensino Rural do Estado do Rio Grande do Sul: foi aprovado pelo Dec. 4 850, de 29 de janeiro (D. Oficial do Estado de 5-II-54). O ensino rural será ministrado nos níveis primário e médio, em escolas rurais isoladas, escolas rurais reunidas, grupos escolares rurais e inter-nato rurais.

Centenário do Instituto Benja-min Constant — Comemorou-se no ano findo o 1.» centenário da grande instituição para o ensino de cegos, criada em 12 de setembro de 1 854 e cujo primeiro diretor foi o médico particular de D. Pedro II, Francisco Xavier Sigaud. Foi professor e depois diretor do estabelecimento por longos anos o republicano Benjamin Constant, que reaparelhou o então denominado Instituto Nacional dos Meninos Cegos, que depois de sua morte recebeu seu nome.

Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos (IPEP) — O Diário Oficial de Pernambuco de 4 de julho publicou os estatutos do IPEP, sociedade civil sem fins lucrativos, destinada à pesquisa, investigação e aperfeiçoamento do ensino no campo pedagógico.

Ministros da Educação — Em 1 954 ocuparam a pasta, sucessivamente, os professores Dr. Antônio Balbino, Dr. Edgar Santos e Dr. Cândido Motta Filho. O atual Ministro, que sempre se distinguiu na vida cultural do país como advogado, professor universitário, jornalista e jurista, tomou posse a 1.» de setembro.

Universidade do Trabalho — Pela portaria n.º 480, de 25 de junho (D.O. de 16-VII.54), o Ministro da Educação e Cultura instituiu comissão destinada a estudar as bases para, a criação da Universidade do Trabalho.

Bolsas de estudos nos Estados Unidos à disposição de brasileiros — Em entrevista à imprensa, o sr. Eve-rett J. Burlando, chefe do setor de treinamento do Ponto TV no Brasil.

declarou que mais de 300 brasileiros em 1 954 receberam bolsas do Governo dos Estados Unidos para aperfeiçoamento nesse país. As inscrições estão permanentemente abertas, devendo os interessados procurar a Embaixada Americana.

44 entidades nacionais e estrangeiras oferecem bolsas de estudos nos vários campos da atividade humana — Segundo levantamento feito pela CAPES em 1 954 ("Boletim de informações sobre Bolsas de Estudo") quase meia centena de entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, ofereciam, naquela ocasião, oportunidades de aperfeiçoamento e formação de pessoal de nível superior.

Exposição de Publicações Estudantis ■— Realizou-se no Distrito Federal, na Associação Brasileira de Imprensa, de 1º a 15 de outubro, a mais ampla exposição do gênero no país. Prêmios foram concedidos a revistas e jornais, oficiais e particulares, impressos, mimeografados, datilografados ou manuscritos, que se distribuíam em setores próprios.

Restabelecido na P.D.F. o ensino industrial e criado o ensino agricola — O Dec. municipal n.» 12 619, de 18 de outubro, tomou tais providências, enumerando os estabelecimentos onde serão ministrados esses ensinos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

O professor Cândido Mota Filho, Ministro da Educação, concedeu, em 15 de outubro de 1954, a seguinte entrevista coletiva à imprensa:

— Escolhi o dia de hoje, para conversar com os jornalistas, para que as minhas palavras, além de firmar o empenho do Governo de colocar o povo sempre a par de seus propósitos, sirvam de homenagem, quando publicadas, ao Dia do professor. O roteiro do Ministério ins pira-se nas palavras que pronunciou o sr. presidente da República, na Hora do Brasil.

Por elas se verifica que é o de proclamar as esperanças na mudança da mentalidade, para que não seja a nossa vida nacional perigosamente inautêntica. País de civilização transplantada, inclina-se naturalmente para o artificialismo e para a simulação cultural e não pode progredir sem a colaboração de todas as suas forças vivas.

E, prosseguindo:

— Devemos dirigir o nosso es força para dois pontos: —■ o admi nistrativo e o da política educacional. Quanto ao administrativo, tendo em apreço o regime de rigorosa econo mia a que se propôs o Governo, que ro crer que o Ministério, como Mi nistério de Educação e Cultura, de ve, para manter a unidade e coe rência no seu programa, ter uma unidade na administração.

Para tanto realizaremos reuniões de todos os diretores para que não haja dispersão e contradição de esforços. Em seguida, à semelhança do que estabelece a lei de fundo rodoviário, deverá, a dotação global, incluída para as Campanhas Extraordinárias de Educação, ser aplicada de acordo com o programa previamente traçado, através de uma comissão, que sempre terá em objetivo as vantagens da descentralização, em face da organização federativa do país.

Depois de referir-se à intensificação da luta contra o analfabetismo, afirmou o ministro que o Ministério da Educação encarava a solução do problema do ensino médio, e. por conseguinte, a do ensino secundário, como o problema fundamental da juventude brasileira.

— Para isso, não perderei da vista a situação verdadeiramente dramática criada por esse aumento desmedido de alunos no campo do ensino secundário e cujo aproveitamento vem sendo irrisório, porque esse ensino, destituído de finalidade própria, não é uma preparação para a vida e se move nas velhas aspirações acadêmicas do século XLX.

Basta se ter em conta que, em cada cem alunos matriculados no ensino secundário, dez apenas se matriculam nas Escolas Superiores.

Focalizou, em seguida, o problema do custo do ensino:

— Por outro lado, num país de economia pobre como o nosso, o estudante secundário enfrenta as dificuldades do preço do ensino, muito embora os professores, para obterem uma remuneração razoável, sejam obrigados a dar freqüentemente até 14 aulas por dia. Para reduzir esse mal, nas contingências criadas pelo momento brasileiro, temos, *em* vésperas de ser aprovada pelo Legislativo, a lei sobre o auxílio da União ao ensino médio.

Para completar os efeitos dessa lei, outras medidas já tomei, inclusive a formação de uma junta executiva do material didático para torná-lo mais acessível ao estudante.

como primeiro passo nesse sentido, enquanto se procura resolver o problema, será iniciada a publicação de livros auxiliares, dicionários, mapas, etc. Se o Ministério da Educação e Cultura puder colocar nas mãos de cada aluno dicionários e atlas a preços acessíveis, terá prestado uma valiosa contribuição para a diminuição do custo do ensino. Ao mesmo tempo, louvado no resultado dessa experiência, a administração poderá, em fases sucessivas, cuidar da produção do livro didático em geral.

A distribuição desse material deverá ser amparada pela formação de uma rede de cooperativas, que terão, além do mais, um evidente papel educativo.

Atendendo ainda ao apelo do presidente da República, no sentido de que sejam mobilizados para a obra educacional todos os recursos disponíveis da Nação, posso dizer que associações dos estabelecimentos do ensino se movimentam no sentido de pôr à disposição do Governo Federal, através da Fundação Nacional do Ensino Médio, elevado número de matrículas gratuitas em estabelecimentos de ensino médio.

E prosseguiu:

— A ação do Ministério ainda se exercerá no sentido de amparar e orientar a instalação de centros de cultura física em todos os municípios brasileiros. esses centros, mantidos com a cooperação dos poderes estaduais e municipais e com entidades particulares, serão abertos a todos os adolescentes, qualquer que seja a categoria social ou a condição escolar.

O mesmo critério poderá ser adotado quanto aos laboratórios, que tanto pesam no preço da vida escolar.

O serviço social do estudante pobre será outra medida que concorrerá para que o ensino no país possa se tornar verdadeiramente democrático.

E' nossa preocupação estender as providências nesse sentido, confinadas à capital da República, a outros pontos do país.

Por certo que continuará o Ministério — disse, finalmente, o sr. Cândido da Mota Filho — contando com a cooperação de todos, na luta contra o analfabetismo, e não descurará do plano cultural, estímulo ao teatro, ao cinema, ao rádio e à televisão, como veículos de educação e tudo fará para que a velha concepção estática dos museus desapareça, substituída por uma concepção dinâmica, a fim de que o museu vivo se torne elemento substancial de educação e cultura.

Tudo isso porém só se fará, e estou certo que se fará, com o acolhimento que teve pelo povo brasileiro o apelo do sr. presidente Café Filho.

Abertos os debates, diversas outras questões foram ventiladas.

Perguntado sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases afirmou que há perfeita conjugação entre os seus planos e o conteúdo do projeto, em discussão na Câmara.

Quanto à greve dos universitários, esclareceu que tem envidado todos os esforços para que volte a paz à família universitária. Recentemente, quando esteve na capital paulista, teve, ainda, oportunidade de ouvir professores e estudantes e espera que cheguem logo a uma solução satisfatória para ambas as partes.

Em relação ao problema do cinema brasileiro esclareceu já ter reunido a comissão encarregada de estudar o assunto e solicitado a remessa das conclusões ao Banco do Brasil, para que se verifique a possibilidade de salvar a Companhia Vera Cruz da ameaça de desintegração, o que viria ofender o ritmo de crescimento da obra que já vem sendo realizada.

Esclareceu, ao ser perguntado sobre os meios de que poderia lançar mão para promover a mobilização geral dos educadores na campanha de recuperação nacional, que o apelo do presidente da República era veemente bastante para provocar o interesse de todos.

Finalmente, ao encerrar os debates, mostrou o seu interesse para o melhor aproveitamento dos técnicos de educação do Ministério que em sua maioria exercem, ainda, funções de natureza burocrática.

MINAS GERAIS

As últimas providências do Ministério da Educação, com referência às questões ligadas ao ensino secundário, foram expostas pelo dr. Armando Hildebrand, diretor do Departamento de Ensino daquela Pasta, e que veio a Belo Horizonte, em 21 de outubro de 1954, especialmente para promover uma "mesa redonda" com os inspetores federais, diretores e professores dos estabelecimentos belorizontinos.

Falando durante a reunião, o dr. Armando Hildebrand fêz inicialmente um apanhado da realidade do ensino secundário brasileiro, que considerou em todos os pontos melancólica. Apresentou estatísticas e documentos recentes do Ministério da Educação, que revelaram a falta de aproveitamento de milhares de alunos brasileiros, em vista de deficiências que os cursos vêm apresentando e acentuando-se em cada ano. Assim, de 84 mil alunos matriculados na primeira série em 1946, observou que apenas 34 mil conseguiram concluir os cursos pré-universitários, número bastante reduzido quando dos exames para a admissão nas faculdades. Apenas 12 mil dos 84 mil, matriculados em 1946 conseguiram prosseguir nos seus estudos, o que corresponderia, aproximadamente, que em 100, noventa desertaram para fazer frente às lutas impostas pela vida em centros maiores. Citou como causa do desinteresse diversos fatores e, entre eles, o da transição por que passa o País, do período agrário para a industrialização. No Rio de Janeiro e São Paulo, a deficiência no preparo dos estudos secundários foi observada em 80% entre os filhos de pais que não tiveram colégios e ginásios. Falta de acomodação condigna dos estabelecimentos, tempo para os professores lecionarem com maior profundidade as matérias e as condições atuais impostas aos estudantes para a ma-

nutenção do lar, foram ainda motivos de considerações do dr. Armando Hildebrand, que terminou por classificar o nosso ensino de muito pobre e longe de proporcionar às gerações conhecimentos básicos e que deveriam emanar do ensino secundário. A maioria dos colégios e ginásios brasileiros não possui hoje laboratórios apropriados, bibliotecas, meios de facilitarem aqueles conhecimentos, existindo casos de classes ginasiais onde os professores lecionam para mais de 60 alunos.

Visando contornar o desequilíbrio do setor, disse o dr. Armando Hildebrand que o Ministério da Educação vem levando a efeito em todo o País cursos de aperfeiçoamento de professores e técnicos, que surtem os melhores resultados, principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, e que visam, através de intensa campanha, a ampliar a divulgação do ensino escundário. A freqüência tem sido boa e se acentuará bastante tão logo seja aprovado, na Câmara Federal, o projeto que autoriza a União a reverter *1%* de seu orçamento para um amparo mais efetivo ao ensino médio. A verba, que será aproximadamente de 500 milhões de cruzeiros, se reverterá a aplicação de salários aos professores dos novos colégios e ginásios federais que se tem em mira fundar, para que o ensino seja estendido em maior amplitude às classes menos favorecidas. As pequenas cidades brasileiras estão na órbita dessa iniciativa, mas o Ministério da Educação solicitará delas a mobilização de parte de seus esforços para conjuntamente preservar e ampliar o raio de ação dos novos estabelecimentos. Ponto interessante dessa iniciativa é o plano que o cientista Silvio de Abreu elaborou, com referência aos laboratórios de química dos ginásios brasileiros, pretendendo-se futuramente entregar aos estabelecimentos o material considerado básico ao aproveitamento dos alunos. Foram ventiladas ainda a questão do tempo de aulas e férias, a possibilidade de revisão do atual sistema de provas parciais e orais, bem como a posição de deficiências materiais em que se encontraria a maior parte dos estabelecimentos de ensino secundário gratuito em Belo Horizonte.

RIO de JANEIRO

Por iniciativa do prof. Otávio Catanhede, foi instituído há pouco, na Escola Fluminense de Engenharia, o curso de Formação de técnico? em grau médio, ministrado em período de dois anos.

Destina-se o referido curso ao preparo de especialistas em assuntos relacionados com: *a)* serviços topográficos de nivelamento, alinhamento, desapropriações e locações de ruas e estradas; 6) reparos de estradas, construções de boeiros, pontilhões de madeira e condução de obras de pequeno vulto; c) condução e fiscalização de obras de construção; d) pavimentação e construção de redes secundárias de águas pluviais e sanitárias; e) ligações de redes de águas e esgotos, e de eletricidade; *f)* manutenção de grupos geradores; *g)* construções rurais e populares; *h)* outros elementos indispensáveis ao exercício da profissão.

A admissão de candidatos, que deverão possuir certificados de conclusão do curso ginasial, é feita anualmente, mediante habilitação em exame.

SAO PAULO

Em reunião realizada em 29-11-1954, no auditório da Biblioteca Central Pedagógica "Embaixador Macedo Soares", sob a presidência do secretario de Educação, sr. José de Moura Rezende, foi debatido um plano de socialização da escola, apresentado pelo Departamento de Educação do Estado, e que prevê difusão da arte musical e seu estudo, bem como a discussão de temas relacionados com problemas nacionais, além de dedicação particular à educação moral e cívica de criança e adolescentes.

Faziam parte da mesa que dirigiu os trabalhos, além do secretário de Educação do Estado, os srs.: Carlos C. Mascaro, diretor-substituto do Departamento de Educação, Carlos Pasquale, diretor do Departamento Nacional de Educação, José Ju-lianelli, diretor da Divisão de Atividades Extra-Escolares do Ministério da Educação e Cultura, prof. Quiri-no Simões, catedratico de Educação, da Faculdade de Filosofia do Estado. Na assistência, encontravam-se chefes de serviços, delegados regionais de Ensino, diretores de estabelecimentos oficiais de ensino secundário e normal, além de convidados especiais.

O referido plano, que foi alvo de animados debates, está resumido em cinco itens, a saber: 1) Objetivo; 2) Método; 3) Processo; 4) Recursos de organização; 5) Recursos financeiros. Quanto ao objetivo, cit.: a) Orientar crianças e adolescentes no conhecimento de problemas que informam a obra de educação moral e cívica através da escola; b) Divulgar entre a população adulta o conhecimento de problemas locais, regionais e nacionais que afligem o país". Os demais itens referem-se ã maneira como atingir esse desiderato.

Abriu a sessão o sr. Moura Rezende, passando a palavra ao sr. Carlos Corrêa Mascaro, que explicou aos presentes que o plano em apreço foi aplicado durante este ano em quatro grupos escolares, em caráter experimental, tendo conseguido experiências muito proveitosas. Posto em discussão o teor do plano, falou o sr. Carlos Pasquale, realçando a necessidade da educação moral e cívica para a formação de novas gerações, extinguindo-se o ensino livresco para a formação verdadeira do homem. Além de outros professores, fizeram uso da palavra os srs. Alfredo Gomes, Wolni Ramos, Matilde Brasiliense de Almeida Bessa, Alfredo Packer e Francisco Carlos Sodero. Este, após tecer elogios ao conteúdo do plano em discussão, ponderou que seu êxito, contudo, dependia da observância de três pontos, a seu ver fundamentais, e que são: 1) Execução do dispositivo legal, que prevê o funcionamento do ginásio experimental junto às Faculdades de Filosofia, para efetiva formação do professor secundário; 2) Imediata alteração do atual programa de disciplinas do currículo ginasial, "porque como está não forma, mas apenas instrui"; 3) Regime de, pelo menos, quatro horas de aulas nos grupos escolares, "porque, na situação atual, com cerca de duas horas e pouco de aula esse plano é inócuo".

Vão ser organizadas as comissões técnicas, devendo o plano entrar em vigor brevemente.

Encerrando os trabalhos, o secretário da Educação, sr. José de Moura Rezende, discorreu sobre o andamento da sessão, acentuando:

"Só a prática poderá aconselhar correções". Exalçou a atuação do prof. Carlos Mascaro, "que à frente do Departamento de Educação do Estado, mesmo a dois meses do término do mandato da atual administração estadual, permanece com seu característico entusiasmo em prol da educação em nosso Estado". Em seguida salientou que não há necessidade de modificar a legislação vigente para desenvolver um programa de educação cívica e acrescentou: "Cogitamos de encarar a educação cívica dessa mocidade, que está a exigir ação mais enérgica dos poderes públicos, posto qua há necessidade de se cuidar com mais carinho e atenção da educação cívica da criança".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ARGENTINA

A Municipalidade de Buenos Aires tem-se preocupado particularmente em oferecer às crianças de suas escolas espetáculos que não só preencham seus momentos de lazer mas também contribuam para desenvolver seu gosto e sua cultura artística. Perseverando na campanha empreendida nesse sentido, a municipalidade organizou, de junho de 1953 a maio de 1954, nos teatros, nas praças e nos parques, 68 espetáculos destinados especialmente às crianças.

CANADA

A Corporação Canadense de Radiofusão organizou um programa de televisão escolar e educativa para todas as escolas do país, a partir de novembro de 1954.

COLÔMBIA

Os professores do ensino particular, ao atingirem setenta anos de idade e tendo lecionado durante quinze anos, passam a receber do Estado uma pensão vitalícia de setenta pesos por mês.

ESTADOS UNIDOS

Segundo os estudos realizados pela Associação Nacional de Educação. o salário médio do professor primário nos Estados Unidos é de 3.205 dólares por ano, e o de um professor secundário 3.795 dólares. esses fatos explicam porque mais de um milhão de homens e mulheres que tem qualificações requeridas para o magistério preferem dedicar-se ao comércio e à indústria e conseguirem assim proventos mais substanciais.

FRANÇA

Vinte e um modelos de escolas "de urgência" foram apresentados à Prefeitura de Versalhes. Essas construções singelas em que domina o tipo pré-fabricado, contêm uma, duas ou três classes cujo preço importa em 3.500.000 francos cada uma e um alojamento para professores avaliado em 2.000.000. O Estado e os departamentos concederão uma subvenção que poderá atingir até 90% do custo da construção às comunas que desejem obter uma escola "de urgência", desde que se disponham a ceder o terreno necessário.

ÍNDIA

Antes de proceder à reorganização das escolas de ensino médio o Ministério da Educação do Governo central encarregou uma comissão internacional de oito educadores de estudar os principais sistemas de seleção e de formação do magistério secundário no mundo, bem como os

programas e os métodos desse ensino. Essa comissão visitou as escolas da Dinamarca, da Inglaterra e dos Estados Unidos e estuda agora as condições do ensino secundário na Índia.

IRLANDA

O congresso anual dos professores irlandeses reuniu-se em Dublin juntamente com o dos professores do ensino secundário e profissional. Os principais assuntos discutidos foram melhoria dos vencimentos dos professores primários, supressão da proibição que impede as professoras casadas de conservarem seus postos, recrutamento de professores não qualificados e construção de novos edifícios para escolas. uma resolução solicitava ao Governo que interditasse a importação de jornais infantis e foi aprovada por unanimidade.

ATRAVÉS de REVISTAS E JORNAIS

CIÊNCIAS FÍSICAS

Meus antigos discípulos me atribuem a autoria de um "slogan", hoje muito conhecido de todos os que passaram pela velha Escola do Largo de São Francisco: — "Engenharia é Física e bom senso". E' verdade que meu saudoso e querido amigo, o egrégio matemático e professor eminentíssimo Ignácio Manuel Azevedo do Amaral, numa demonstração de deformação profissional, muito própria dos sábios, substituiu, naquela afirmação, as palavras *é* e e, pelos sinais logaritmos *Igual* e *mais.* Meu pensamento ficou assim equacionado: "Engenharia igual à Física mais bom senso". Alteração aparentemente inofensiva, embora daquela equação meu saudoso amigo tivesse tirado o valor da "Física", concluindo que: "Física é igual a Engenharia menos bom senso", o que poderia ser interpretado assim: "A Física é o que resta da Engenharia quando se lhe tira o bom senso".

A falsidade da conclusão resultou do emprego indevido dos sinais operatórios, onde só cabia uma expressão qualitativa. Valeu, entretanto, como pilhéria.

Quem teve a ventura de privar na intimidade espiritual do grande mestre pode compreender o que ia de fina ironia nessa inocente pilhéria, com a qual êle queria mostrar o perigo de certas afirmações categóricas. Todavia, o grande mestre concordava plenamente comigo quanto à importância da Física na formação mental do engenheiro, por isso que toda a técnica que esse profissional mobiliza nada mais é do que uma vasta aplicação das Ciências Físicas. Daí o papel cada vez mais preponderante que. universalmente, essas ciências têm nos cursos de Engenharia.

O estudo das ciências físicas, entretanto, não é privativo dos engenheiros. como ciências fundamentais da Natureza, a Física e a Química interessam a toda gente, por isso que explicam, desde as mais rudimentares manipulações domésticas até o mecanismo de todos os fenômenos da vida diária. Ademais, seu estudo constitui, pelo aspecto experimental que sempre deve ter, um elemento insubstituível na educação mental, criando um clima propício às investigações de toda sorte, realizando o treinamento dos sentidos, disciplinando a vontade e ampliando a capacidade de raciocínio.

O ensino das Ciências Físicas deve ser feito em vários graus, em verdadeiras aproximações sucessivas. Tem de ser iniciado na escola primária, pela simples contemplação dos fenômenos naturais que se manifestam à observação das crianças. Nessa etapa, o mestre apenas ajuda a ver e a ouvir, aproveitando os fenômenos que quer apontar, para com eles constituir *centros de interesse.*

em torno dos quais outras noções podem e devem gravitar. E' a chamada *escola ativa,* usada no bom sentido, aproveitando-se o que ela tem de bom e de útil, naturalmente sem certos exageros, por vezes contraproducentes, estimuladores que são de hábitos de indisciplina mental. Nenhuma noção deverá ser imposta à criança, que aprenderá somente de acordo com o que puder observar por si, guiada naturalmente pelo mestre, que, para ser eficiente, deverá ter grande pendor pelos trabalhos experimentais, sempre feitos exclusivamente com material improvisado e jamais com qualquer aparelhamento sistematizado. Conduzido com habilidade, esse estudo é um encantamento para as crianças.

Para atender a um programa da Associação Brasileira de Educação, meu colega professor Carlos Barbosa de Oliveira e eu fizemos, creio que em 1927, cursos de Ciências Físicas especialmente destinados às professoras primárias municipais, nos quais nos propusemos mostrar-lhes como ensinar a Química e a Física, de modo exclusivamente experimental e somente usando material rudimentar. Sem falsa modéstia, devo dizer que alcançamos grande sucesso, em aulas cuja concorrência se elevou a mais de duzentas moças.

Na escola secundária, o ensino, embora já exigindo certa sistemati-zação, deve continuar a ter o caráter essencialmente experimental. E' um erro pensar que, para esse estudo, são necessários laboratórios complicados e equipados com custoso aparelhamento. Indispensável é dispor de material suficiente em quantidade para que cada aluno o manipule por si próprio. E' o ensino que os norte-americanos chamam de *"lear-ning by doing".*

E' pena que os alunos sejam forçados a decorar leis físicas que não compreendem ou reações químicas cuja significação nem sequer percebem. Não compreenderam porque não experimentaram, não perceberam porque não realizaram. O conhecimento das leis físicas e das reações químicas há de decorrer da experimentação direta e imediata. Experiência é pergunta que se faz à Natureza; a lei decorre da resposta obtida.

de um modo geral, nos nossos cursos secundários, o ensino das Ciências Físicas deixa muito a desejar, não por falta dos mestres, porque os temos excelentes, mas por falta de organização dos próprios cursos, apressados e mal programados. O equipamento dos laboratórios de ensino, nem sempre o mais adequado, fica quase sempre fechado nos armários, e os estudantes, quando muito, o podem ver através das experiências feitas pelos mestres, sem que sejam chamados a colaborar. Resultado: o desamor, quando não a aversão, que os jovens têm pelo estudo das Ciências Físicas, tal o esforço improdutivo que lhes é exigido, num jogo de definições, leis e fórmulas, sem nenhuma expressão concreta. Transforma-se, destarte, um ensino atraente em um verdadeiro pesadelo.

Quanto espírito inclinado à expementação e, portanto, à pesquisa fica desaproveitado, pela má orientação do ensino de uma ciência cuja metodologia experimental deixa de ser devidamente atendida.

A verdadeira orientação vocacional, capaz de apontar aos jovens o

caminho das profissões produtivas, na indústria e na agricultura, e de defendê-los do imediatismo improdutivo das carreiras burocráticas, poderia, certamente, ser obtida com ensino oportuno e adequado das Ciências Físicas e Naturais, feito ao longo dos cursos de nível secundário. Só despertando e cultivando o gosto e a aptidão pelas ciências experimentais, *devidamente experimentadas,* se poderá atrair para o campo, para as oficinas e para os laboratórios os jovens que, de outra forma, se espalham improdutivamente pela burocracia, em todas as suas modalidades. um movimento generalizado em prol do ensino experimental, certamente, há de dar bons resultados. Tenhamos *bom senso* no ensino da Física... — DULCÍDIO A. PEREIRA ■— *(Jornal do Brasil,* Rio).

A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS DA JUVENTUDE OPERÁRIA NA FRANÇA

I — Amplitude e dificuldade do problema

O Comitê Pierre de Coubertin divulgou, em uma de suas habituais publicações, interessantes dados estatísticos sobre a organização das atividades físicas da juventude operária, que nos parecem de grande interesse para o Serviço de Recreação Operária, a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Desportos. Julgamos, assim, de grande oportunidade a sua divulgação, sobretudo pelos dados estatísticos que oferece.

Embora a vida do homem tenda a durar um maior número de anos, as dificuldades que lhe dizem respeito só têm aumentado, do ponto de vista físico e técnico, devido às condições anormais da vida moderna. A prática de exercícios físicos é, pois, indispensável ao equilíbrio de todos.

O esforço, que foi tentado para desenvolver fisicamente a juventude francesa, exerceu-se sobretudo em favor dos jovens dos estabelecimentos escolares.

Ora, a Educação Física e Desportiva dos rapazes e moças de 16 a 20 anos, que não freqüentam escolas, apresenta importância considerável, primeiramente em razão do número de pessoas envolvidas.

um estudo feito pela Direção de Mão-de-Obra, em 1951, demonstrou que de 1.700.000 jovens de 14 a 17 anos, cerca de 495.000 ou seja *29%* continuavam a estudar em escolas ou em empresas para profissões não agrícolas (contratos de aprendizado não agricola 235.000; efetivo do ensino técnico público 260.000).

Do ponto de vista agrícola, o número de jovens de 14 a 17 anos que se dedicavam às diversas formas do ensino agrícola foi avaliado em 150.000.

O mesmo serviço dava os seguintes dados, em 1951, da população civil assalariada entre 14 e 20 anos: 600.000 homens e 450.000 mulheres para as profissões agrícolas; 800.000 homens e 730.000 mulheres para as profissões não agrícolas.

Se o problema das atividades físicas já está resolvido para os 260.000 alunos do ensino técnico público, êle continua posto para a grande maioria: 2.875.000 indivíduos.

O problema é igualmente importante porque êle se apresenta num momento em que a maioria dos jovens está em período de desenvol-

vimento; é preciso que lutem contra as deformações profissionais, as condições de trabalho pouco higiênicas e porque eles necessitam, para se manter em boa saúde e boas condições físicas, duma vida ao ar livre e bem equilibrada.

Se, no setor escolar, um certo número de condições favoráveis se encontram reunidas (grupamento de jovens, classificação, enquadramento, controle médico, programa, horários, instalações), no setor não escolar nada existe a não ser o que se deve à iniciativa de caráter privado. Os grupos desportivos de jovens, na verdade, reúnem voluntários já convencidos por si próprios das vantagens da prática de atividades físicas. Em muitas empresas o esforço se resume no treinamento de uma equipe, que, afinal, serve de publicidade para a firma ou é considerado apenas para o uso dos lazeres.

Está organizada apenas a parte desse setor que se liga a Escolas e Centros de aprendizado, cujo horário comporta um período destinado à Educação Física, que vai mesmo a sessões diárias e à sessão hebdomadária ao ar livre. Resultados interessantes puderam ser registrados nesse caso: crescimento harmonioso, resistência orgânica, melhor aptidão e maior precisão de gestos profissionais.

11 — Histórico *dos esforços já realizados no setor não escolar*

Antes da guerra 1939-1945, a Educação Física e Desportiva era pouco desenvolvida entre os trabalhadores.

um pequeno número de estabelecimentos e empresas havia posto à disposição de seu pessoal, estádios e •campos de treinamento, uns para facilitar a organização dos lazeres sadios ("Michelin", "Compagnie des Chemins de fer du Nord" etc), outras para lutar contra condições de trabalho particularmente penosas e nocivas (usinas de produtos químicos ou eletroquímicos, por exemplo). Nenhum esforço de conjunto fora tentado.

Desde a Liberação, em 1944, está preparado um projeto de lei "para organizar as atividades físicas da juventude operária". um projeto de regulamento de administração pública está em estudos, na Direção-Ge-ral da Juventude e Desportos, para fixar os detalhes da aplicação desse projeto de lei. Essa "Direção" tem contato com os Serviços da Previdência Social para tentar determinar vima relação entre os efeitos da prática generalizada das atividades físicas e desportivas e sua incidência sobre as despesas do capítulo "Enfermidade" da Previdência Social.

Em 1945, o Ministério da Defesa Nacional organiza o serviço pré-mi-litar ao qual são submetidos todos os jovens de 17 a 20 anos; depois de algumas formalidades, o sistema consagra dois anos às atividades físicas, sob a égide da Direção-Geral da Juventude e dos Desportos e mais um ano, dirigidas pelo Exército, consagrado à preparação militar propriamente dita. Devemos saudar nisso a primeira tentativa de um Serviço Nacional de Formação Física de jovens franceses.

uma organização regional e local se forma. Certas empresas, como a S.N.C.F., criam Centros onde os jovens trabalhadores, de 17 a 20 anos, treinam em terrenos próximos ou mesmo anexos aos locais de trabalho, durante as horas de serviço.

Em 1947, após um debate parlamentar, o Ministro das Finanças obteve que fossem suprimidas as verbas de Formação pré-militar. com a intervenção de Mme. Viennot, o vice-presidente do Conselho, M. Teit-fen, assume um compromisso formal de apresentar um projeto de lei regulando a questão. Em junho de 1947, o grupo socialista apresenta um projeto de lei (n.º 1851) para organizar as atividades físicas e desportivas dos trabalhadores jovens. O projeto não é discutido.

Em 1950, uma comissão interministerial é instituída a fim de estudar a criação de um "Treinamento físico nacional".

Em 1952, o Conselho Superior de Educação Popular e Desportiva prossegue no estudo da questão e registra os resultados obtidos pelos "Centros ao Ar Livre", criados pela Di-reção-Geral da Juventude e dos Desportos. Felizmente essa não esperou um texto legislativo para tentar difundir a Educação Física e Desportiva entre os jovens que trabalham. Ela movimentou a juventude operária, fazendo apelo á compreensão e iniciativa dos chefes de empresa, comitês ou diferentes organismos de trabalho: pediu-lhes esforço material e deu-lhes apoio moral. Na verdade, sem meios, em virtude da falta de textos legislativos, sem possibilidade de decretar quaisquer obrigações, sem quadros técnicos, devia contentar-se em convencer os interessados, de apoiar sua boa vontade, a fim de edificar campos e instalações, vestuários, ginásios, fornecer equipamento, grupar voluntários. Foi, pois, nessas bases que os Serviços Departamentais da Juventude e dos Desportos lançaram três categorias de centros de atividades físicas:

a) Centros de atividades físicas de empresas, criadas no seio de empresas que tenham instalações para esse fim, dentro de seus terrenos ou na proximidade e que forneçam monitor. esse monitor é, muitas vezes, empregado da empresa. A Direção da Juventude e dos Desportos organiza estágios de um mês para formação ou aperfeiçoamento desses monitores nos Centros regionais de Educação Física e Desportiva.

b) Centros de atividades físicas interemprêsas, resultando de entendimento entre diversos estabelecimentos, cujo efetivo de jovens é pequeno para permitir a fundação de um Centro.

O tempo que pode ser consagrado nesses centros às atividades físicas e sobretudo o horário a adotar constituem problemas delicados.

Para os aprendizes, grupados em escolas, não há dificuldades, as horas de Educação Física (de 3 a 7) e desportivas 3ão incluídas no horário do ensino profissional.

Por outro lado, as questões de produção são muitas vezes invocadas, quando se trata de trabalhadores jovens, pois a noção da influência das atividades físicas sobre o valor profissional está longe de ser admitida. Segundo as profissões, diversas soluções são adotadas :

— Horas compreendidas no horário do trabalho (1 a 3 horas semanais) e remuneradas como horas de trabalho.

— Horas compreendidas no horário do trabalho, mas remuneradas a 50%.

— Horas não compreendidas no horário de trabalho, mas remuneradas como horas suplementares.

— Possibilidades oferecidas aos voluntários, logo após o horário de trabalho. A empresa limita sua co laboração ao equipamento de um campo e ao pagamento de um ins trutor de Educação Física.

c) Centros de atividades físicas rurais, enfim, criados nos meios camponeses, onde se encontram trabalhadores agrícolas e artesãos.

E' difícil reunir os jovens desse meio. Geralmente só se consegue agir utilizando um grupamento já constituído: lar rural, associação desportiva etc.

Para estimular o interesse dos jovens e para julgar a qualidade do treinamento físico prático, os Serviços Departamentais' da Juventude e dos Desportos organizam todos os anos quatro provas:

— Cross-country;

— Triathlon;

— Sessões de distintivos desportivos populares;

— Sessões de distintivos de natação (25 metros).

Torneios interemprêsas de desportos coletivos também existem. Enfim, recentemente, um Decreto de 11 de fevereiro de 1953 instituiu, a título obrigatório, provas físicas nos exames que sancionam a escolaridade do ensino técnico. No mesmo sentido, a Direção-Geral instituiu um distintivo de Estado de monitor-au-xiliar, que consagra a formação adquirida pelos animadores benévolos pertencentes às empresas. Mais de 2.000 animadores têm atualmente distintivos. Os estágios de formação são inteiramente gratuitos (viagem, estada, indenização por lucros cessantes).

III — Resultados obtidos

A Direção-Geral da Juventude e dos Desportos apresenta a seguinte demonstração do progresso dos Centros de atividades físicas:

	Centros	*Participantes*
1945	748	6.600
1946	1.030	82.500
1947	1.276	97.000
1948	1.450	106.000
1949	1.520	115.000
1950	1.622	120.000
1951	1.742	128.000
1952	2.054	140.000

Se o progresso acima demonstrado pode parecer encorajador, é necessário observar que 140.000 é ainda muito pouco, considerado o número de jovens de 14 a 20 anos que poderia estar em tal incluído.

Centros foram criados nas diferentes classes profissionais e em todo o país: o maior esforço foi feito entre os trabalhadores de minas de ferro, estradas de ferro, indústrias têxteis e siderúrgicas.

Convém assinalar que uma circular de março de 1953 tende a criar, a título de ensino desportivo, centros de iniciação e de aperfeiçoamento, bem como "tournées" itinerantes, por iniciativa das Direções Regionais ou Departamentais da Juventude e dos Desportos: o objetivo é chegar aos jovens não no momento do trabalho, mas nos lazeres provocando e facilitando a organização de novas associações desportivas ativas e bem compreendidas.

IV — Que pede e propõe o Comitê Pierre de Coubertin

Nas circunstâncias atuais, não parece oportuno decretar uma obriga-

ção, tanto em relação a empregadores quanto aos jovens trabalhadores de 14 a 20 anos.

O Comitê de Pierre de Coubertin acha, de um lado, que convém fazer todo o esforço para criar um clima favorável ao desenvolvimento das atividades físicas no meio operário; de outro lado, é preciso encorajar todas as iniciativas que já estão em andamento.

Desenvolver um clima favorável

Trata-se de uma verdadeira batalha psicológica, a fim de interessar os empregadores, as organizações sindicais, as comissões de empresas, os trabalhadores jovens.

0 ponto de partida da batalha é a organização, pelo Ministério da Educação Nacional e Ministério do Trabalho e Previdência Social (que correspondem respectivamente aos nossos Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho, Indústria e Comércio), de um questionário, do qual se possa estabelecer:

1 •— um inventário das iniciativas já tomadas e realizações existentes nas empresas industriais, comerciais e agrícolas.

2 — A maneira pela qual foram utilizados os fundos postos à disposição das comissões de empresas ou serviços sociais, bem como as subvenções doadas pelas coletividades.

Paralelamente, um segundo questionário deve ser organizado pela Inspeção-Geral médica do trabalho e da mão-de-obra e os serviços médicos da Direção-Geral da Juventude e dos Desportos, a fim de conhecer a opinião dos médicos sobre o valor das realizações obtidas, no plano das atividades físicas no meio trabalhador. Ele permitiria saber, sobretudo, a influência das medidas tomadas, sobre a freqüência de acidentes do trabalho, sobre a higiene corporal, sobre o nível de vida dos trabalhadores e seu desejo de melhorar na hierarquia profissional.

O CPC apela para todas os que, em qualquer grau, se interessem pela questão: inspetores da juventude e dos desportos, médicos e inspetores de trabalho, assistentes sociais, superintendentes de usina, mestres etc, para reunir, sem delongas, todos os elementos úteis a um tal questionário.

Espera o CPC que os diretores departamentais do trabalho, assistidos pelos chefes de serviços departamentais da juventude e dos desportos, empreendam a tarefa de reunir o material e centralizar os resultados.

Em segundo lugar, o CPC solicita um serviço racional de informações, destinado a esclarecer empregadores, empregados, médicos e membros do Ensino Técnico.

uma exposição itinerante acaba de ser organizada pelos serviços da Direção-Geral da Juventude dos Desportos. E' importante uma ação inteligente junto aos trabalhadores das localidades pelas quais ela vá passar.

Devem-se estabelecer programas para fazer conhecidos os interesses moral e material que apresentam a educação física e os desportos nas empresas, a forma administrativa e financeira a ser dada às futuras iniciativas, as formas de realização, a preferência que devem merecer as atividades que interessam a um número maior de praticantes, ao invés de favorecer às soluções que visam a fins publicitários, formação de equipes que pratiquem jogos espetaculares.

Monografias devem tornar conhecidas as realizações já existentes e os resultados obtidos, principalmente em certas indústrias, como os Centros interemprêsas do "Textile de Roubaix-Tourcoing", os Centros de Construção, os Centros de educação física e de juventude da S.N.C.F. etc.

Encorajamento às iniciativas tomadas

Alguma coisa já existe favorecendo os "Centros de Juventude Operária" (doação de material, subvenções, ajuda para formação e aperfeiçoamento de monitores de empresas).

O Comitê Pierre de Coubertin pede um texto legislativo que obri-' gue todos os comitês ou organismos sociais de empresas a consagrar uma percentagem, mesmo pequena de seus recursos, ã organização de atividades físicas e desportivas de seu pessoal.

Acha equitativo que medidas se jam tomadas em favor das empresas que, sem esperar coação, já realiza ram a possibilidade de tais ativida des para seus empregados e traba lhadores.

um outro texto legislativo deveria, pois, apreciar, por exemplo, que as somas destinadas à construção e manutenção de instalações desportivas bem como as somas utilizadas na organização de atividades físicas para o pessoal, pudessem ser deduzidas no que diz respeito a impostos.

E' necessário insistir também no sentido de que os jovens que se limitam a um esforço físico tenham sua recompensa, mediante uma extensão das disposições desde já previstas pelo decreto de 11 de fevereiro de 1953, relativo aos "Centros de Atividades Físicas", majorando os pontos em todos os concursos ou exames profissionais, dando-lhes ainda vantagens quando forem convocados.

Em resumo, o Comitê Pierre de Coubertin pede a todos os que tenham boa vontade que se unam numa possante corrente de opinião, para que se faça sentir que as atividades físicas são um dever e uma compensação, não só para empresas, como também, e, sobretudo, para os trabalhadores, aos quais elas trazem saúde, alegria, equilíbrio e uma melhor aptidão para os esforços que a vida moderna exige.

Neste artigo, que traduz a experiência que está sendo vivida pela França, os Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho, Indústria e Comércio, o Conselho Nacional de Desportos, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e os grandes industriais encontrarão sugestões que merecem um pouco de reflexão. E' preciso aproveitar a fabulosa força social que os desportos apresentam, explorá-la racionalmente, utilizá-la na preservação da máquina humana e, finalmente, colocá-la a serviço do progresso do Brasil. — INEZIL PENA MARINHO *(Revista do Serviço Público,* Rio).

uma EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Num tranqüilo subúrbio a sudeste de Londres ergue-se uma escola secundária cuja inauguração marcou o começo de uma das mais interessantes experiências pedagógicas. O estabelecimento, que abriu suas portas, pintadas em cores vivas, em setembro de 1954, pode receber 1 700 alunos. Muito antes dessa data, a Escola Única de Kidbrooke recebeu

numerosos visitantes de todas as partes da Grã-Bretanha e dos países do ultra-mar, pois ali se acha reunido tudo o que há de novo desde a guerra no domínio das construções e do material escolar.

Kidbrooke foi a primeira das 67 "escolas únicas" que a Municipalidade de Londres decidiu construir; 12 desses estabelecimentos já estão em construção. A importância do efetivo dessas escolas deu margem a vivas controvérsias, pois até o presente a Inglaterra não possuía senão pequenas escolas secundárias, onde os alunos eram classificados segundo suas capacidades. As "escolas únicas", ao contrário, são destinadas a receber todos os meninos do bairro na idade do ensino secundário. A escola de Kidbrooke, que ocupa mais de quatro hectares, terá acomodações para dois mil alunos.

um estabelecimento com essas dimensões pode tornar-se uma coletividade, cujos membros manterão relações estreitas uns com os outros? Isto depende, em grande parte, da qualidade e dos esforços do corpo docente, mas é certo que as características do prédio que o abriga desempenha importante papel. Os arquitetos evitaram dar a Kidbrooke B impressão de dimensões colossais. Não existe no prédio longas fachadas. A escola compõe-se de edifícios de três andares separados e engenhosamente dispostos, de tal maneira que é impossível ver de qualquer ângulo toda a estrutura.

Edifícios claros e espaçosos

Os edifícios adaptaram-se facilmente ao estilo do bairro, que já os absorveu. Utilizou-se, com efeito, na construção o tijolo de Leicestershire, de côr marron clara, que não dá aquela impressão desagradável de construção demasiado nova. A linha e a côr do conjunto são variadas, pois a grande sala de reunião tem por teto uma cúpola de concreto coberta com cobre em folhas, que brilha numa tonalidade verde discreta. Graças a um novo método de construção, são poucos os exemplos na Europa, essa cúpola não necessita de pilas-tras, de maneira que se tem uma visão perfeita do palco, de qualquer ponto da sala. Há cadeiras para 1.500 pessoas, mas poderá acomodar o restante da escola de pé.

No interior, dominam a sensação de claridade e de cores. Os arquitetos usaram muito o vidro, o que dá uma impressão de espaço. Evitaram os longos corredores. Cada um dos três edifícios é quase inteiramente independente, posuindo salas de aula, vestiários e "toiletes." um edifício separado, o bloco administrativo, abriga os gabinetes da diretora, da sub-diretora, e da escretária, assim como a "sala dos comandos", que esconde os mistérios da iluminação e dos dispositivos sonoros. todas as salas estão equipadas com alto-falantes, e a diretora pode falar com qualquer classe sem sair de seu gabinete.

Cada andar forma um conjunto decorativo tendo seu esquema de côr própria. As portas, como os corri-mãos, estão pintados de cores vivas; mas o emprego mais assinalável de cores se encontra na principal sala dos professores, que chama atenção a sua claridade, seu aspecto arejado, suas grandes janelas dando para seis hectares de campos de diversão, e suas confortáveis cadeiras estofadas em verde-limo e vermelho-cereja.

O ensino em *Kidbrooke*

A Escola de Kidbrooke, uma es' cola para moças, não dará às meninas de modo algum a impressão de que as ciências são uma matéria reservada para os rapazes: elas dis-porão de seis laboratórios, sendo três de uso geral e três especializados, estes últimos destinados aos estudos avançados de física, química e biologia. Para todas as matérias de ensino prático, existem salas especializadas com amplo espaço. A seção comercial comporta um departamento modelo com paredes à prova de som, dotado de equipamento completo até arquivos para "dossiers". Há diversos centros para o ensino das artes domésticas, tendo cada um deles um apartamento-modêlo com cozinha ultra-moderna. As donas de casa de amanhã aprendem ali a difícil arte da economia doméstica. O estabelecimento comporta ainda cinco grandes ginásios, sendo que num deles toda a parede se abre inteira-mente, dando comunicação direta com os campos de recreação. Cada um deles tem vestiário e duchas. Vê-se, pois, que a escola de Kidbrooke oferece todas as facilidades materiais, o que permite que as jovens se desenvolvam segundo suas inclinações naturais, seja o estudo de Kant ou o da arte de cozinhar.

Eis aqui alguns pormenores sobre a organização do ensino na nova escola. todas as alunas de primeiro ano estudam as "matérias comuns". São elas: inglês, história, geografia, história santa, matemática, ciências, uma língua viva, desenho, costura e educação física. O ensino e os métodos adotados variam enormemen-te, bem entendido, segundo os níveis das classes. Por conseguinte, certas matérias são abandonadas, e outras são acrescentadas, à medida que as aptidões se desenvolvem; mas tem-se sempre o cuidado de verificar se é possível passar de uma "corrente" para outra. este é um dos princípios importantes deste novo método de ensino.

E' evidente que as aptidões das alunas variam enormemente. Algumas ficarão na escola até às classes superiores, a sexta, onde elas se preparam para os concursos nas Universidades; estas não deixam o estabelecimento senão aos 18 anos, ou mesmo mais tarde ainda. A maioria ter-mina seus estudos com 15 anos. um grande número de alunas fica volun-tariamente na escola depois dos 15 anos, a fim de receber, com 16 anos, o Certificado Geral de Educação, ou para seguir cursos de formação profissional: ensino comercial, restauração, corte, e uma seção para as jovens que se destinam à carreira de enfermeiras, etc.

Despertando o sentimento de coletividade

um corpo docente composto de 80 pessoas, cuja metade é de diplomadas por Universidades, oferece uma gama de especialidades, mas é evidente que o futuro da escola depende essencialmente da personalidade da diretora, que está encarregada de organizar esse vasto esta-belecimento. esta, a sta. Grenn, di-plomada pela Universidade de Londres, lançou-se à tarefa, com resolução. Dedicou-se ao princípio de velar para que nenhuma jovem se sinta "isolada", nem que lhe falte segurança. A escola será dividida em grupos de 200 alunas, tendo cada um

seu chefe de grupo escolhido entre os membros do corpo docente. Estas subdivisões, "houses", organizarão clubes recreativos e atividades para os momentos de folga, que contribuirão imensamente para dar a impressão de que elas pertencem a uma coletividade. O número máximo de alunas por classe será limitado a 30, e as novas alunas, as que chegaram das aulas primárias, ficarão dois anos sob a orientação de um mesmo "professor de classe".

A "Escola Ünica" ainda não fêz provas na Inglaterra, e a experiência de Londres será seguida com o mais vivo interesse, mas a possibilidade de uma experiência como esta, onde uma municipalidade empreende uma reorganização em grande escala, segundo um plano que não está de acordo com o sistema de ensino secundário existente no país, é uma prova assinalável da liberdade que o ensino goza na Grã Bretanha. esta liberdade é certamente um sinal de saúde mental. — MARY NAILL — (O *Jornal,* Rio).

PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE

Campo de velha cogitação

Tão velha quanto a preocupação com a origem da alma é a cogitação em torno da natureza da personalidade. Assim como Hipócrates e Galeno levantaram teorias sobre tipos humanos, Platão e Aristóteles se ocuparam das variações de personalidade perante as exigências vitais. Entre os filósofos árabes como entre os medievais, de quando em quando sínteses foram feitas sobre a natureza do ser humano, sínteses que foram esboços rudes de psicologia da personalidade.

Os associacionistas ingleses se detiveram na consideração dela; foi, entretanto, no século XIX que os psicólogos evolucionistas e experimentalistas começaram a investigar objetivamente o assunto, de vez que se admitiu desde então o caráter inegável das variações individuais.

uma definição funcional

E' inspirada nos psicólogos funcionalistas que proponho a definição de personalidade como um conjunto integrado dos atributos físicos, psíquicos e sociais que caracterizam num núcleo indivisível e sempre identificável o que chamamos eu. com tal definição, quero pôr em evidência a natureza "sui-generis" da personalidade, sua integração e identificação.

Descrições da personalidade

Partindo de pontos de vista diferentes, Freud e G. Mead descrevem a personalidade com denominadores que são comuns, a despeito das profundas diferenças doutrinárias existentes entre ambos. Para *Mead,* a personalidade abrange um eu real, de raízes herdadas, ao qual se integra um eu especial, interiorização das opiniões que se têm sobre o indivíduo, e um eu ideal, que abrange os que e aquilo que se admira. com uma correspondente visão genética, *Freud* afirma que a personalidade tem uma estrutura básica inconsciente constituída dos impulsos instintivos — o *Id.* Em contacto com a realidade, o *Id* adquire uma estrutura consciente formada da interiorização da realidade, o Ego, e que reprime em parte o *Id.* Perante as exigências morais, o Ego se trans-

forma em parte numa estrutura que vai constituir a consciência moral, o Super-ego. Na concepção dinâmica freudiana, as três estruturas nem sempre estão em harmonia, daí decorrendo os conflitos subjetivos. O *Id* só se pode manifestar na consciência mascarado, camuflado, e o *Efjo* muitas vezes fica esmagado entre os embates do Super-ego e do I*d.*

Personalidade básica

Coube aos antropologistas mostrar que a personalidade, nos seus aspectos socializados, resulta da ação da "personalidade básica" da cultura. A moldura cultural prove na síntese dos padrões apurados, a matriz com que se imprimem as personalidades individuais. Entre outros cabe a *Kardiner* conceito de tão alta relevância. Encontramos exemplos a fartar do efeito da personalidade básica nos antropologistas culturais, sobretudo nos estudos de *M. Mead.* Os *Arapesh* da montanha, por exemplo, são todos suaves, meigos. compassivos, serviçais. Não há entre eles lugar para o especialista e para o autoassertivo. A cultura se incumbe de tornar marginais os que desejam competir, rivalizar, sobressair. A responsabilidade básica *Arapesh* é feminóide. Quão diferentes são os *Mundugumor!* Agressivos, enérgicos, dominantes, impiedosos, hostis — todos os que pertencem a essa tribo, homens e mulheres, são o produto de uma cultura masculi-nóide. Já entre os *Tchambuli* há duplo padrão de personalidade básica para homens e mulheres. Eles são meigos, dóceis, submissos, à espera da condescendente aprovação ou escolha delas. Elas são enérgicas, dominantes, autoassertivas. Justo o oposto dos padrões brasileiros! Os *Esquimós* diferenciam também a personalidade masculina e a feminina, mas no sentido em que o fazemos em nossa cultura: o homem é a personalidade dominante do casal — faz-se forte, dominante, enérgico, inspirador. A mulher esquimó é submissa, obediente, dócil, tal como é o padrão desejável entre nós.

com o conceito de personalidade básica, não se pode deixar de concordar com *Kurt Lewin,* que via o indivíduo e o meio em perfeita simbiose, num regime de forças de cuja atuação decorriam a manifestação e desenvolvimento de certos traços de disposições da personalidade, em detrimento de outros pertinentes a ela. Não há para Lewin uma natureza humana independente da estrutura existente no campo social em que êle viva.

Tipologias humanas

Foi estudando doentes mentais que *Kretschmer* descobriu as duas tendências características de personalidade: a ciclotimia e a esqui-zotomia. Enquanto os ciclotimicos oscilam entre o vivo e o lento, os esquizotímicos oscilam entre o instável e o constante. A reação dos ciclotimicos é adequada ao excitante, ao passo que a dos esquizotímicos, via de regra, não é. Os primeiros têm uma excitação rápida dos sentimentos; os segundos, via de regra, têm falta de emotividade, exceto quando em campos específicos se manifestam apaixonados. Idéias numerosas, em associação rápida e julgamento subjetivo, são qualidades dos ciclotimicos. idéias limitadas a domínios especiais com associações perseverantes caracterizam os esqui-

zotímicos. aqueles são impulsivos ou constantes. Estes são fracos em suas reações volitivas, mas em casos especiais são tenazes. Os ciclotími-cos se manifestam vivos, joviais, humoristas. Os esquizotímicos reservados, solitários e sérios. Para os ci-clotímicos a vida social intensa e extensa é agradável. Revelam-se aí sociais, bons, amáveis enquanto os es-quizotímicos se encolhem reservados, solitários e sérios. Seja como hipe-restésicos, aristocratas requintados e frios, idealistas patéticos ou como déspostas frios e insensíveis, com có-leras súbitas ou espírito de vaga-hundear, os esquizotímicos são bem diferentes dos ciclotímicos, amigos do bom viver. Enquanto que estes como poetas são satíricos, humoristas e como cientistas empíricos, os esquizotímicos se revelam poetas patéticos, românticos, formais ou cientistas lógicos, sistemáticos. como líderes, os ciclotímicos são realizadores, homens de ação. bons organizadores, e os esquizotímicos se fazem idealistas puros, déspotas ou fanáticos, calculado-1 es frios.

Posteriormente, *Kretschmer* verificou que a tais tipos psíquicos correspondiam constituições físicas características, propendendo os esquizotímicos ao tipo *leptossomico* ou *as-Hnico* (magros, altos; ossos e músculos finos e longos; caixas craniana, torácica e abdominal pequenas) e o ciclotímico ao tipo *pícnico* ■— baixos com propensão a engordar, caixas craniana, torácica e abdominal grandes. Mais dois tipos físicos descobriu êle, os displásicos e os atléticos, com propensão à posição esqui-zóide, também.

Bastante semelhante à tipologia kretschmeriana é a de *Jung.* Ainda que haja sido diferente da de *Krets-chvier.* a origem da tipologia de *Jung,* em geral há traços comuns. Baseia-se este na direção da libido. compreendida não somente no sentido das tendências sexuais mas da energia psíquica individual, em geral. Se os fenômenos psíquicos de um indivíduo — seus pensamentos, seus sentimentos, suas ações são determinados pela situação exterior, se sua consciência espera do exterior os impulsos necessários para agir, encontramo-nos diante de um *extorvertido.* Ao contrário deste, o *introvertido* se caracteriza pelo fato de que os elementos subjetivos se interpõem entre a excitação vinda de fora e a reação psíquica, de sorte que esta reação é antes determinada pela estrutura do psiquismo individual que pela natureza da situação estimula-dora exterior. São bem distintamente característicos o comportamento do introvertido e do extrovertido:

O extrovertido se deixa guiar pelos fatos objetivos: são-lhe necessários os raciocínios baseados em dados reais objetivos para organizar sua vida. Certos sábios extrovertido? compensam, pela acumulação de documentos positivos, a pobreza de seu psiquismo individual. Segundo *Jung.* o tipo vai do grande reformador ao acusador público, e mesmo até ao ranzinza, que tudo critica. A sub-missão ao mundo exterior torna-lhes o sentimento pessoal pouco profundo. As extrovertidas femininas, sobretudo, afetam sentimentos que não correspondem à sua natureza íntima. A sensação é a função vital do extrovertido. E se êle tem muitas idéias justas, é que possui um faro especial para o que germina e é fecundo no futuro. Em seu subconsciente o extrovertido reage contra as tendências conscientes que o impelem para

o mundo exterior, de que resulta um instinto egocêntrico fundamental.

Apesar da camada interposta do *eu,* o introvertido não é egocêntrico, o que sempre lhe censuram injustamente os extrovertidos. Aquilo que domina neles é o elemento subjetivo. Ele não busca estender seus conhecimentos sobre o mundo objetivo, mas antes trata de aprofundá-los. Daí sua falta de adaptação à vida prática, um amor próprio sentimental, a necessidade de tornar-se interessante. O introvertido percebe os objetos, transformados pelo filtro de seu psiquismo individual. Subconsciente, o introvertido é extrovertido.

Sheldon e Stevens, com base na embriologia, levantam uma tipologia que goza hoje de amplo favor. Dizem eles que, na fase embrionária, antes da diferenciação estrutural, uma das três camadas que formaram o embrião predominou em cada um de nós. Se a predominância foi do ec-toderma, nos fazemos *ectomorfos,* longos e magros, tal como o leptos-sômico de *Kretschmer* ou o longilí-neo da escola tipológica italiana. Se foi predominante o mesoderma, então seremos *mesomorfos,* com músculos e ossos bem desenvolvidos, tal como o tipo de *Kretschmer.* Fazêmo-nos *endomorfos,* se predominou o en-doderma, com maior desenvolvimento das estruturas e funções viscerais. A tais direções somáticas correspondem tipos psíquicos: o ectomorfo é *cerebrotônico,* com intensificação dos processos mentais, mais propenso a pensar, a meditar que a agir, pouco demonstrativo dos afetos, com interesses profundos circunscritos a áreas limitadas. O mesomorfo é o *somato-tônico,* com a inteligência dos músculos e ossos, amigo de tarefas fatigantes, pouco amigo do pensamento e propenso à ação. O *viscerotônico é* o correspondente psíquico do endo-morfo: amigo do bom viver, com freqüentes demonstrações de sua vida afetivo-emotiva, sociável, alegre, jovial.

uma tipologia com bases na psi-quiatria

Coube a A*dler* formular uma teoria tipológica de grande auxílio em psiquiatria e higiene mental. Classificou êle seis posições características de personalidade que, se intensificadas, vão dar origem a síndromes mentais. São elas — as personalidades *astênica, ciclóide, esquizóide, pa-ranóide, histeróide, epileptóide* e com tendências a *personalidade psicopá-tica.*

A) *Tipo Astenóide* — (Propenso à psicastenia ou à neurastenia).

1 — *Fadiga* — Cansa-se facilmente mesmo brincando, bem alimentado e dormindo bem; 2 — *Fo bias* — Desde a primeira infância: medo de que algo extraordinário suceda a eles ou a seus pais; animais — escravos do medo; 3 — Tendência à *compulsão na pré-adolescência;* 4 ■— *Inadequação* — Sentimentos de inadequação e insegurança. Muitos são introvertidos; 5 — *Inibições* — Manifestamente inibidos. A auto-expressão é difícil; 6 — *Depressões suaves* ■— Mesmo já durante os primeiros anos pressagiam tais depressões, oscilações de disposição e de pressões da psicastenia e da neurastenia; 7 — Propensos à angústia e ao conflito emocional; 8 — Propensos ao *devaneio,* que usam como meio de fugir à realidade; 9 — *Su-gestio7iáveis e sensíveis* — facilmente

de ferem seus sentimentos mesmo quando as causas são *irrelevantes.* Sempre se sentem mal compreendidos; 10 ■— *Horror à competição.*

B) *Tipo Histeróide* — com os as-tenóides formam a grande maioria dos neuróticos. A posição histeróide se instala na fase edipiana e pode desenvolver-se com a idade.

1 — Os histeróides têm pequena ou nenhuma relação com a histeria. Qualquer neurótico mais ou menos instável pode ser histeróide, sem que entretanto os histéricos sejam histeróides; 2 — Esconde com eles mesmos; 3 — Pobre coordenação entre o comportamento voluntário e involuntário ou entre os sistemas nervosos autônomo e o central:

a) Suas realizações fantásticas são tanto conscientes como inconscientes: meios de defesa contra situações desagradáveis; b) O comportamento bizarro visa resolver problemas: (1) busca de reconhecimento; (2) busca de simpatia; (3) satisfação de desejos reprimidos. Mais tarde, desejos sexuais; *i* — Característicos: — a) Imaginação incon-trolada: (1) faz de conta na infância; (2) gostam de ouvir histórias de fadas; (3) nessas fantasias, é um ator que imagina real o que fantasia;

b) Irritabilidade e sensibilidade; via de regra, não só foram crianças mimadas, mas com propensão a serem mimadas; c) Egocentrismo; tendem ao egoísmo que se pode desenvolver como falta de bondade, crueldade mesmo com irmãos e companheiros;

d) Pobre controle emocional; sujei tos a explosões emocionais e a outros comportamentos agressivos que ten dem a acentuar-se com a idade;

e) Oscilações de disposição; oscilação entre elação e depressão, mesmo com crises de choro e riso; f) Imaturidade emotiva; fracassam em crescer emocionalmente: (1) amor egoísta; (2) ansioso por obter afeto; (3) indiferente em dar afeto; g) Hipocondríaco; aumentam (exageram) suas dificuldades patológicas somáticas; queixam-se delas, mesmo quando hajam desaparecido; h) Sugestibili-dade; muito sugestionáveis: cedo desenvolvem sintomas de moléstias físicas, como resultado de sugestiona-bilidade; i) Falta de afeto natural mesmo por pais, irmãos, amigos; j) Propensos a comportamento atemorizado; cóleras violentas; k) Dissociação : amnésia, sonambulismo, sentimentos de irrealidade, mais tarde: transes, dupla personalidade; 1) Desordem da sensação; a histeria se caracteriza por hiperestesia e pa-raestesia: áreas da pele, órgãos in-ternos e órgãos dos sentidos entraram em desordens sensoriais; falta ou excesso de sensibilidade; m) Desordens musculares: espasmos, paralisias, tiques, náuseas nervosas, rigidez muscular, as "crises de morte"; n) Cegueira e mudez; o histérico pode imitar qualquer doença ou de-ficiência, funcional ou orgânica; o) Gagueira; p) Maldar — A grande maioria dos maldosos pertence ao grupo dos histeróides; q) Anti-so-ciabilidade: muitos se tornam anti-sociais e outros se fazem os "doentes crônicos" — gozam com sua má saúde.

C) *Tipo Paranóide* — 1 — Talvez a posição se instale no *1º ano de vida,* na fase oral sádica. (M. Klein); 2 ■— Valor do *diagnóstico precoce* para evitar a paranóia; 3 — *Característicos:* a) *Desconfiança:* tendência prematura à dúvida e ao ceticismo — desconfiam de tudo e de

todos; b) *Convencimento:* não só é *egocêntrico* e narcisista (autocêntri-co), mas crê de maneira *desusada* na sua própria importância e valor; c) *Teimosia e renitência* ■— Crises de negativismo são normais no desenvolvimento. O paranóide é, contudo, desusada e persistentemente teimoso, durante a meninice e adolescência; d) *Orgulho:* (1) muito orgulho pessoal; (2) preocupam-se demasiado com "o que se diz" sobre eles: *a* ■— na infância e adolescência; 6 — podem, na idade adulta, desprezar a opinião alheia e a opinião do mundo inteiro; e) *Inveja e ciúmes:* (1) cedo, muito cedo, manifestam inveja das realizações e propriedade dos outros; (2) mesmo crianças, já podem manifestar ciúmes fora do comum que levam a cometer atos anti-sociais e crueldade; f) *Senso deficiente de proporção:* (1) Levam a sério tudo que lhes sucede e em tudo gostam de imiscuir-se; (2) Atribuem um sentido pessoal a trivialidades a que os outros não prestam *projetivamente* fatos comuns e dão sempre grande importância a tudo; 4 — facilmente *feridos em sua suscetibilidade,* buscam as situações em que arcar com alguma responsabilidade; g) *Mania de grandeza:* (1) dão grande importância a eles mesmos e a cada coisa ou pessoa em relação a eles; (2) disposição narcistica de grande insegurança de que a mania de grandeza é a compensação; h) *"Gênio esquisito":* (1) apresentam peculiaridades pessoais; (2) são considerados pelos familiares estranhos, sensíveis e melindrosos; i) *Desdém* — Sendo tão cético, desconfiado de todos, o paranóide desenvolve uma disposição a desdém nos anos posteriores aos da infância, adolescência e idade adulta;

j) *Tendência a zangar-se e a isolar-se:* — como facilmente se ofendem, tendem a desenvolver atitudes de mágoa pelo seu suposto mau tratamento, e assim se tornam anti-sociais e propendem a isolar-se; k) *Inquietação,* instabilidade porque *são sus-peitosos, desconfiados, invejosos e 1 essentidos* entregam-se à atividade incessante, por isso inquietos e instáveis: (1) estão sempre a buscar o «ontido do que está a ocorrer em roda deles; (2) suspeitam cada pessoa de motivos sinistros contra eles e são incapazes de descansar, porque "alguém está sempre a tramar contra eles"; 1) *Ressentem-se da disciplina* — ressentem-se de ficarem sob o domínio da restrição, logo repelem a disciplina; querem voar em "solo"; m) *Ambição:* (1) a maioria deles é superambiciosa; (2) alguns poucos são inventivos: tornam-se inventores, artistas e gênios; (3) quando seus planos ambiciosos fracassam, desenvolvem manias de perseguição e chegam a crer que cada pessoa seja contra eles; n) *Antagonismo familiar:* tendem a se voltar contra todos os membros de sua própria família, mesmo contra médicos, professores; o) *Dominação:* (1) são dominantes; (2) narcisistas; (3) egoístas; (4) persistentes, por isso se tornam anti-sociais; p) *Mania de perseguição:* À medida que chegam à idade adulta, têm a ilusão de que a vida os maltrata e se tornam críticos das autoridades, às quais apelam "para obter o seu direito"; q) *Radicalismo:*
(1) muitos se fazem do "contra";
(2) gostam de perturbar a ordem das coisas e se fazem contra isto e contra aquilo; (3) tornam-se pessoas pecu liares; r) *Ouvir vozes e mensagens:* propendem a "ouvir vozes" que ge ralmente os incentivam contra os

perseguidores; s) *Homossexualidade e alcoolismo:* (1) via de regra são homossexuais reprimidos; (2) pro-pendem às vezes ao alcoolismo.

D) *Tipo Giclóide* — 1 — Propendem a disposições de glória; 2 — Têm estabilidade emocional; 3 — Propendem ã extroversão ou à ambiver-são; 4 — Fisicamente bem nutridas; faces cheias; pescoço curto e grosso; 5 — Oscilam entre elação e depressão; 6 — Característicos dominantes: a) *Tipo físico:* propendem ao excesso de peso — tipo pícnico; b) — *Infecções:* predispostos a infecções das quais se curam lentamente. Pequena resistência vital aos virus e micróbios; c) *Atividade psíquica:* gostam de uma soma razoável de atividades físicas, mas não se entusiasmam muito por elas; d) *Leitura:* (1) muitos são grandes leitores, mas não são estudantes excepcionais;
(2) ao escrever, não são prolixos;
(3) quando saem do período depressivo, gostam muito de escrever; e) *Liderança:* (1) muito cedo se revelam líderes, desde a infância;
(2) na adolescência e começo da idade adulta, são líderes agressivos;
(3) as mulheres são ativas na sua vida de clube e muitas atingem sucesso no mundo profisisonal; f) *Temperamento:* (1) confiança em si; (2) agressividade; (3) mesmo na infância, manifestam impaciência; g) *Reações sociais:* (1) facilmente se socializam; (2) falam muito e são bem humorados, exceto nas crises depressivas; (3) dão-se bem com as pessoas e se tornam líderes eficientes; h) *Personalidade:* (1) personalidades encantadoras, salvo nas crises depressivas; (2) versáteis, de bom coração, muito simpáticos; i) *Al-tos e baixos* — disposição à elação seguida de depressões: oscilações emocionais; j) *Ajustamento: (1)* ajustam-se bem ã vida social e econômica; (2) grande interesse pelas atividades humanas; (3) inteligentes e práticos; k) *Álibis* — Livram-se de dificuldades facilmente; provam bem a sua causa.

E) *Tipo Esquizóide* — 1 — A maioria dos esquizóides que propendem à esquizofrenia se tornam doentes cedo — durante o fim da adolescência; 2 — Tipo introvertido ■— altos, subnutridos, tipo astênico; 3 — Traços psíquicos: a) *Personalidade isolada:*
(1) isolados ■— tímidos, reservados e quietos; (2) não gostam de trabalho árduo, embora muito se entusiasmem pelo que lhes solicitam os interesses; b) *Frustração.* A esquizofrenia se pode desencadear após séria frustração ou doença grave; c) *Imaginação incontrolada:* (1) desusado devaneio; (2) excesso de pensamentos autísticos; d) *Boa inteligência;* e) *Atividade física* — não gostam de atletismo; f) *Idealismo:* não idealistas e místicos; g) *Interesse sexual* ■— pequeno interesse pelos indivíduos do outro sexo; ansiosos por obter amor, mas indiferentes em retribuí-lo; h) *Comportamento: (1)* dificilmente são crianças más; (2) seu comportamento, via de regra, é bastante bom, até que a desordem se manifeste, embora propendam à teimosia, mas em geral são dóceis; 1) *Sensibilidade:* (1) muito sensível;
(2) facilmente se magoam; (3) em geral, dignos, calmos, e às vezes auto-conscientes; j) *Consciência:* (1) pro-pendem a excesso de escrúpulos; (2) sentimentos de culpa: levam o fracasso muito a sério e têm horror

à censura; (3) Sofrem muito com fracassos escolares; k) *Sociabilida-de:* (1) não gostam de estranhos; (2) não gostam da situação de rebanho; 1) *Profissão:* preferem trabalhar com coisas a fazê-lo com gente; m) *Mudança de temperamento:* sucesso e fracasso na escola; no lar devem fazer suspeitar a esquizofrenia; n) *Valor do diagnóstico e tratamento* precoces.

F) *Tipo Epileptóide* — 1 — Tipo displástico — abrange introvertidos e extrovertidos; 2 — Na infância, *tendência a convulsões;* 3 ■— *Característicos:* a) *Egocentrismo:* (1) egoístas desde cedo; (2) acentuados preconceitos; aversões fortes e manifestações; (3) seu egoísmo não lhes permite interessar-se pelo bem estar e felicidade alheia; b) *Irri-tabilidade:* (1) irritáveis; (2) não só impulsivos, mas mesmo explosivos nas reações; c) *Lentidão* — morosos em pensar; d) *Sociabilidade:* (1) anti-sociais; (2) antagônicos; (3) são propensos a tomar em consideração os outros, mas sem benevolência; e) *Religião:* (1) muitos são religiosos; (2) religiosidade egoísta, sem idéias de serviço e de filantropia; (3) religião sem zelo e com superstição; f) *Inconsistência:* (1) são incoerentes; (2) não se pode predizer o seu comportamento social; cheios de disposições imprevisíveis, irritáveis, ressentidos; g) *Tenacidade:* (1) tenazes em seus apegos; (2) são tenazes: plantas trepadeiras que se prendem aos mais velhos e aos idosos; h) *Trabalho:* (1) trabalharão por elogio; (2) não trabalharão por amor ou pelo amor de amigos e parentes; i) *Sexo:* (1) forte sexualidade; (2) propensos a crueldades relacionadas ou não com o sexo; j) *Fuga à realidade:* (1) em geral, o epileptóide parece estar a fugir de algo desagradável; (2) o acesso epiléptico é uma fuga à consciência; k) *Enxaqueca:* Via de regra, há relação entre a enxaqueca hereditária e o tipo epileptóide. 1) No Rorschach: *Hiper-reação ao vermelho.*

G) *Personalidade Psicopática* — 1 — Conjunto de traços físicos, intelectuais e emocionais geralmente herdados, congênitos ou adquiridos cedo na vida; 2 — As personalidades psi-copáticas são diversamente classificadas: a) excitáveis — instáveis; b) excêntricas ■— impulsivas; c) mentirosas — "swindlers"; d) anti-sociais — briguentas; e) fanáticas — explosivas f) geralmente incompatíveis; g) muscularmente mal controladas; h) egocêntricas — totalmente egoístas; i) imaturas — infantis; j) alertas — brilhantes — atraentes; 3 ■— *Traços característicos:* a) Mudam freqüentemente de trabalho, não podem tomar pé, não têm senso de responsabilidade ou o têm em pequeno grau; b) Desenvolvem mecanismo de defesa perante fracasso repetido. Buscam carreiras que frustram seus interesses; c) Julgamento pobre; d) Sujeitos a variações de disposição e à instabilidade emocional; e) Muito afetivos e mais do que comumente dedicados à fa-mília e aos amigos; f) Propensos ao alcoolismo e a tentações sexuais, bem como a jogos de azar, que freqüentemente os conduzem ao crime; g) Na escola, muito irritáveis e propensos a explosões emocionais. como adolescentes deviam zombar delas por tímidos e atrasados; h) Inadequados totalmente em enfrentar situações so-

ciais e para competição que a vida pede; i) Propensos a anormalidades sexuais, muitos sexualmente imaturos e muitos pobremente inibidos; j) Muitos se revelam com satisfatória inteligência; k) Vivem no presente: não podem valer-se da experiência passada e o futuro não existe para eles; 1) A consciência pouco os perturba: muito sem "sentimentos de inferioridade"; m) Gostam da luz da ribalta, anseiam por notoriedade, não importa como seja obtida; n) Pequeno ou nenhum senso de vergonha; o) Não parecem capazes de objetivar o próprio *Eu* como os outros os vêem; p) Propendem a tornar sua vida um fracasso. Nunca matam, entretanto.

O valor da tipologia de *Adler* está em capacitar-nos para cedo diagnosticar as várias posições de personalidade a fim de tratar convenientemente as pessoas que tomaram tais posições a fim de evitar que degenerem em doenças mentais.

Serviço de Higiene Mental

Escolhi propositalmente o tema desta conferência como introdução a um apelo meu: quanto mais cedo conhecermos as disposições de personalidade, tanto mais cedo poderemos impedir a ação de frustração que podem degenerá-las em síndro-mes mentais. Fundemos, pois, como medida profilática nesta cidade, um centro de Higiene Mental que, funcionando regularmente, possa: a) permitir o estudo das causas de desa-justamento e doenças da personalidade; b) diagnosticar o tipo de personalidade para tratamento e educação adequados; c) fazer profilaxia individual e do grupo das moléstias mentais. NOEMI SILVEIRA RUDOLFER .— *{Letras da Província,* Limeira).

RELAÇÕES ENTRE A INDUSTRIA E O ENSINO de ENGENHARIA(*)

Não fosse, senhores, a consciência de que aqui estou apenas para dar um depoimento e um testemunho; não fosse a intenção profunda de dizer somente aquilo que me parece a verdade, toda a verdade, sempre a verdade, apenas a verdade; e eu me sentiria nesse momento esmagado e vencido sob o peso da tremenda responsabilidade que carregam os meus frágeis ombros fatigados.

Tremeria o meu espírito intimidado, ao se dirigir a tão nobre, a tão augusto concilio onde tomam assento algumas das mais altas figuras da inteligência e do saber, em nosso país.

Nessa portentosa terra de Piratininga da qual nenhum brasileiro de outras plagas se deveria aproximar se não de joelhos, na gratidão infinita pelo Brasil de outróra que aqui de certo modo nasceu e se fêz adolescente, no infinito reconhecimento pelo Brasil de hoje e pelo Brasil de amanhã que a energia indomável e o espírito intimorato da aventureira gente paulista está plasmando em suas mãos de gigante; nessa Paulicéa desvairada, a que se referiu um de seus grandes escritores, nessa Paulicéa que no seu patriótico desvario se atira doidamente para o futuro contra as res-triçõezinhas mesquinhas dos prudentíssimos conselheiros da inércia e do comodismo; mas sobretudo nessa Escola Politécnica, estado maior onde se formam, em tão grande porção, os chefes que estão fazendo a nossa pátria, eu não quero iniciar as mi-

(♦) Conferência pronunciada na Escola Politécnica de São Paulo.

nhas palavras sem me pôr, ao co-meçá-las, sob a ajuda protetora dos grandes vultos que por aqui passaram.

Permiti que, entre os que se foram, venha eu lembrar nesse momento .— já que sua personalidade excepcional tão bem se coaduna ao assunto de nossa conversa de hoje — venha eu render a homenagem comovida de nosso respeito e de nossa admiração à grande figura representativa de Paula Souza. Foi êle, sem dúvida, ao lado talvez de Gorceix na velha. Escola de Minas, o iniciador da técnica experimental no ensino de engenharia no Brasil, mostrando que não se formam os engenheiros apenas nas páginas mais ou menos mortas dos livros ou nas exposições menos ou mais abstratas das aulas de preleção ou das fórmulas em quadro negro; e que é indispensável descer das altas regiões da teoria que foge da terra para dela ter uma visão mais vasta e geral, para chegar ao mundo rude e duro da prática que planta os seus pés no individual e no concreto, por que o concreto e o individual são a condição mesma da afirmação do homem na natureza.

Se, entre os grandes mortos da Politécnica, eu quis destacar a majestade do vulto inconfundível de Paula Souza, perdoai-me também, se nessa casa que, pela freqüência amiu-dada e cordial, quero considerar um pouco a minha casa, vá meu coração buscar para servir de apoio à minha confessada fraqueza, vá meu coração buscar numa escolha que se inspirará naquelas razões que a razão talvez desconheça, alguns mestres que nela mantêm e nela ralçam as suas altas tradições, no ensino técnico do Brasil. E aí está o meu caro F. J. Maffei cuja extraordinária modéstia não consegue cobrir ou disfarçar sua não menos extraordinária competência. Aí está, amigo diletíssimo, a figura absolutamente excepcional de Tele-maco van Langendonck que honraria a cátedra dos mais altos centros técnicos do mundo. Está aí Ary Torres, velho companheiro de lutas tecnológicas c normalizadoras, que estamos certos não se deixará seduzir pelo canto macio e inebriador das sereias da fortuna e não abandonará a pequena falange dos que se batem pelo progresso do ensino e da técnica em nosso pais. E é Luiz Cintra do Prado, bela figura de cientista que sabe — porque é um humanista no rigor completo do termo — como a ciência e tudo que dela provém se devem pôr sempre a serviço desse pobre homem sofredor que, vive na sua carne e no seu espírito, o grande drama da vida. Aí está Antônio Carlos Cardoso, paulista de 2 mil anos. "gentleman" perdido na "selva selva-gia" de nossa técnica áspera e agreste. E último, mas dos primeiros, é Lucas Garcez, que tive a grande honra de possuir por muito tempo como o inexcedível e assiduíssimo presidente da Comissão de Hidráulica de minha querida Associação Brasileira de Normas Técnicas e que constitui hoje, sem dúvida, um grande trunfo da engenharia brasileira, na partida confusa em que se vão jogar os destinos políticos de nossa pátria.

Muitos mais citaria, não fosse escasso o tempo, e não precisasse entrar logo no assunto, vasto e difícil, sobre o qual devo ajudá-los a pensar um pouco.

"Relação entre a indústria e o ensino da engenharia" tal foi o tema que a Escola me mandou abordasse. E devo dizer que nenhum me pare-

ceria mais oportuno, mais importante, mais cheio de interesse para os que se dedicam ao estudo da formação de nossos engenheiros.

No Brasil, não é fácil citar estatísticas; ou talvez melhor fosse dizer, fácil demais é citá-las.

Existem para todos os gostos e para todos os apetites; imitando a ironia de conhecido escritor, podemos afirmar que com elas tudo se pode provar... inclusive a verdade.

Na imprecisão, contudo, dos dados de que dispomos, podemos afirmar, em números globais em que desaparece a maioria das inseguranças, podemos escrever que a economia do Brasil, nesta primeira metade do século, mudou o seu centro de gravidade da agricultura para a indústria.

No ano de 1900 a produção agricola brasileira seria o dobro de sua produção industrial; hoje sem qualquer exagero, antes com modéstia, pode-se garantir que a nossa indústria produz o dobro do que se tira de nossa agricultura.

Interessante poderia parecer entrar em detalhes numéricos mais precisos. Não nos animam a tanto os estudiosos que, ainda recentemente num trabalho bem feito sobre "Estimativas do valor da produção in dustrial", publicado na ótima revista "Estudos Econômicos" da Confederação Nacional da Indústria, citavam, para o ano de 1945, uma série de valores diversos, todos eles querendo traduzir a produção da indústria nacional naquele ano. E tinha-se para esse valor,

30 507 milhares de contos
segundo um censo oficial,

31818 segundo um inquérito econômico também do Governo,

56 417 segundo a Federação de Indústrias paulistas; e finalmente

65146 milhares de contos, de acordo com a estimativa ajustada e controlada do Departamento Econômico da Confederação Nacional da Indústria, entregue na ocasião à competência de meu velho amigo Rômulo de Almeida.

Quer dizer, e em números aproximados, segundo um dado, a produção industrial teria sido de um pouco mais de

30 milhões de contos,
segundo outro

65 milhões! A diferença, como se vê, não e despicienda. .. E o curioso, para os que sabem o que significa a maneira de apresentar os números, é que todas as estimativas incluíram 5 algarismos significativos (...30 507, 65149, etc), quando no primeiro já a divergência era de 3 para 6...

Por isso é que preferimos ficar nas expressões mais vagas; e afirmar, apenas, de modo geral mas seguro, que a produção industrial brasileira passou neste meio século,

da metade ao dobro da produção agrícola (digamos em 1950, citando, mais ou menos, os dados do Anuário Estatístico de 1952 recém-publicado, 110 milhões de contos de produtos industriais contra 55 de produtos agrícolas).

Não cabe aqui discutir para saber se, com essa industrialização, estamos caminhando certo. Parece, para repetir o que dizia recentemente em aula na Escola Politécnica, (que dirijo na Universidade Católica do Rio de Janeiro) o nosso grande economista Roberto Campos, que a industrialização é vantajosa mas que a maneira como se vai fazendo não

o será tanto, uma vez que a essa revolução industrial devia preceder uma revolução nos processos agrícolas, hoje ainda tão primitivos, sem tratores, sem adubos, sem irrigação em quase todo o pais.

E dai que provém aquele recente e melancólico lamento de um dos melhores estudiosos do nosso ensino, Abgar Renault: "Assim é que num contraste agudo importamos batatas, tomates, alho, cebola, manteiga, palitos, palha para cigarros e ao mesmo tempo tratamos de fabricar motores de avião e de montar cidades atômicas".

Seja como fôr: para montar cidades atômicas ou para instalar fábricas de motores que, de fato, preparem motores e não apenas, como já as terá havido, produzam galinhas de raça e ovos de granja, é preciso que as nossas Escolas de Engenharia formem engenheiros capazes de dirigir e de tornar eficientes as nossas indústrias.

E que, como o afirmava o saudoso Roberto Simonsen que demonstrou na sua pessoa as vantagens incalculáveis do entrosamento da indústria com a engenharia, "a atividade do grande engenheiro está visceralmente condicionada ao ambiente econômico"; e continuava Simonsen, "as diretrizes de nossos cursos de engenharia deveriam ser urgentemente modificadas nesse sentido" (observe-se que essa urgência se proclamou em 1939, há quase 15 anos. E ainda estamos a discuti-la. ..).

Analogamente o engenheiro Dermeval Pimenta, em oração de para-ninfo aos engenheirandos de 1952 da Escola de Minas de Ouro Preto, ensinava-lhes que "à medid^i que nosso país fortalece a sua economia, promove o desenvolvimento de suas riquezas e se industrializa, mais importante e decisiva é a tarefa que aos engenheiros cabe desempenhar como técnicos e dirigentes".

Para citar agora uma autoridade estrangeira, dado que só costuma ser profeta quem vem de estranhas terras, repitamos a declaração do professor Robert Mehl, do Carnegie Institute of Technology de Pettesburg. feita a um grupo de brasileiros e ouvida por um dos maiores entendidos em cousas de ensino de engenhada em nossa terra, o professor Ernesto de Oliveira. Dizia Mehl: "estou convencido de que o Brasil poderá industrializar-se com sucesso. Entretanto a educação é a verdadeira base de tal desenvolvimento. .. e está na formação de engenheiros especializados o futuro das indústrias brasileiras". Idêntica é, aliás, a conclusão do célebre relatório da missão Morris Cooke: "a engenharia passa a constituir um dos problemas cruciais da indústria brasileira", acrescentando que infelizmente a nossa engenharia não estava capaz, quantitativa e qualitativamente, de fornecer a solução desse grande problema que se lhe antepunha.

Não nos parece necessário um esforço mais repetido para arrombar uma porta tantas vezes já escancarada: não há indústria evoluída sem engenheiros preparados para orientá-la, para dirigi-la, oara fazê-la progredir.

E se a indústria brasileira não quiser viver eternamente uma vida de monstro de estufa, atrás de uma cortina de ferro de tarifas alfandegárias, é indispensável que apele para, as Escolas de Engenharia a fim de

que lhe forneçam técnicos que a administrem.

A recíproca é por si mesmo evidente: se as Escolas de Engenharia não querem falhar à missão que lhes compete, precisam entrosar-se intimamente à indústria, para lhe conhecer as necessidades e com ela estudar os meios de satisfazê-las.

Por que, então, isso não acontece? For que vemos, como em quase todo o país estamos vendo, uma separação ainda tão grande entre a Escola, onde se preparam os técnicos, e a indústria onde os técnicos devem ou deveriam exercer a sua atividade mais inteligente e mais útil?

Culpas, havê-las-á de um e de outro lado. Não é evidentemente simpático estar aqui a apontá-las. Deixemos, então prudentemente que as venha assinalar, com a sua fina malícia gauleza, conhecido professor do Collège de France, Charles Mou-reu (e note-se que o Collège de France não, é propriamente o clima mais propício às invasões da ciência pura pela técnica avassaladora). Diz Mou-reu, mostrando em primeiro lugar o ponto de vista de algumas escolas de engenharia: "encontram-se na verdade uns poucos engenheiros que emprestam seu concurso aos industriais. com isso, porém, suas carreiras universitárias se tornam, aos olhos dos outros, mais ou menos maculadas: deixam de ser puros. E só lhes perdoam esses desvios do reto caminho se se mostrarem ineficientes" o que, comenta maldosamente Moureu, "quase sempre acontece". Referindo-se agora ao ponto de vista de certos meios da indústria afirma em contrapartida o professor do Collège de France que "os industriais franceses, vendo os for-madoy pelas Escolas unicamente preocupados com trabalhos especulativos os consideram como seres misteriosos, doces e inocentes, vivendo num sonho que não pode ser perturbado". É essa mútua desconfiança que não permite a colaboração. de seu lado o industrial acha que o engenheiro é capaz de discutir 4 ou 5 processos diferentes de calcular uma estrutura, mas vê os ferros dobrados pelo mestre de obra e não sabe se o foram corretamente; que conhece todas as reações de um processo químico mas ignora todos os meios de pô-lo em execução; que é um ás na teoria mas não passa de uma carta branca na prática (o que, na verdade, muitas vezes acontece). Por seu turno, o engenheiro considera o industrial como um simples repetidor de operações mais ou menos erradas; como um quase analfabeto que nada entende daquilo que faz e que só sai certo pelo mais estranho dos acasos felizes; que não cogita de trabalhar mais tecnicamente mas apenas de ganhar mais violentamente (o que também pode às vezes acontecer. ..).

Dessa desconfiança recíproca, desse mútuo e tranqüilo desprezo não é possível tirar qualquer espécie de cooperação.

Se queremos então melhorar as relações entre a indústria e o ensino de engenharia é preciso acabar com esse clima de suspeitas mútuas e muitas vezes fundadas.

Para isso, indispensável se torna procurar as causas que fazem com que o industrial não acredite na capacidade técnica do engenheiro; e com que o engenheiro negue o desejo do industrial de aperfeiçoar uma rotina que, sem perigos de novidades, já lhe dá uma taxa confortabilíssima de juros. ..

Vejamos, então, quais os meios capazes de criar a indispensável colaboração, com a eliminação das causas que o provocam.

Primeiro deles, numa seriação, não hierárquica (de ordem de importância) mas apenas lógica (de organização pedagógica), está na maneira de fixar o currículo da Escola. os programas das cadeiras, o modo de desenvolver tais programas. Cremos — e assim o fizemos rigorosamente na Escola Politécnica da Universidade Católica do Rio de Janeiro, que ajudamos a fundar, que dirigimos e que já vai formar a sua segunda turma de engenheiros •— cremos que não é apenas dentro da Escola que currículo, programas, distribuições de aulas devem ser decididos. Temos, na nossa Escola, ao lado dos Departamentos que grupam verticalmente as cadeiras afins, outros órgãos que chamamos Conselhos Diretores e dos quais fazem parte os professores das matérias correspondentes a um certo ramo da engenharia e os engenheiros diretores de empresas que trabalham nesse ramo. Assim é, para exemplificar, que temos um Conselho Diretor de Construção Civil composto dos professores de Mecânica Técnica, de Resistência, de Estabilidade, de Estruturas de Concreto Armado, de Pontes, de Estruturas Metálicas, etc. e mais dos engenheiros chefes das seguintes empresas de Construção, entre outras: Severo Vilares (eng.º dei Castilho), Cavalcanti Junqueira (engº Haroldo Junqueira), Humberto Menescal (engº Menescal), Re-gls e Agostini (eng.º Eduardo Agos-tini), Eduardo Pederneiras (eng.º Lira da Silva), etc. Foi esse Conselho que opinou sobre o nosso primeiro currículo de engenharia civil na parte de construções (infelizmente com os desgraçados e intransponíveis limites com que a legislação vigente tolhe a liberdade mesmo das universidades particulares e apelidadas de autônomas). Foi esse Conselho que discutiu e informou quanto à primeira escolha de professores interinos. E êle que religiosamente se reúne uma vez cada três ou quatro meses, para examinar o modo como os cursos vêm sendo dados, as modificações a sugerir nos programas, as melhorias a introduzir nos processos pedagógicos; e tudo o mais que interessa ao bom andamento do ensino.

Do mesmo modo quando começamos o nosso curso de Engenheiros Eletricistas, formamos preliminarmente um Conselho Diretor correspondente com os 3 ou 4 primeiros professores escolhidos e mais engenheiros chefes da Servix (eng.' Pougi), da General Electric (eng.» Dulcidio Pereira), da Light (eng.' Aragão), das empresas Elétricas Brasileiras (eng.' Léo Penna), da Standard Electric (eng.' Brito Pereira), etc. E com eles organizamos o nosso currículo no qual se introduziram 16 cadeiras novas!

Outras funções, aliás, cabem a tais Conselhos. Além de opinarem sobre professores, programas, cursos, etc, cabe-lhes procurar orientar os nossos estudantes no início da sua vida profissional, na obtenção de estágios durante o curso, na concessão de bolsas que garantam a formação de alunos capazes e menos afortunados.

fisse é, a nosso ver, talvez o método mais eficiente de entrosar Escola e Indústria, benéfico a uma e a outra.

Outro sistema, ao qual já fizemos uma referência rápida, é o dos estágios. Cremos que para certas cadeiras — de prática mais intensa — o estágio é absolutamente indispensável. O estágio consiste no trabalho de cada aluno isoladamente ou, em certos casos, em grupos de 2 ou 3, em serviços reais de engenharia por prazos que podem ir de duas semanas a alguns meses. esse trabalho deve ser previamente planejado, controlado e rigorosamente cumprido.

Far-se-á, a maior parte do tempo, nos períodos de férias; não é, contudo, impossível cogitar dele mesmo durante o periodo de aulas, uma vez que o estágio, em certas modalidades, pode fazer a vez das aulas práticas. como essas, nas cadeiras práticas, ocupam a maior parte do horário escolar, o aluno que estiver fazendo no escritório, na fábrica ou no canteiro do trabalho, as suas 2, 3 ou 4 horas de estágio diárias, estará freqüentando o curso.

com o auxílio dos nossos Conselheiros Diretores, representantes das firmas de engenharia, não nos tem sido muito difícil conseguir estágios. Há obstáculos, seria falso negá-lo; mas muito já se obteve e mais se há de obter, à medida que, com a experiência, vão as próprias empresas reconhecendo a vantagem que têm no preparar futuros colaboradores mais capazes e mais eficientes, poupando assim o período de treinamento, de adaptação, de verdadeiro ensino pelo qual hoje passam, inevitavelmente, os engenheiros recém-empregados.

Acreditamos tanto na vantagem do regime de estágio que pensamos em exigir, futuramente, que o aluno só possa entrar em exame, em certas cadeiras, mediante a execução prévia de determinado tempo de estágio, programado e controlado.

com isso nós nos aproximaremos de um sistema muito usado nos Estados Unidos, no qual o aluno, depois de certo número de anos de Escola, vai para a indústria; e só depois de nela passar um determinado período, volta à Escola, a completar o seu curso. É o que hoje se está chamando na América: o curso sanduíche. Restará, talvez, não carregar muito na mortadela ou no fiambre, para que o sanduíche não vá sair meio indigesto...

Mais um modo de ligar a indústria ao ensino está no critério a que deve obedecer a escolha dos professores. como quer que seja feita tal escolha (e aqui não vem a pêlo examinar essa parte da questão), é indispensável que os professores estejam fazendo aquilo que vão ensinar a fazer; e escapam daquele irônico dilema inglês: "Those who can. do; those who can't, teach" (os que sabem, fazem; os que não sabem, ensinam a fazer…).

Não é possível que vá ensinar estradas de ferro quem só as conhece nas páginas mortas de um livro — o professor de estradas deve vir de uma estrada por que só assim saberá, de fato, o que vai ensinar, o que precisa ensinar, o que os textos não suprem, por mais perfeitos que sejam. Nada daquele professor a que se referiu há pouco um dos melhores mestres da Universidade paulista "que muito pouco difere do aluno que está estudando: ambos em geral se utilizam do mesmo livro, com a diferença apenas de que o professor quase sempre prepara a aula na véspera e o aluno a estuda no dia seguinte". Ao que resta apenas acrescentar um elogio a esse incriminado

professor que *prepara* de véspera a sua aula (quando há alguns que simplesmente a improvisam na hora…) e ao aluno mais ou menos feliz que a estuda no dia seguinte (e não uma semana antes do exame, como não poucos o fazem...).

A exigência de que o professor seja um homem da profissão (aproximando as duas palavras, professor e profissão tão ligadas etimolõgica-mente, praticamente as vezes tão irreconciliàvelmente afastadas), essa exigência já é mais um — e dos mais importantes — elementos na consolidação de boas relações entre a indústria e o ensino de engenharia.

A aula prática dada na fábrica, no escritório, no canteiro de trabalho, em turmas muito limitadas (porque de outro modo teríamos, como as vezes se tem. antes aulas de turismo pseudo-técnico do que de prática profissional), com a exposição prévia e concomitante do que se está vende e do que se está fazendo, com a exigência posterior de relatórios individuais e diversificados de cada aluno, uma aula desse tipo será também outra maneira de ligar o ensino e a vida, a Escola e a industria, a teoria e a prática.

Há um método ainda de ensino com o qual, a nosso ver, se contribui para o mesmo objetivo. Não é fácil de realizá-lo, dizemo-lo logo de início, antes que nô-lo venham objetar.

Ê, contudo, exeqüível: e não fossem os desgraçados obstáculos financeiros que perseguem tão implacavelmente as Escolas particulares, na minha Politécnica já o teríamos posto em execução, uma vez que tudo esteve programado e pronto, somente uma questão miserável de alguns milhares de cruzeiros nos tendo impedido de passar do projeto à realização.

E é a organização dentro da própria Escola de um pequeno serviço técnico que realiza, com a colaboração dos alunos e a direção dos professores e assistentes, trabalhos reais de engenharia. O que estivemos a pique de fazer —• e o que faremos com a graça de Deus, sempre pronta e o auxílio dos homens, as vezes tão esquivo e tão de má vontade — era um pequeno escritório de projetos de concreto armado. Estava sendo organizado pelo professor Leopoldo Moreira (que, aliás, dirige no Rio um dos mais bem afreguezados escritórios desse tipo). Por êle dirigido e sob sua responsabilidade pessoal e, com a ajuda de um dos seus assistentes, nele iriam trabalhar, em turmas, os alunos de 5.' ano.

empresas construtoras já se tinham comprometido a nos dar o cálculo de algumas estruturas que tivessem para executar. A idéia era bela demais para vencer na primeira tentativa : é demasiado bela para que dela desistamos no primeiro fracasso. de qualquer modo parece-nos que assim levaria aos extremos o entrosamento da indústria com o ensino: a indústria, de certo modo, se integraria no ensino.

Devo dizer que, nesse caso mais adiantado, discutimos longamente os inconvenientes que existem e que são próprios das soluções mais extremas: cuidadosamente examinados não pareceram desaconselhassem o sistema que, como o dissemos, apenas não funcionou por que nos faltou o... nervo da guerra.

uma derradeira iniciativa que estamos realizando (desculpem-se se me refiro a minha Escola •— mas é a que melhor conheço..) consiste

na instituição de uma cadeira para os alunos do 5." ano do curso de engenharia. Trata-se da cadeira de "problemas brasileiros" na qual se põem os engenheirandos a par dos grandes problemas, anexos à profissão e com os quais se vão encontrar, uma vez saídos da Escola.

este ano tivemos assim aulas, acompanhadas de debates movimentados, dadas pelo engenheiro Ministro João Cleofas (que falou sobre as dificuldades de nossa agricultura ansiosa por se mecanizar), pelo admirável economista Roberto Campos (que nos pôs a par da atual conjuntura econômica brasileira), pelo eng.' Glycon de Paiva (que com os alunos discutiu o que possuímos e o de que precisamos em matéria de recursos minerais), pelo eng? Luiz Vieira (que expôs o que pensa e o que fêz sobre a questão das secas), pelo eng.' Clovis Pestana (que lhes deu uma claríssima aula sobre as dificuldades dos transportes brasileiros), pelo eng.º Costa Ribeiro (que mostrou o que o mundo, e, sobretudo o Brasil, podem esperar do aproveitamento das energias nucleares), pelo eng.º Plinio Cantanhe-de (que nos explicou o que se vem fazendo na procura do petróleo em nosso subsolo), pelo engº General Juarez Távora (que deu uma bela aula sobre o conjunto de problemas econômicos, ligados de certo modo a nossa segurança de nação livre).

com essa série de debates, os nossos futuros engenheiros se põem pessoalmente a par das questões que se relacionam diretamente à nossa situação industrial e econômica. E o interesse despertado vem excedendo qualquer otimista expectativa.

Cremos já ter apresentado um número bastante grande de modos como ligar o ensino e a indústria, substituindo por passagem de tráfego intenso e permanente os antigos paredões ciclópicos que as mantinham num soberbo, majestoso e prejudica-líssimo isolamento.

Têm eles, a nosso ver, uma qualidade: não se trata de coisa projetada e sonhada, sim de coisa realizada e vivida. E sempre nos pareceu melhor o imperfeito mas feito, do que o perfeito, mas por fazer.. .

São processos exeqüíveis por que executados; e se têm defeitos — muitos deles nós os reconhecemos, outros haverá que o corujismo dos nossos olhos não tenha enxergado ainda — tais defeitos não são mortais. E com a boa vontade de todos, com a lição da experiência, com a fidelidade inalterável ao princípio de colaboração entre o ensino e a indústria em que nos inspiramos — vamos procurando corrigi-los, aperfeiçoá-los, adaptá-los melhor às condições ao ambiente, com o indispensável pessimismo para achar sempre que o que 3e conseguiu ainda não é o que se queria, mas com um inquebrantável otimismo para acreditar que o futuro se entrega aos que sabem perseverar.

A esse argumento de experiência, queremos ainda juntar um grande argumento de autoridade.

Poderá parecer — à timidez de um ou outro — que o que estamos fazendo é alguma cousa de revolucionário, de catastrófico, quase diríamos, (se o neologismo fosse possível), de "bombatômico".

Para mostrar que assim não é. vamos recorrer a uma grande e admirável autoridade, sabedor como poucos das cousas do ensino, conhecedor como os que mais o tenham sido, da terra e da gente brasileira.

No que se refere aos estágios.

que chamava com o termo para nós estranho de "missões", dizia, ao propor uma nova organização para o ensino de engenharia: "apenas concluídos os exames anuais os alunos serão enviados em missões a agregarem-se a engenheiros que dirijam obras por conta do Estado. Nessas missões se marcará trabalho aos alunos conforme os seus conhecimentos", devendo cada aluno "ao voltar à Escola apresentar relatório escrito dos serviços que executou e viu executar, acompanhado de desenhos e mapas explicativos, tudo com o visto do engenheiro a cujas ordens trabalhou".

Para que se compreenda o sentido desses estágios ou missões, convém transcrever o modo como a elas se refere o seu proponente. "Os alunos da Escola, diz, principiam a ser engenheiros desde o 1.' ano acadêmico pelo exercício da profissão nas missões, que ocupam um semestre em cada ano do curso" (observe-se que para a parte do curso prelecio-nado o autor previa apenas um período anual de seis meses). E no intuito de melhor assegurar ainda a eficácia dessa obrigação, dispunha o projeto que "quando houver obras mais importantes em via de execução por conta de particulares, cujo estudo convenha ao desenvolvimento do ensino de engenharia, a Escola empregará esforços para obter dos administradores desses serviços o serem os alunos recebidos ali para as "missões" ou estágios: ordenando mais que "de ora em diante essa cláusula (de aceitarem os contratantes os alunos da Escola) se inserirá obrigatoriamente para os concessionários, em todas as concessões de obras e construções".

Mas quem será o revolucionário do ensino que se animaria a fazer tal proposta? E em que; recentís-sima ocasião se sugere tão assustadora novidade?

O revolucionário, senhores, é apenas Rui Barbosa; e a época em que faz a sua proposta é a de seu admirável (e atualíssimo ainda em tantas cousas) parecer sobre a reforma do ensino superior do Império, apresentada em 13 de abril de 1882 à Câmara dos Deputados!

É do mesmo parecer outro ponto que confirma o que na nossa exposição vimos indicando como meios de relacionar o ensino e a indústria, pela exigência de serem os professores de certas matérias profissionais que as estejam aplicando.

Rui, no parecer, declara que os professores da Escola devem ser "ne-cessariamente engenheiros que venham trazer à faculdade o ensino prático com toda a energia da sua vida atual", exigindo mais que tais professores "sejam sempre engenheiros que tenham pelo monos seis a dez anos de serviços conhecidos de engenharia, dentro ou fora do Império".

como se vê, os problemas que estamos ainda lutando para resolver não são questões de última hora; e não há novidades, decididamente, nem mesmo debaixo de um sol toldado pelas nuvens fulgurantes das bombas nucleares!

Valha-nos, agora, essa reminis-cência para trazer ã memória de todos nós a figura luminosa do grande e puro apóstolo da liberdade e da justiça, da moralidade pública e da austeridade particular, em nosso país.

Não será deslocado afirmar que se queremos melhorar o nosso ensino técnico, deveremos recorrer aos ensinamentos, hoje tão esquecidos, e

hoje mais de que nunca necessários, do admirável e inquebrantável campeão das grandes causas nacionais.

E' que toda reforma de ensino que se proponha, não passará de pretexto a conferências, enfadonhas como essa, ou de explorações demagógicas de políticos em busca de votos e de cartaz, se não fôr acompanhada de uma verdadeira revolução moral na qual se convença ao povo de que é preciso reformar, melhorar, adequar o ensino às necessidades pedagógicas, sociais, econômicas, morais do meio em que vivemos.

Era essa a observação, tão justa de Donald Pierson, dando conta recentemente de um inquérito feito sobre o ensino no vale do São Francisco, em prosseguimento aos admiráveis trabalhos que vem realizando cm nossa terra, por iniciativa da benemérita Escola de Sociologia que o eng" Ciro Berlink dirige. Diz Pierson: "o ensino de qualquer comunidade só poderá ser aperfeiçoado de maneira duradoura se tiver o apoio e o encorajamento geral da comunidade...". E acrescenta, maliciosamente: "tentar forçar tal melhoria (fora dessas condições) é o mesmo que procurar levantar o corpo puxando os cordões dos próprios sapatos".

O aperfeiçoamento que todos pretendemos para o nosso ensino de engenharia deverá, então, senhores, inserir-se na grande batalha para a qual se estão conclamando, acima e para além de quaisquer divergências partidárias, todos os homens da boa vontade em nossa terra; todos os que não querem permitir que o Brasil se entregue definitivamente aos pusilânimes que não desamam a verdade mas mantêm boas relações com a mentira, a calúnia, a mistificação,, a falsidade, por que delas é, afinal, o reino do mundo; que são honestos, sim, mas cuja honestidade tem um teto (honestos até 500 mil, ou 1 milhão ou 300 milhões de cruzeiros); que afinal de contas são também patriotas, mas é claro que sem levar esse patriotismo até o ridículo heróico de preferir o bem comum aos próprios e gostosíssimos bens pessoais; que defendem em altos brados (pelo menos quando há jornalistas que os ouçam...) a moralidade pública e a moral particular mas que, é claro, não têm a pretensão de ser catões e de repelir, o que os outros, tantos outros, estão aceitando, sem repugnância e com tantas compensações ... Honestos — mas... patriotas — mas... amigos da verdade — mas... com esses, evidentemente, tudo que quisermos fazer chafurdará na tepidez macia do lodo que é o seu clima próprio e o seu habitat natural.

Nós, porém, os que aqui estamos, somos ainda dos que crêem que é possível salvar, mesmo o que parecia perdido.

Que Deus nos dê a visão clara das cousas para que vejamos a verdade e a amemos com o entusiasmo ingênuo dos corações sem compromissos ! Que Deus nos dê a vontade dura, capaz de vencer as rudes cordilheiras do ceticismo e da desespe-perança e os vales tentadores e som-breados do comodismo amolecedor, para que, para além de serras e de vaiados, possamos levar o Brasil aos destinos gloriosos que o esperam, se nós, miseravelmente, não o trairmos! — PAULO SA — *(Educação),* Rio).

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA ESCOLA SECUNDARIA

como pode o professor secundário concorrer para a educação moral e cívica de seus alunos?

Pelo contágio.

A educação, como o entusiasmo e o pessimismo, é fruto de contágio. Quem não estiver verdadeiramente possuído de ideal, não cruze jamais 03 umbrais do magistério com esperança de obter legítimos resultados.

Cada um de nós só pode transmitir ao semelhante aquele estado de espírito que estiver inequivocamente vivendo.

Se cada um de nós, professores do ensino secundário, quiser fazer de nossos alunos democratas convictos e praticantes autênticos da verdadeira democracia, há para isso uma condição preliminar sem a qual tudo resultará em vão: é preciso que sejamos, nós mesmos, seguidores compenetrados da excelência do regime.

Porque os conselhos não têm jamais a pujança dos exemplos. E as atitudes contaminam profundamente as almas, enquanto as palavras se perdem depressa, pouco além da superfície dos sentidos.

O caminho do intelecto é de todos o mais precário para a transfusão das convicções morais e cívicas e respectivas diretrizes de vida íntima e social. Mas, elas conseguem passar com a maior segurança, fácil, rápida, solidamente, de coração a coração, propagando-se de espírito para espírito, se se transmitirem pelo processo infalível da osmose das atitudes.

A experiência ensina que os gestos mais sérios, as definições mínimas como as maiores da vida humana, repousam, por menos que aparentem, mas sem sombra de dúvida, sobre uma pedra angular — a emoção. Eis aí o veículo ideal da educação, que ainda mais se presta quando a educação é considerada sob o aspecto moral, que é fundamental, e o cívico, que se conjuga com êle.

Para empreender com êxito a obra, ao mesmo tempo delicada mas ciclópica, da educação, não basta ser um técnico. Necessário se torna que se seja também e principalmente um crente. Só um crente reúne entusiasmo suficientemente fecundo para a tarefa de educar. Educação não se faz sem entusiasmo. E entusiasmo é valor que depende fundamentalmente de contágio.

A escola secundária trabalha com a adolescência. E a adolescência é exatamente aquela quadra crítica do desenvolvimento orgânico e da perplexidade psíquica, que costuma transtornar as atitudes até então constantes do rapazinho ou da me-nina-e-moça. Nessa altura da vida. sob a ação de suas próprias transformações somáticas e psicológicas, o jovem se distanciou da meninice em que a maior predisposição era para aceitar em paz as contingências da vida social, o clima das exigências familiares, a palavra indiscutida do professor da escola primária. Na adolescência, êle desconfia. Redescobrindo seu próprio corpo, vai tomar conhecimento melhor de si mesmo, mas desnorteia-se na multiplicidade das oscilações psicológicas, as emocionais principalmente, que o empolgam. Não está geralmente prevenido para o panorama de encruzilhada que então se defronta diante de si.

A vida interior ganha em intensidade, é mais profunda agora. A

projeção exterior da personalidade está freqüentemente sujeita a hesitações e a recuos. Vai repensar, e quer fazè-Io agora por sua própria conta, todas as idéias e os juízos que até aquele momento jamais lhe ocorrera pôr em dúvida. Por isso nem sempre aceita as pessoas, as instituições e os conceitos com a docilidade tranqüila das idades anteriores. Por isso dificilmente é compreendido. Aos adultos, que não o entendem sempre e que nem sempre o querem aceitar assim, êle responde cautelosamente com a sua reserva. A palavra cio adulto não tem mais sobre êle aquele efeito dogmático que marcava rumos para o espírito do menino e da menina. A palavra do adulto, por si só, não lhe diz nada. file quer verificar, por detrás das expressões verbais, o comprovante mais eloqüente das atitudes. Só assim se convencerá de **fato.**

Nesse instante da vida, êle vai "passar a limpo" sua escala de valores. Vai examinar de novo. vai rever, vai repensar todas as idéias e os juízos que até aquele momento jamais lhe ocorrera pôr em duvida. Mas, desta vez, quer fazê-lo por conta própria. E é então que a escola secundária o recebe e vai trabalhar com êle.

Ao recebê-lo, em nossas salas de aula, lembremo-nos de que a dimensão emocional de sua personalidade o empolga nessa idade. Lembremo-nos de que nossas palavras de pouco ou nada adiantarão, se não as endossarem, o lastro-ouro das atitudes conseqüentes. Não bastam festividades esporádicas, nem preleções formais em ocasiões comemorativas, se o conteúdo delas não corresponder efetivamente à atuação pessoal dos mestres, elas não terão sentido no conceito dos jovens. Aparentemente, o efeito existe. Na realidade, não. O espírito crítico do adolescente não perdoa.

Mesmo quando -temporariamente os escolares se comprazem em desfrutar as concessões que os mestres lhes queiram fazer naquilo que possa relaxar a obra educativa, o julgamento intimo que eles fazem dêsse.s mestres é inexorável. Não é preciso esperar o futuro para que se construa no espírito do aluno a opinião a respeito do mestre. Ã medida que a. convivência avança, vai se configurando na alma do estudante o perfil definido do professor que êle tem.

Pedir emoção não é pedir mei-guice. Reclamar compreensão não *é* recomendar rendição incondicional do educador ante quaisquer exigências caprichosas do educando. Em hipótese alguma. Nada mais funesto à obra da educação do que o professor do

tipo"bonzinho". Só às mães se admite o direito visceral de acudir às extravagâncias dos filhos Só aos avós se pode permitir o luxo de encontrar nos exageros dos netos a graça mais açucarada deste mun-do... Na escola, como em todos os setores das atividades humanas, é o tipo do "bonzinho" que comprometa as instituições. O "bonzinho" não é bom. O bom precisa dizer também "não", quando fôr o caso. E o "bonzinho" não diz "não". Ser bom é suportar o incômodo de dizer esse "não", sempre que fôr preciso. Ser "bonzinho" é gozar por egoísmo o prazer deletério de nunca dizer "não" para não se aborrecer e não desagradar ninguém. Não há figura mais penosa no conceito do aluno do que a que êle faz do professor "bonzinho", mais ridicularizado do que

apreciado pelo tribunal de sua opinião.

Sejamos o exemplo e estaremos educando.

Moral e civismo só se entendem em termos de conduta. A vida de cada um de nós é um "compêndio" de semelhantes matérias. Na realidade, nossos alunos não lêm exclusivamente esses compêndios. "Lêm", simultaneamente, os das vidas de seus pais, parentes, amigos, vizinhos, colegas e homens de todas as profissões que os meios de divulgação tornam públicos. Mas, eles "lêm também" nas nossas vidas. Leitura que fazem com tanto entusiasmo quanto possamos neles despertar, já que a nossa posição na constelação dos contatos que os jovens mantêm é privilegiada. E nossa responsabilidade é definida.

O nível moral e cívico da juventude pode ser melhorado. E a escola secundária pode contribuir efetivamente para essa melhoria. Está nas mãos dos professores fazê-lo. Partindo do senso da própria responsabilidade e do estudo da alma da juventude, a fim de conhecê-la, compreendendo-a bem. Então, poderão constatar que os professores trabalham numa verdadeira vitrina. O menor de seus gestos, a mais rápida das atitudes, impressiona os espectadores. Seu público são seus alunos. Público condescendente na aparência, mas exigente, rigorosamente exigente no seu intimo. E é no íntimo de. si mesmo que o aluno da escola secundária vive de preferência sua vida de adolescente.

As informações, as preleções, os conselhos e as dissertações podem impressionar os ouvidos. Mas, só as atitudes, só os exemplos conseguem contagiar a alma e alcançar aquilo que é, realmente, o objetivo da educação moral e cívica: — a modificação da conduta da juventude, em termos de maior consonância com os padrões éticos e os ideais e normas que podem servir constantemente à pátria. — SÓLON BORGES DOS REIS — *(Correio Paulistano,* São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 2.342 — de 25 de NOVEMBRO de 1954

Dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio.

0 Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1" E' instituído o Fundo Nacional do Ensino Médio, destinado a melhoria e ampliação do sistema escolar do ensino de grau médio do país e, sem prejuízo dos auxílios e subvenções admitidas em Lei, constituído dos seguintes recursos:

a) dotação orçamentária nunca inferior a 0,1 (um décimo) da quota destinada à educação e cultura;

b) renda proveniente dos tribu tos federais que para esse fim vie rem a ser criados;

c) juros dos depósitos bancá rios do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Art. *2."* O Fundo Nacional do Ensino Médio será aplicado em favor do ensino de grau médio através da concessão de:

I — bolsas do estudo aos alunos mais capazes dentre os necessitados;

II — contribuição, mediante convênio, a estabelecimentos de ensino de grau médio para sua manutenção, obras de ampliação e equipamentos;

III — contribuição, mediante convênio, a entidades públicas ou de direito privado destinadas a promover o aperfeiçoamento e a difusão do ensino de grau médio.

Art. 3.º Além das exigências regulamentares, bem como das estabelecidas em convênio, a execução desta lei observará as seguintes condições:

a) na aplicação da verba orçamentária, prevista na letra "a" do art. 1º a despesa com as bolsas de estudo não deverá exceder a 60% (sessenta por cento) da dotação;

b) a distribuição das bolsas será proporcional à população de cada Estado, dos Territórios e do Distrito Federal, obedecendo-se, porém, estritamente, aos limites das deficiências locais;

c) o aluno, que obtiver a bolsa, será obrigado a estudar no estabelecimento do ramo de ensino de sua escolha, mais próximo do local onde reside, e só em circunstâncias excepcionais poderá fazê-lo em estabelecimento de outra localidade;

d) para os fins previstos no n.º II do art. 2º' os convênios, sob pena de nulidade, estipularão cláusulas que impeçam o locupletamento indébito, por parte do proprietário, ou de terceiro, com os auxílios para obras, e obriguem, quando se tratar de auxílios para manutenção, a destinar parte deles a suplementar a remuneração de seus professores;

c) quando se tratar de estabelecimentos sem fim lucrativo e subven-

ção para obras não estará subordinada às condições estabelecidas na letra "d" deste artigo, desde que os Estatutos garantam, no caso de extinção, a sua transferência para outros estabelecimentos de ensino, igualmente filantrópicos.

Art. 4.' Os créditos orçamentários e adicionais destinados ao Fundo Nacional do Ensino Médio serão, automaticamente, registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional.

Art. 5.' Os recursos destinados ao Fundo Nacional do Ensino Médio serão depositados no Banco do Brasil S. A. ou na Caixa Econômica Federal do Rio de Janeiro, em conta especial, à disposição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6." O Poder Executivo expedirá os atos necessários â execução desta Lei e à fiel observância de seus preceitos.

Art. 7.' esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 25 de novembro de 1954; 133.' da Independência e 66.' da República.

Joio CAFÉ FILHO.
Cândido Mota Filho
Eugênio Gudin.

(Publ. no D. O. de 2-12-954).

LEI N.º 2.367 — de 7 de DEZEMBRO de 1954

Dispõe sobre o ensino de enfermagem em cursos volantes

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1." As Escolas de Enfermagem, oficiais ou reconhecidas, e os governos estaduais, através de seus departamentos educacionais ou sanitários, poderão, a título precário e durante o período de 10 (dez) anos, organizar cursos volantes para preparação de auxiliares de enfermagem.

§ 1.º Os referidos cursos deverão ser realizados em localidades onde não existam escolas de enfermagem e sempre em hospitais que ofereçam possibilidades reais para o ensino.

§ 2.º Os cursos, que terão a duração de 18 (dezoito) meses, deverão observar as disposições da Lei n.' 775, de 6 de agosto de 1949, e do Decreto n.' 27.420, de 14 de novembro de 1949, ressalvado o disposto na presente Lei.

§ 3.ºO ensino nos cursos volantes poderá ser ministrado por médicos e enfermeiros, devendo sempre fazer parte do corpo docente pelo menos um enfermeiro.

Art. 2.º' A União auxiliará os cursos de emergência através de convênios com os governos estaduais, no caso de escolas oficiais, e com subvenções as escolas particulares, além de bolsas a estudantes.

Art. 3.ºDentro de 120 (cento e vinte) dias da publicação da presente Lei, o Poder Executivo baixará o respectivo regulamento.

Art. 4.' esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 1954; 133.' da Independência e 66.' da República.

João CAFÉ FILHO.
Cândido Mota Filho.

(Publ. no *D. O.* de 14-12-934).

LEI N.« 2.373 — de 16 de DEZEMBRO de 1954

Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.» E' criada a Universidade do Ceará com sede em Fortaleza, Capital do Estado do Ceará, e integrada no Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior.

Parágrafo único. A Universidade terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei.

Art. *2."* A Universidade compor--se-á dos seguintes estabelecimentos federais de ensino superior:

o) Faculdade de Direito (Decreto-lei n." 8.827, de 24 de janeiro de 1946);

6) Faculdade de Farmácia e Odontologia (Lei n.' 1.254, de 4 de dezembro de 1950);

c) Escola de Agronomia (Lei número 1.055, de 16 de janeiro de 1950);

d) Faculdade de Medicina do Caerá (Decreto n.º 22.397, de 7 de março de 1951).

Parágrafo único. A agregação de outro curso ou de outro estabelecimento de ensino depende de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do Governo, na forma da lei, e assim a desagregação.

Art. 3.' O patrimônio da Universidade será formado:

a) pelos bens imóveis e móveis pertencentes ao Patrimônio da União e ora utilizados pelos estabelecimentos referidos no artigo anterior e que lhe são transferidos por esta lei;

b) pelos bens e direitos que forem adquiridos;

c) pelos legados e doações legalmente aceitos;

d) pelos saldos da receita própria e dos recursos orçamentários que lhe forem destinados.

Parágrafo único. A aplicação desses saldos depende de deliberação do Conselho Universitário e só o poderá ser em bens patrimoniais ou em equipamentos, instalações e pesquisas, vedada qualquer alienação sem expressa autorização do Presidente da República.

Art. *4.º* Os recursos para manutenção e desenvolvimento dos serviço provirão das dotações orçamentárias que lhes forem atribuídas pela União, das rendas patrimoniais, das receitas de taxas escolares, retribuição e atividades remuneradas de laboratórios, doações, auxílios, subvenções e eventuais.

Parágrafo único. A receita e a despesa da Universidade constarão de seu orçamento; e a comprovação dos gastos se fará nos termos da legislação vigente, obrigados todos os depósitos em espécie no Banco do Brasil, cabendo ao reitor a movimentação das contas.

Art. 5.º O Estatuto da Universidade do Ceará, que obedecerá os moldes dos das Universidades federais, com a variante regional, será baixado por decreto do Presidente da República dentro de 120 (cento e vinte) dias nos termos da Lei n' 20 de 10 de fevereiro de 1947.

Art. *6.º* E' federalizada, independente do disposto no art. 17 da Lei

n.' 1.254, de 4 de dezembro de 1950, a Faculdade de Medicina do Ceará.

Parágrafo único. São criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura — Faculdade de Medicina do Ceará — 37 cargos de professor catedrático.

Art. 7.» Para a execução do disposto nesta lei, são criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, um cargo de reitor padrão CC-3, duas funções gratificadas, sendo uma de secretário FG-5 e uma de chefe de portaria FG-7; ficando autorizado o Poder Executivo a abrir o crédito especial de Cr$ 864.800,00 (oitocentos e sessenta e quatro mil e oitocentos cruzeiros) assim discriminado:

		Cr$
a)	Pessoal Permanente	211.200.00
b)	Pessoal Extranumerá- ..., rio	300.000,00
c)	Material	353.600,00

Parágrafo único. As funções gratificadas poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 8.º Essa lei entrará em vigor na data de sua publicação, re-vogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 16 de dezembro de 1954; 133.' da Independência e 66.º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO.
Cândido Mota Filho
Eugênio Gudin.

(Publ. no *D. O.* de 23-12-954).

DECRETO N.° 36.268, de 1 de OUTUBRO de 1954

Dispõe sobre os cursos Pedagógicos de Ensino Industrial e o seu funcionamento

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e tendo em vista o disposto no § 2º, do artigo 10, do Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, com a redação que lhe deu o Decreto-lei n.º 8.680, de 17 de janeiro de 1946, decreta:

Art. *1."* Os cursos Pedagógicos do Ensino Industrial, destinados à formação do pessoal docente de cultura técnica e administrativo, peculiar a esse ramo de ensino, compreendem duas modalidades:

o) curso de Didática do Ensino Industrial;

b) curso de Administração do Ensino Industrial.

Art. 2.º Para admissão aos cursos Pedagógicos, os candidatos deverão satisfazer as seguintes exigências:

I — Para o curso de Didática do Ensino Industrial:

a) ter concluído um dos seguintes cursos: engenharia, química industrial, técnico ou mestria;

6) ter trabalhado na indústria durante três anos no mínimo;

c) ser aprovado em exames ves tibulares.

II — Para o curso de Adminis tração do Ensino Industrial:

a) ter concluído um dos seguintes cursos: engenharia, química industrial, técnico ou mestria;

b) ter trabalhado na indústria, durante um ano pelo menos;

c) ser aprovado cm exames vesti bulares.

Art. 3º Os exames vestibulares para admissão aos cursos Pedagógicos constarão de provas escritas de português, matemática, desenho e tecnologia e de entrevista profissional.

Art. 4.º O curso de Didática do Ensino Industrial será ministrado em

quatro termos, distribuídos por dois períodos semestrais, de acordo com o seguinte plano:

I — 1.º semestre — l.º termo:

a) Princípios de Psicologia Educacional;

b) Orientação Educacional e Profissional nas escolas industriais e técnicas do Brasil;

c) História da Educação, História do Ensino no Brasil;

d) Análise do Ofício.

II — 1.º semestre — *2.º* termo:

a) Prevenção de Acidentes no Trabalho Industrial;

b) O Rodízio Vocacional e a Orientação no encaminhamento dos alunos para os cursos;

c) História, objetivos e organização do Ensino Industrial;

d) Métodos no Ensino Industrial

III — 2.» semestre — 3.º termo:

a) Elaboração de Material Didático;

b) A Integração Psicológica nos currículos de ensino industrial e Avaliação no Aproveitamento na oficina;

c) Desenvolvimento da Indústria no Brasil e no mundo;

d) Organização e Direção de Oficinas.

IV — 2.º semestre — 4.º termo:

— Prática de Ensino

Art. 5.º O curso de Administração do Ensino Industrial será ministrado em quatro termos, assim distribuídos em dois períodos semestrais :

I — 1.» semestre — 1.º termo:

a) Princípios de Psicologia Educacional;

b) Princípios de Orientação Educacional e Profissional — Função do Diretor na Orientação:

c) Princípios de Administração Escolar — I.

d) História, objetivo e organização do Ensino Industrial.

II — 1º semestre — 2.º termo:

o) Rodízio Vocacional e a Orien
tação no encaminhamento dos alu
nos para os cursos;

b) Informação Ocupacional e En
caminhamento ã colocação;

c) Princípios de Administração Escolar — II

III — 2.º semestre — 3º termo;

a) Planejamento, organização e conservação de oficinas e mais instalações ;

b) Desenvolvimento da Indústria no Brasil e no mundo;

c) Avaliação da eficiência dos professores e do material didático;

d) Avaliação do rendimento escolar.

IV — 2.º semestre — 4.º termo:

a) Métodos de pesquisa das ne
cessidades de mão de obra, como ba
se para organização de cursos;

b) Processos de Supervisão do En
sino Industrial;

c) Formação e Aperfeiçoamento profissional de adultos.

Art. 6.' Ao aluno que concluir o curso de Didática do Ensino Industrial conferir-se-á o diploma de Licenciado correspondente à técnica ou ramificação pedagógica estudada; e ao que concluir o curso de administração, o diploma de Técnico em Administração do Ensino Industrial.

Art. 7.º Funcionarão, igualmente, cursos Avulsos de Didática do Ensino Industrial para candidatos que não tenham concluído um dos cursos prévios exigidos pelo artigo 2.*.

Art. 8." Para ingresso nos cursos Avulsos de Didática do Ensino Industrial os candidatos deverão satisfazer as seguintes exigências:

a) ter trabalhado na indústria durante três anos no mínimo;

6) ser aprovado no exame de seleção que fôr estabelecido;

c) ter preparo equivalente ao primeiro ciclo de qualquer ramo de ensino de 2.' grau.

Art. 9.º O exame de seleção para candidatos aos cursos Avulsos de Didática do Ensino Industrial compreenderá:

a) provas escritas de português, matemática, em nível de curso industrial básico;

b) provas objetivas para avaliação de experiência e de conhecimentos em tecnologia, leitura de desenho e outras matérias correlatas ao oficio escolhido pelo candidato;

c) prova prática de ofício para verificação da técnica empregada na execução do trabalho dado;

ri) entrevista profissional.

Art. 10. Os cursos Avulsos de Didática do Ensino Industrial compreenderão, além das disciplinas de cultura pedagógica, referida no artigo 4.º, as seguintes disciplinas de cultura técnica e geral:

1. Português
2. Matemática
3. Desenho Técnico
4. Tecnologia.

Art. 11. Ao aluno aprovado nos exames finais dos cursos Avulsos de Didática do Ensino Industrial será conferido certificado de habilitação.

Parágrafo único. Os exames finais a que se refere este artigo serão válidos como prova de suficiência para efeito de registro de professor de ofícios, na Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, enquanto não houver suficiente número de licenciados.

Art. 12. Serão instituídos cursos de aperfeiçoamento para professores, já em exercício.

Art. 13 A aprovação nos diferentes cursos previstos neste decreto valerá como título nos concursos para preenchimento dos cargos de docência de cultura técnica do Ensino Industrial e assegurará preferência para aproveitamento nas escolas federais, equiparadas e reconhecidas.

Art. 14. Os cursos de que trata o presente decreto poderão ser ministrados, em caráter experimental, a partir do corrente ano, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), tendo em vista o que faculta o acordo aprovado pelo Decreto Legislativo n.º 1, de 2 de fevereiro de 1951 e reger-se-ão. no que concerne ao ano escolar, condições da matrícula e regime escolar, pelo disposto na legislação vigente do Ensino Industrial.

Art. 15. O Ministro da Educação e Cultura, por meio de instruções, regulará a execução do presente decreto.

Art. 16. este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1 de outubro de 1954; 133.° da Independência e 66.º' da República.

JOÃO CAFÉ PILHO.

Cândido Mota Filho.

(Publ. no *D. O.* de 4-10-954).

DECRETO Nº 36.518 — de 1 DEZEMBRO de 1954

Aprova o Regimento do Museu Histórico Nacional, do Ministério da Educação c Cultura

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. l.« Fica aprovado o Regimento do Museu Histórico Nacional do Ministério da Educação e Cultura que, assinado pelo respectivo Ministro de Estado, com este baixa.

Art. 2.* este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3." Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1 de dezembro de 1954; 133º da Independência e *66."* da República.

JOÃO CAFÉ FILHO
Cândido Mota Filho.

REGIMENTO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

CAPITULO I

Da finalidade

Art. 1.º O Museu Histórico Nacional (M.H.N.) órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao respectivo Ministro de Estado, tem por finalidade :

I — recolher, classificar, catalo gar e expor ao público objetos e do cumentos manuscritos de importância histórica e valor artístico, principal mente os relativos ao Brasil;

II — concorrer, por meio de pes quisas, estudos, cursos, conferências, comemorações e publicações, para o conhecimento da história pátria e o culto das nossas tradições;

III — administrar e ministrar o curso de Museus, criado pelo Decre to *n."* 21.129, de 7 de março de 1932 e reorganizado pelo Decreto-lei nú mero 6.689, de 13-7-44 e pelo Decre to n.» 16.078, de 13 de julho de 1944.

CAPITULO II

Da organisação

Art. 2." O M.H.N. é constituído dos seguintes órgãos:

I — Divisão de História e Arte Retrospectiva (D.H.A.).

o) Seção de História (S. H.). b) Seção de Arte Retrospectiva (S. Ar. R.>.

II — Divisão de Numismática. Sigilografia. Condecoração e Filatelia (D.N.C.).

a) Seção de Numismática (S.N.).

b) Seção de Sigilografia, Condecorações e Filatelia (S.C).

III — Divisão de Documentação — (D.D.).

a) Seção de Arquivo (S. Aq.).

b) Seção de Biblioteca e Mapote-ca (B.).

c) Gabinete de Fotografia (G. F-).

IV — Divisão de cursos de Mu seus (D.CM.).

V — Serviço de Administração — (S.A.).

VI —■ Gabinete de Restauração — (G.R.).

Art. 3.º O M.H.N. será dirigido por um Diretor, em comissão, de livre escolha do Presidente da República.

Art. 4.º O Diretor do M.H.N. será assistido pelos Chefes de Divisão e por um Secretário, escolhidos dentre os servidores do Ministério da Educação e Cultura.

§ 1.ºAs funções de Chefe da D. H.A. e da D.N.C. serão exercidas por conservadores, pertencentes ao Quadro do Ministério da Educação e Cultura;

§ 2.ºA D.CM. será dirigida por um Coordenador;

§ 3.º O Coordenador dos cursos será assistido por um Secretário.

Art. *5:'* Ficarão afetos ao S.A. os serviços de Portaria.

Art. 6.º Os Chefes de Divisão, de Seção e os Encarregados da Portaria e dos Gabinetes e respectivos substitutos, bem como os Secretários do Diretor e do Coordenador dos cursos serão designados e dispensados pelo Diretor do M.H.N.

Art. 7.º O Coordenador do curso de Museus será designado pelo Ministro de Estado, dentre especialistas em museologia, mediante indicação do Diretor do M.H.N.

Art. 8. Os órgãos que integram o M.H.N. funcionarão perfeitamente coordenados, em regime de mútua colaboração, sob a orientação do Diretor.

CAPITULO III

Da *competência dos órgãos*

Art. 9.* À D.H.A. compete:

I — Receber, classificar, colecionar, catalogar, expor e conservar os objetos adquiridos, doados ou transferidos ligados direta ou indiretamente à História do Brasil e à Arte Retrospectiva;

II— Realizar pesquisas sobre assuntos da História do Brasil e Arte Retrospectiva, relacionados com a finalidade do Museu.

Art. 10. À D.N.C. compete:

I — Receber, estudar, classificar, colecionar, catalogar, expor e conservar os objetos adquiridos, doados ou transferidos, constantes de moedas, medalhas, condecorações, selos e' peças sigilares do país, e do estrangeiro;

H — Realizar pesquisas sobre assuntos correlatos com os objetos expostos na referida Divisão.

Art. 11. Ã D.D. compete:

I — Manter repositórios de obras, periódicos, mapas, estampas e foto grafias nacionais e estrangeiras, sobre assuntos relacionados direta ou indiretamente com material da com petência do Museu e o arquivo de documentos históricos;

II — Classificar o material bibliográfico e manter atualizados os ca tálogos necessários à biblioteca;

III — Fazer, com a observância das formalidades necessárias à inte gridade das coleções, o empréstimo das obras e periódicos para consulta interna;

IV — Classificar os documentos históricos e manter atualizados os catálagos necessários ao arquivo;

V ■— Fazer, com a observância das formalidades necessárias à inte gridade dos documentos, o emprésti mo das peças do arquivo para con sulta interna;

VI — Organizar as publicações do M.H.N.;

VII — Permutar publicações do M.H.N. com instituições culturais nacionais e estrangeiras bem como remetê-las aos particulares que as solicitarem;

VIII — Providenciar sobre a en comenda de obras e periódicos que digam respeito às atividades do M. H.N.;

IX — Preservar os exemplares das coleções sob guarda contra danos e extravios;

X — Conservar os documentos que acompanharem os objetos adqui ridos ou doados e comprovarem a sua autenticidade ou lhes disserem respeito;

XI ■— Receber, classificar, cole cionar e catalogar os documentos e livros adquiridos, doados ou trans feridos, ligados direta ou indireta mente à História do Brasil;

XII — Executar os serviços fotográficos solicitados pelos demais órgãos do M.H.N.;

XIII — Organizar e manter atualizados o Catálogo Descritivo ou Guia dos Visitantes, o Catálogo Comentado e os Anais do M.H.N..

Art. 12. Ã D.C.M. compete:

I — Preparar pessoal habilitado a exercer as funções de conservador de museus históricos e artísticos ou de instituições análogas;

II — Transmitir conhecimentos especializados sobre assuntos históricos e artísticos ligados às atividades dos museus mantidos pelo Governo, pelos Estados, Municípios e particulares ;

III — Incentivar o interesse pelo estudo da História do Brasil e da arte nacional em todos os seus aspectos ;

IV — Ministrar o curso de Museus criado pelo Decreto-lei n.º 21.129, de 7-3-32 e reorganizado pelo Decreto número 16.078, de 13-7-44.

Art. 13. Ao S.A. compete:

I — Executar as atividades de administração do M. H. N., devendo, para isso, manter-se perfeitamente articulado com o Departamento de Administração do Ministério, observando e fazendo observar normas e métodos de trabalho pelo mesmo prescritos;

II •— Apreciar questões relativas a direitos, vantagens, deveres e responsabilidades dos servidores, bem como a ação disciplinar que sobre os mesmos possa incidir e, conforme o caso, orientar e fiscalizar a aplicação da respectiva legislação;

III — Manter fichários atualizados relativos à vida funcional dos» servidores do M.H.N.;

IV — Manter em dia a escrituração e controle das dotações orçamentárias e dos créditos adicionais distribuídos ao M.H.N.;

V — Aplicar a legislação referente à aquisição, movimentação, alienação e escrituração do material;

VI ■— Examinar a legalidade das contas, recibos e outros documentos referentes a despesas efetuadas pelos órgãos integrantes do M.H.N.;

VII ■— Executar os expedientes a serem assinados pelo Diretor do M. H.N.;

VIII— Manter atualizada uma coleção de leis, decretos, ordens, decisões, circulares e instruções relativas ao M.H.N. ou dele emanadas;

IX — Elaborar a proposta orçamentária do M.H.N.;

X •— Receber, registrar, distribuir, expedir e guardar a correspondência oficial, processos e demais documentos enviados aos órgãos do M. H.N.;

XI — Passar certidões dos documentos pertencentes ao M.H.N., quando assim o determinar o Diretor do referido órgão;

XII— Fiscalizar os serviços de limpeza e conservação da área ocupada pelo M.H.N., executados pela Portaria;

XIII-Escriturar o material recebido pelo almoxarifado;

XIV — Realizar os inventários dos bens pertencentes ao M.H.N.;

XV — Executar o expediente relativo à aquisição, por transferência de estabelecimento oficial, por compra, permuta ou doação, de objetos de valor histórico compreendida a de moedas, medalhas, selos e espécies Similares, só efetuando permuta por exemplar em duplicata que pu der ser dispensado.

Parágrafo único. Ã Portaria, compete:

I — abrir e fechar o edifício do Museu;

II — zelar pelo asseio e conser vação da área ocupada pelo M.H. N., bem como pelos móveis;

III — orientar os interessados que procurarem o M.H.N.. forne cendo guias aos visitantes que o de sejarem ;

IV — fazer a guarda diurna e noturna da área ocupada pelo M. H. N.;

V - auxiliar a arrumação dos objetos e móveis.

Art. 14. Compete ao G.R. executar as restaurações, retoques e demais serviços que dependerem da sua especialidade, quando solicitado pelos demais órgãos do M.H.N.

CAPITULO IV

Das atribuições do pessoal

Art. 15. Ao Diretor do M.H.N. compete:

I — orientar, coordenar, dirigir e fiscalizar os trabalhos do M.H.N.;

II — despachar pessoalmente com o Ministro;

III — baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

IV — representar o M.H.N. em suas relações externas;

V — reunir periodicamente os chefes dos órgãos que integram o M.H.N. a fim de assentar providências ou discutir assuntos de interesse para o serviço;

VI — comunicar-se diretamente, sempre que o interesse do serviço o exigir, com quaisquer autoridades pú blicas, exceto com os Ministros de Estado, caso em que deverá fazê-lo por intermédio do Ministro da Educação e Cultura;

VII - - elaborar planos e progra mas de trabalho anuais e neles ba sear a proposta orçamentária do M. H.N.;

VIII — submeter, anualmente, ao Ministro de Estado o programa de trabalho do M.H.N.;

IX — apresentar ao Ministro de Estado, anualmente, o relatório com pleto dos trabalhos realizados pelo M.H.N.;

X — propor ao Ministro de Esta do as providências necessárias ao aperfeiçoamento dos serviços do M. H.N.:

XI — conceder autorização para fotografar ou copiar objetos e do cumentos expostos ou arquivados no Museu, quando dai não resultar dano ou inconveniência:

XII - autorizar permutas de duplicatas desnecessárias e objetos que não interessem diretamente ao M.H.N.;

XIII — permitir que objetos de reconhecida importância histórica, pertencentes a outras instituições ou a particulares, sejam expostos ou guardados no Museu;

XIV — determinar a retirada do recinto do Museu ou impedir o ingresso no mesmo de pessoas suspeitas ou que se portarem inconvenientemente;

XV — aprovar a escala de férias dos servidores do M.H.N.;

XVI determinar a instauração de processo administrativo;

XVII — autorizar a execução de serviços externos e extraordinários;

XVIII — distribuir e redistribuir pelas Divisões o pessoal lotado no M. H.N.;

XIX - designar os servidores que devam exercer função gratificada de

chefia e os substitutos eventuais destes;

XX — propor ao Ministro a de signação do Coordenador do curso de Museus;

XXI — promover, anualmente, a realização de conferências sobre as suntos relacionados com as ativida des do M.H.N.;

XXII — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho;

XXIII — aplicar penas disciplinares aos servidores do M.H.N., in clusive a de suspensão até 30 dias e propor ao Ministro de Estado as pe nalidades que excederem de sua al çada;

XXIV — aprovar a escala de ser viço dos domingos e feriados assim como autorizar o serviço que tiver de ser realizado fora das horas nor mais de expediente, de modo que a cada servidor seja concedido um dia de descanço por semana;

XXV — expedir boletins de mere cimento dos servidores que lhe fo-a-em diretamente subordinados e aprovar cs dos demais servidores:

XXVI — estabelecer o horário para visitas ao Museu;

XXVII — providenciar no sentido do regular funcionamento do curso de Museus;

XXVIII — designar os servidores que devam servir como professores das matérias do curso de Museus e, em caso de necessidade, convidar pes soas estranhas, de reconhecido sa-fcer.

Art. 16. Aos chefes de Divisão e ao Coodernador do curso compete:

I •— dirigir e fiscalizar os traba lhos das respectivas Divisões;

II — orientar a execução dos tra balhos e manter coordenação entre os elementos componentes das se-ções, determinando as normas e métodos que forem aconselháveis;

III — manter estreita colabora ção da Divisão com os demais ór gãos do M. H. N.;

IV — despachar diretamente com o Diretor;

V — aplicar aos subordinados as penas disciplinares de suspensão até 30 dias e propor ao Diretor as pena lidades que excederem de sua al çada;

VI — apresentar anualmente ao Diretor um relatório circunstanciado dos trabalhos realizados;

VII — apresentar, anualmente, ao Diretor o plano de trabalho da Divisão a seu cargo e, em qualquer tempo, sugestões visando ao desen volvimento da mesma;

VIII — dar parecer sobre ques tões de interesse do M.H.N., quando solicitado pelo Diretor;

IX — propor ao Diretor a designação dos chefes das Seções que lhes forem subordinadas.

Art. 17. Ao Chefe do S. A. compete:

I — dirigir, orientar e fiscalizar a execução dos trabalhos que coube rem ao S. A.;

II — propor ao Diretor as medi das que julgar convenientes aos tra balhos do S.A.;

III — organizar a escala de férias do pessoal do M.H.N.;

IV — encerrar o ponto dos ser-vidores do M.H.N.;

V — organizar -a escala de plan tões e folgas dos servidores do M. H.N.;

VI — aplicar aos subordinados as penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 15 dias, submetendo ao Diretor as que excederem de sua alçada;

VII — apresentar ao Diretor, anualmente, o relatório dos trabalhos realizados pelo S.A.

Art. 18. Ao Secretário do Diretor compete:

I — atender as pessoas que pro curarem o Diretor, encaminhando-as ou dando conhecimento a este do assunto a tratar;

II — representar o Diretor, quan do para isso fôr designado;

III— manter em dia o controle do movimento dos processos submetidos a despacho ou estudo do Diretor;

D7 — auxiliar o Diretor na confecção dos relatórios das atividades do M.H.N., devendo, para isso, ter sempre coligidos os dados necessários.

Art. 19. Aos Chefes de Seção compete:

I — zelar pela boa ordem dos trabalhos da Seção;

II — conferir, anualmente, o inventário dos bens sob sua guarda;

III — propor ao chefe da Divisão as penas disciplinares para os seus subordinados;

TV — apresentar, anualmente, ao chefe da Divisão, o plano de trabalho da Seção a seu cargo;

V — apresentar, anualmente, o relatório circunstanciado dos trabalhos executados pela Seção.

Art. 20. Ao Chefe da B., além das atribuições constantes do art. 19 compete:

I — zelar pela conservação do material bibliográfico sob sua guarda;

II— orientar os consulentes na escolha das obras a consultar.

Art. 21. Ao Encarregado da Portaria compete:

I — dirigir, distribuir e fiscalizar os trabalhos afetos à Portaria;

II — preparar, mensalmente, o quadro estatístico das visitas ao M. H.N., dele constando o número de pessoas e corporações que tenham participado das mesmas;

III — não permitir que saiam livros, embrulhos ou outros objetos, sem autorização superior;

IV — superintender os serviços de limpeza e conservação dos objetos, mostruários e mobiliário do M. H. N.;

V — superintender os serviços de guarda e vigilância do prédio.

Art. 22. Aos servidores que não tenham atribuições especificadas neste Regulamento incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo chefe imediato.

CAPITULO V *Da lotação*

Art. 23. O M.H.N. terá lotação aprovada em decreto.

CAPITULO VI *Do horário*

Art. 24. O horário normal de trabalho do M.H.N. será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público, fixado, porém, o de 44 horas de trabalho semanal para os vigias e pessoal destacado na Portaria.

Art. 25. Os servidores do M.H. N. estão sujeitos ao regime de plantões, nos domingos e feriados, obedecendo a condição de um mínimo de 33 horas de trabalho semanal, com um dia obrigatório para descanso.

Parágrafo único. O Diretor não está sujeito a ponto, devendo, porém, observar o disposto no art. 5.° da Lei n.º 2.188, de 3 de março de 1954.

CAPITULO VI

Das substituições

Art. 26. Serão automaticamente substituídos nas faltas e impedimentos ocasionais:

I — o Diretor, por um chefe de Divisão de sua escolha, previamente designado pelo Ministro;

II — Os Chefes de Divisão, Ser viço e Seções, por servidores de sua livre escolha, previamente designados pelo Diretor do M.H.N.;

III — O Coordenador da D.CM., pelo seu Secretário.

CAPITULO VII

Disposições gerais

Art. 27. Será permitida a entrada ao Museu a todas as pessoas que se apresentarem convenientemente trajadas, salvo crianças, menores de 10 anos de idade, não acompanhadas por pessoa idônea.

Art. 28. O M.H.N. deverá facilitar a sua visitação por todos os meios possíveis e fornecer ao público quaisquer informações relacionadas com as suas finalidades, tendo em vista despertar nos visitantes e consulentes o interesse pela História do Brasil e o culto pelas tradições nacionais.

Art. 29. A consulta às obras, documentos e fichários mantidos pela D.D. só será facultada nos dias úteis, das 13 às 16 horas, mediante permissão do Diretor ou do Chefe da D.D.

Art. 30. Qualquer pessoa pode requerer ao Diretor do M.H.N. a autenticação e peritagem de objetos históricos e artísticos, por técnicos de Museu, mediante pagamento dos emolumentos fixados em lei.

Art. 31. Os objetos expostos só poderão ser retirados dos mostruá-rios e examinados com permissão especial do Diretor.

§ 1.» Não se mostrarão objetos retirados dos mostruários a mais de uma pessoa ao mesmo tempo.

§ 2.º A comparação dos objetos estranhos com os do M.H.N., por parte dos visitantes e consulentes, só se efetuará na presença do Diretor ou do Chefe da respectiva Divisão.

Art. 32. O fichário, os documentos e as obras só poderão ser consultados em presença dos servidores encarregados de sua guarda.

Art. 33. A cópia de trechos das obras impressas e dos documentos expostos à consulta independe de autorização.

Art. 34. A reprodução de objetos e documentos, bem como cópia de trechos das obras impressas pelo M. H.N., em livros, revistas ou jornais só será permitida, obrigando-se o interessado a indicar expressamente na publicação a procedência da peça, documento ou trecho reproduzido.

Art. 35. A fim de fazer a sua propaganda e satisfazer interesses de visitantes e turistas, o M.H.N. poderá mandar editar cartões postais avulsos ou em bloco, com a reprodução fotográfica ou litográfica do edifício, salas e objetos principais, os quais deverão ser vendidos ao público na Portaria, sendo o produto da venda recolhido conforme a legislação em vigor.

Art. 36. A sala de conferências só será cedida para fins educativos e patrióticos.

Art. 37. As grandes datas da História do Brasil serão comemoradas no M.H.N. por meio de sessões cívicas, conferências e exposições especiais.

Art. 38. O M.H.N. deverá manter as mais estreitas relações de cooperação com estabelecimentos similares do país e do estrangeiro.

Art. 39. Em hipótese alguma, poderão ser cedidos por empréstimo objetos históricos e artísticos do M. H.N. Qualquer exposição desses objetos só poderá ser feita, fora do M. H.N., sob sua direção e responsabilidade.

Art. 40. O Diretor determinará a necessária vigilância das salas de exposição, de conferências e de aulas, proibindo o uso do fumo e que os objetos sejam tocados pelos visitantes.

Art. 41. Sem prejuízo das atribuições do G.R., os trabalhos de restauração, em casos especiais, poderão ser confiados a pessoas estranhas, de idoneidade e capacidade comprovadas, a juizo do Diretor e sob sua fiscalização.

Art. 42. Nas fotografias feitas no interior do M.H.N. é absolutamente proibido o uso de substâncias químicas destinadas a produzir luz artificial.

Art. 43. de todos os atos de vida do M.H.N. deverá ser dada conveniente divulgação.

Rio de Janeiro, em 1 de dezembro de 1954. — *Cândido Mota Filho.*

Publ. no D. *O.* da 3-12-954)

PORTARIA N." 1.370. de 27 de SETEMBRO de 1954

O Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, considerando que a copiosa legislação sobre o ensino tem introduzido, implicitamente, modificações sensíveis no regime de exames de 1.º 2.º épocas e no de promoções nas Escolas integrantes da Universidade Rural;

Considerando o que estabelecem as Leis ns. 7 (disciplina O sistema de promoções nos cursos Superiores), de 19-12-46, 1.029 (dispõe sobre os exames de 2.» época nos cursos de ensino superior), de 30-12-49, e 1.816 (dispõe sobre a prestação de exames em 2.ª época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior), de 23-12-53;

Considerando que ditas escolas são consideradas padrão para os demais estabelecimentos de ensino superior nos ramos de Agronomia e de Veterinária, na forma do que estabelecem os regulamentos, baixados com os Decretos ns. 23.857 e 23.858 respectivamente, ambos datados de 8 de fevereiro de 1934;

Considerando a necessidade de estabelecer normas claras e que consubstanciem a legislação vigente, resolve baixar instruções para provas, exames e promoções na Universidade Rural, anexas. — *José da Costa Porto.*

INSTRUÇÕES PARA PROVAS. EXAMES E PROMOÇÕES NA UNIVERSIDADE RURAL

TITULO I

Freqüência e provas

Art. 1.º O ano letivo da U.R. será dividido em dois períodos o pri-

meiro. de 1 de março a 31 de junho, e o segundo de 1 de agosto a 30 de novembro.

Art. 2.º As duas provas parciais, de caráter obrigatório, a que serão submetidos os alunos, realizar-se-ão, a primeira, na segunda quinzena de junho, e a segunda, a partir do dia 10 de novembro, e os exames de primeira época de 1 a 15 de dezembro, e os de segunda época, na segunda metade de fevereiro.

§ 1ºA juízo do Conselho Técnico de cada uma das Escolas, as segundas provas parciais para os alunos da última série, assim como os exames de 1.º época, poderão ser antecipados de uma quinzena para os efeitos da grande excursão, de caráter obrigatório.

§ 2.º Não haverá revisão de prova parcial após o início do exame da cadeira.

Art. 3.º' Sendo o regime nas escolas componentes da U.R., o de freqüência obrigatória, compete aos professores catedráticos mandar proceder a chamada dos alunos inscritos em suas respectivas cadeiras.

§ 1.º Haverá chamadas distintas para aulas teóricas e práticas, ainda que estas sucedam imediatamente àquelas.

§ 2.º Não será computada a freqüência nos períodos de provas parciais fixadas no art. 2.º desta Portaria.

Art. 4.º Cada professor submeterá seus alunos a, pelo menos, três argüições, em cada período, argüições que poderão ser orais, escritas ou práticas, revestindo a forma de testes, de exercícios de aplicação ou de questões objetivas, ou ainda, de pesquisa elementar, dando, em qualquer caso, a maior ênfase à parte pratica ou de aplicação da cadeira.

§ 1.º Fica a critério do professor fixar o prazo de duração das provas aludidas no presente artigo.

§ 2.ºO professor poderá, a seu juízo, submeter os seus alunos a outras provas, além das estabelecidas neste artigo.

§ 3.º O julgamento das provas de que trata o presente artigo e a consignação das notas na caderneta serão feitas logo após a sua realização quando orais ou práticas e até o máximo de cinco dias quando das outras modalidades.

§ 4.º A falta de consignação das notas nas cadernetas até o dia 5 de junho para as do primeiro período e 5 de novembro para as do segundo impossibilitará o aluno de realizar a respectiva prova parcial.

Art. 5.º Para poder prestar cada uma das referidas provas parciais nas épocas já mencionadas, deverá o aluno satisfazer, cumulativamente, em cada disciplina as seguintes condições:

o) ter freqüência pelo menos 2/3 das aulas ministradas durante o respectivo período;

b) ter obtido média 4 (quatro) no mínimo nas argüições e trabalhos práticos realizados.

§ 1.º Na hipótese do aluno não satisfazer a qualquer uma das condições fixadas no parágrafo anterior atribuir-se-á a nota zero ã respectiva prova parcial, para efeito de cálculo da média.

§ 2.ºAs provas parciais das disciplinas do ano cursado sob dependência não serão julgadas quando se tratar de aluno dependente de disciplina de ano pré-anterior. Tais provas serão conservadas em invólucro fechado, no Serviço Escolar, até que haja o aluno logrado aprovação na

dependência, ficando em perpétuo silêncio, no caso de ocorrer reprovação na referida dependência.

TITULO II *Exames e aprovação em* 1.º *época*

Art. 6." Para poder inscrever-se em exames de 1* época, deverá o aluno satisfazer, cumulativamente, em cada disciplina, as seguintes condições:

a)ter freqüentado pelo menos 2/3 das aulas ministradas, na disciplina, durante o ano letivo;

6) ter alcançado, nas provas parciais, média igual ou superior a três (3).

§ 1.º — O aluno dependente de uma ou duas disciplinas do ano anterior poderá inscrever-se nos exames de 1.* época das disciplinas dependentes ainda que não satisfaça às exigências da alínea *b* deste artigo.

§ 2º - O aluno dependente de disciplina do ano pré-anterior fica enquadrado no disposto neste artigo, ressalvado o que estabelece o § 3.º, porém só poderá prestar exames das cadeiras do ano em que se acha matriculado sob dependência após haver sido aprovado na dependência.

§ 3.º — O aluno dependente poderá inscrever-se em exames de 1.º época ainda que não satisfaça ao exigido na alínea *a* do presente artigo, caso se tenha verificado colisão do horário da cadeira dependente com o de qualquer outra do ano em que se acha matriculado, desde que já tenha anteriormente, freqüentado regularmente (dois terços) na cadeira de que dependa.

Art. 7.º — O aluno que tiver média de provas parciais compreendida entre 3 e 4,99 prestará exame completo, constando de:

a) prova escrita;

b) prova oral ou prático-oral.

§ 1.º — Também prestará exame completo, na dependência, o aluno dependente de uma ou duas disciplinas do ano anterior que tiver média de provas parciais inferior a três (3).

5 2.º •— A ordem de realização das provas é aquela em que foram acima enunciadas.

§ 3.º — Nenhuma das provas será eliminatória, nem tampouco o seu conjunto.

Art. 8.º — O aluno que tiver média de provas parciais compreendida entre 5 e 6,99 prestará apenas prova oral ou prático-oral, não eliminatória.

Art. 9.º — O aluno que tiver média igual ou superior a sete <7) nas provas parciais fica isento de exames, sendo a nota de aprovação, a média das provas parciais.

Art. 10. — Considerar-se-á aprovado, em determinada disciplina, o aluno que nela obtiver a média qua-.ro (4), no mínimo, entre sua média anual e a nota final do exame.

Art. 11 — Obtem-se a média anual do aluno somando-se a média aritmética das duas provas parciais e a das argüições e dividindo-se o resultado por dois.

TITULO III *Exames e aprovação em 2.º época*

Art. 12 — Poderá inscrever-se em exames de 2.ª época, o aluno que, alternativamente :

a) tenha sido reprovado em 1.º época, em uma ou duas disciplinas;

b> não tenha alcançado média três (3) nas provas parciais, em uma ou duas disciplinas;

c) esteja nas condições da alínea *a* numa disciplina e nas da alínea *b* em outra.

§ 1.º — Também se poderá inscrever em exames de 2.º época o aluno que não o tenha podido fazer em 1.º época por falta de freqüência exigida na alínea *a* do art. 5.º em uma ou duas disciplinas, desde que tenha sido freqüente às aulas práticas da referida disciplina a juízo da Congregação da escola a que pertence.

§ *1.º* — Poderá, ainda, inscrever-se em exames de 2» época o aluno que, estando inscrito, em exames de 1.» época não tenha podido comparecer por motivo justo e devidamente comprovado.

Art. 13. — Os exames de 2.» época versarão sobre todo o programa da disciplina e constarão das seguintes provas:

a) prova prática ou de aplicação;

b) prova escrita;

c) prova oral;

§ 1.° — As provas serão realizadas na ordem acima e a prova prática ou de aplicação é eliminatória, sendo considerado reprovado o aluno que nela não alcançar a nota mínima quatro (4).

§ 2.º — O exame da aula de Desenho constará de:

a) prova gráfica;

b) prova oral.

§ 3.º •— A prova gráfica precederá a oral e será eliminatória.

Art. 14. — Será considerado aprovado em segunda época, o aluno que obtenha média aritmética igual a quatro (4), no mínimo, entre as notas das provas que haja realizado, na forma estabelecida no art. 12, independente de sua média anual.

TITULO IV

Promoção de ano

Art. 15. — Será promovido de ano o aluno que obtiver aprovação, em primeira ou em segunda época, em todas as disciplinas do ano que cursou.

§ *1.º* — Também poderá ser promovido o aluno que não obtiver aprovação em apenas uma ou duas disciplinas, as quais cursará novamente, como dependente.

§ 2.º — Se o aluno, matriculado em determinado ano sob dependência de uma ou duas disciplinas do ano anterior, obtiver aprovação em todas as disciplinas do ano que cursou e fôr aprovado em uma ou em ambas as dependências, poderá matricular-se no ano subsequente, cursando, porém as cadeiras dependentes sob o regime estabelecido na legislação vigente e nesta Portaria.

§ *3.º* — Poderá o aluno depender de duas disciplinas, ambas de ano anterior ou pré-anterior ou uma de cada um deles.

I 4.» ■— Reprovado em mais de duas disciplinas o aluno perderá o ano, respeitadas as aprovações já obtidas.

TITULO V

Disposições gerais

Art. 16. — todas as notas serão conferidas na escala de zero a dez e cada vez que seja necessário extrair médias, estas serão conservadas com os seus valores exatos, toman-

dose o resultado com duas decimais por falta.

Art. 17. — As operações aritméticas deverão ser procedidas na ordem indicada, podendo-se, entretanto, utilizar fórmulas deduzidas dos dispositivos da legislação vigente.

Art. 18. ■— As bancas examinadoras lançarão as notas conferidas pelos seus membros a várias provas realizadas pelos alunos.

Art. 19. .— O Serviço Escolar calculará, na forma da legislação vigente e desta Portaria, as notas de aprovação dos alunos.

(Publ. no *D. O.* de 4-10-954).

PORTARIA N.º 960, de 29 de NOVEMBRO de 1954

O Ministro da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 6.º do Regimento da Diretoria do Ensino Secundário aprovado pelo Decreto n.° 20.302, de 2 de janeiro de 1946, resolve:

Art. 1.ºDos candidatos ao exercício da função de diretor e da de secretário do estabelecimento de ensino secundário equiparado, reconhecido ou autorizado a funcionar, exi-gir-se-á prévio registro na Diretoria do Ensino Secundário, nos termos desta portaria.

Art. 2.º O candidato ao registro de diretor deverá requerê-lo à Diretoria do Ensino Secundário comprovando capacidade profissional e cultural e condições pessoais para o exercício da função.

§ 1.º A prova de capacidade profissional será feita mediante certidão de exercício do magistério, por dois anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento de ensino de grau médio ou superior, oficial ou reconhecido.

§ 2.º A prova de capacidade cultural será feita por um dos seguintes títulos:

I — diploma de curso superior, revestido das formalidades legais;

II — diploma ou certificado de conclusão de curso de seminário maior;

III — diploma de curso normal de 2.º grau. de 3 anos pelo menos, ou equivalente;

TV — aprovação em concurso para provimento de cargos de técnico de educação ou cátedras do ensino superior, ou do ensino médio federal ou equiparado;

V — exercício, em caráter está vel, da função de inspetor de ensino de grau médio ou superior, ou de téc nico de educação.

§ 3.º A comprovação das condições pessoais far-se-á mediante:

o) investigação a que procederá a Diretoria do Ensino Secundário na qual se verifique não apresentar o candidato contra-indicação para o exercício da função;

b) apresentação dos seguintes documentos referentes ao candidato:

I — certificado de registro defi nitivo de professor na Diretoria do Ensino Secundário;

II — atestado de sanidade física e mental expedido por serviço médi co oficial;

III — folha corrida:

IV — atestado de idoneidade moral firmado por duas pessoas idôneas que exerçam atividades relacionadas com o ensino.

V — duas fotografias 3x4;

VI — questionário informativo sobre o candidato, segundo modelo oficial.

Art. 3.º O registro será concedido mediante requerimento, acompanhado das duas fotografias 3x4 e do questionário referido no item IV alínea "b" do § 3.º do artigo anterior, aos diretores em exercício, cuja in-vestidura tenha sido aprovada pela Diretoria do Ensino Secundário até a data da publicação da presente portaria.

Art. 4.º O registro de secretário far-se-á mediante requerimento do candidato à Diretoria do Ensino Secundário, instruído com os seguintes documentos:

a) os mencionados nos itens II, III, IV, V e VI do § 3' do art. *2";*

b) carteira de identidade;

c) certificado de quitação com o serviço militar, quando se tratar de brasileiro do sexo masculino;

d) certidão de nascimento ou outro documento que prove maioridade;

e) certificado de conclusão de curso de primeiro ciclo de grau médio, oficial ou reconhecido, ou a este equivalente;

f) certificado de aproveitamento satisfatório em curso ou estágio para preparação de candidatos à função, instituído ou supervisionado pela Diretoria do Ensino Secundário.

Parágrafo único — A Diretoria do Ensino Secundário poderá autorizar, em casos excepcionais, o exercício da função de Secretário, pelo prazo máximo de um ano. ao candidato ao registro que, não podendo satisfazer imediatamente à exigência da alínea "f" deste artigo, tenha apresentado os demais documentos exigidos para a inscrição.

Art. 5.º Será cancelado o registro de diretor ou de secretário quando se verificar que foi irregularmente concedido ou quando, em processo regular, ficar demonstrada a inido-neidade ou a incapacidade do respectivo titular.

Parágrafo único — Durante os três primeiros anos de exercício da função de diretor ou da de secretário, poderá o registro ser cassado, mediante processo sumário, uma vez verificadas as deficiências referidas no final do artigo anterior.

Art. 6.º A Diretoria do Ensino Secundário manterá históricos funcionais e fichas de registros dos diretores e secretários registrados.

Art. 7.º Nenhuma taxa será cobrada pela expedição da primeira via de certificado de registro de diretor ou de secretário.

Art. 8.º A Diretoria do Ensino Secundário expedirá, quando necessário, instruções para a execução desta portaria e para solução dos casos omissos. — *Cândido Mota Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 3-12-954).

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

de ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXIII ABRIL-JUNHO, 1955 N.° 58

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais no pais, 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 cm artigos assinados e matéria transcrita.

R E V I S T A

B R A S I L E I R A de ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXIII ABRIL-JUNHO, 1955 N.e 58

INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DIRETOR ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES de SEÇÃO ELZA RODRIGUES MARTINS *Documentação e Intercâmbio*

JOAQUIM MOREIRA de SOUZA *Inquéritos e Pesquisas*

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos cursos

MÍLTON de ANDRADE SILVA *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

R E V I S T A B R A S I L E I R A de
ESTUDO PEDAGÓGICOS

Vol. XXIII *Abril-Junho, 1955* *Nº 58*

SUMÁRIO

Págs.

Idéias e debates:

ANÍSIO TEIXEIRA, O espirito científico e o mundo atual 3

JAYME ABREU, A educação secundária no Brasil 26

JAYME ABREU, Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária 105

Documentação:

Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino 179

Observações à margem das conclusões de curso, no ensino superior civil, no ano letivo de 1952 181

Vida educacional:

Informação do país 195

Informação do estrangeiro 204

ATRAVÉS de REVISTAS E JORNAIS: *Alberto Ebert,* uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário; *Cândido Motta Filho,* As condições atuais da educação secundária; *Flávio Penteado Sampaio,* O ensino industrial no plano nacional de educação; *Josué Cardoso d'Afonseca,* Estudo dirigido da matemática; *Maria Santacruz Lima,* Psicologia da aprendizagem ;*Pierre Gr. Weil,* A orientação profissional e a estabilidade profissional e escolar 206

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n° 2.430, de 19 de fe vereiro de 1955 — *Dispõe sobre a realização dos exames de sufi ciência ao exercicio do magistério nos cursos secundários;* De creto nº 36.862, de 4 de fevereiro de 1955 — *Transforma em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes;* Decreto 37.082, de 24 de março de 1955 — *Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário;* Portaria nº 2, de 3 de janeiro de 1955 — *Expede programa de Prática Jurídica Geral e Comercial e respectivas instruções metodológicas para o curso Técnico de Contabilidade;* Portaria nº 7, de 7 de janeiro de 1955 — *Expede programa de Direito Ususal e respectivas instru ções metodológicas para os cursos Técnicos de Secretariado, de Administração e de Comércio e Propaganda;* Portaria nº 55, de 8 de fevereiro de 1955 — *Altera dispositivos da Portaria n. 3, de* 4 *de janeiro de 1951;* Portaria nº 57, de 9 de fevereiro de 1955 — *Expede instruções para a concessão de bolsas de estudo dos cursos da Bi blioteca Nacional;* Portaria nº 80, de 19 de fevereiro de 1955 — *Baixa instruções sobre funcionamento de estabelecimentos de en sino secundário;* Portaria nº 110, de 29 de dezembro de 1954 — *Aprova o tempo de duração dos diversos cursos;* Portaria nº 2, de 18 de janeiro de 1955 — *Aprova o Regulamento do Conselho Administrativo da Escola* 229

O ESPÍRITO CIENTÍFICO E O MUNDO ATUAL (*)

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

Senti-me obrigado a aceitar o honrosíssimo convite para, deste modo, corresponder à vossa extrema generosidade e render o meu preito à grande obra universitária que aqui se realiza.

A fim de dar à aula o caráter amplo e geral, que as instruções do Conselho Universitário determinaram, busquei examinar a evolução do espírito científico até os nossos dias e fixar alguns dos aspectos que vêm resultando da aplicação da ciência no mundo atual.

Confio que vossa indulgência em me ouvir possa ser tão grande quanto foi grande, em me convidar, a benevolência do vosso Conselho Universitário.

Desde as épocas imemoriais, pode-se admitir, no homem, um como duplo funcionamento do cérebro, levando-o já a ajustamentos realísticos com o meio, já a transfigurações de certos aspectos do meio para uma adaptação simbólica à existência. Para o ajustamento realístico dispunha do saber prático ou empírico; para o ajustamento simbólico ou espiritual, do saber mítico ou religioso. Pelo conhecimento prático, o seu cérebro modificava o meio em que vivia; e pelo conhecimento mítico, por um lado, o romantizava, para melhor suportá-lo e, por outro, dele, de certo modo, se evadia.

Os dois processos intelectuais operavam, entretanto, sem consciência de sua própria elaboração, num automatismo que tornava impossível a mudança ou o progresso, salvo por desvio inesperado. Produto de experiência e erro no campo prático e de algum acidente imemorial no campo mítico ou religioso, o saber dos homens se transmitia passivamente, por tradição, sempre zelosamente guardada, e, no caso do saber religioso, agravado o zelo pelo caráter de intangibilidade que lhe conferia a atribuída qualidade de sagrado.

(*) Aula inaugural proferida na Universidade do Rio Grande do Sul, a convite do Conselho Universitário, no dia 2 de março de 1955, no Salão Nobre da Faculdade de Medicina da mesma Universidade.

Qualquer possibilidade de mudança em tal estado de cousas só poderia sobrevir se a criatura humana pudesse ser arrancada do estado de reverência com que se prendia às suas artes ou aos seus mitos, como algo que lhe tivesse sido inexplicavelmente legado ou lhe fosse revelado e cujo segredo jamais poderia desvendar. Tal estado de submissão era, aliás, nutrido e alimentado por toda sorte de temores, ante um mundo misterioso, inseguro e hostil.

como na evolução biológica, o progresso humano, intelectual e social, não é algo de sempre contínuo e fluente, mas um processo também de saltos e mutações. Os estágios do seu desenvolvimento constituem superações às condições dominantes, que abrem novos horizontes e novas visões. A superação ao prolongado estágio de marcha ao compasso da tradição veio, afinal, a processar-se, quando uma civilização material mais brilhante deu ao homem a parcela de segurança indispensável ao começo de libertação do seu poder mental. esta nova segurança levou-o a questionar a tradição.

Operou-se então, o que costumamos chamar o "milagre grego".

O *milagre* resultou da ocorrência de uma classe intelectual liberta de maiores preocupações materiais e, deste modo, dos temores mais aflitivos, além de curiosamente desligada de vínculos sacerdotais. A "democracia" helênica, nessa atmosfera, assim tranqüila e segura, produziu um grupo de intelectuais, marcados de singular independência em relação a certos aspectos da tradição, que empreende nada mais nada menos que a análise, a crítica e a classificação do saber humano existente — não, entretanto, do saber prático, de logo o digamos, que este não merecia sequer, para uma classe que o não praticava, o nome de saber — mas do saber representado pelos mitos, conceitos e interpretações predominantes entre os cidadãos livres das suas cidades.

A contribuição grega consistiu em descobrir um critério para avaliar e sistematizar esse saber conceptual: o critério racional. Tal critério, antes de tudo estético, de proporção, harmonia, medida, constitui, na realidade, o traço que ainda ligaria os gregos a toda a tradição do espírito humano — antes poético e mítico que prático ou realístico. Biològicamente, os olhos existem para ver, mas, no homem, os olhos também contemplam e emprestam significação e importância simbólicas aos acontecimentos e às cousas. Tal "blasfêmia" biológica — "biològicamente, diz-nos Roger Fry, a arte é uma blasfêmia; temos olhos para ver e não para contemplar as causas'(*) — pare-

(*) Roger Fry — Vision Design, p. 47.

ce-me constituir uma chave para interpretar a evolução do espírito humano.

O homem, com efeito, já imemorialmente se caracteriza antes como animal estático do que realista e prático. A sua lenta e penosa adaptação à vida não se fêz senão parcialmente no nível prático: somente no que fosse absolutamente imprescindível à sobrevivência física imediata... No mais, a adaptação foi poética e mítica, pela interpretação do mundo ao gosto de seu terror ou de sua fantasia, ou ao peso das tradições que lhe vinham das profundidades do tempo.

A faculdade poética do homem levou-o assim a transubs-tanciar imaginativamente o mundo em que realmente vivia, num mundo de conceitos, sonhos, mitos, costumes milenares, e só parcialmente no dos "fatos teimosos" — os "stubborn facts" de que nos fala *William James* — da sua existência material e concreta.

Essa característica da evolução humana não se interrompe na Grécia. Mas alcança ali inesperado desenvolvimento, com a tomada de consciência da capacidade criadora da mente, a mesma mente humana que, por milênios sem conta, vinha, sem o saber, penosamente elaborando conceitos e visões grosseiramente inexatos, mas românticamente idealizados, do próprio homem e do seu universo.

Se tomarmos Tales, de Mileto, como o precursor da nova atitude do homem em face de sua própria mente, veremos que a especulação intelectual de uma classe de estudiosos, desligada de vínculos sacerdotais, isto é, do propósito de guardar e conservar cegamente a herança social, tanto quanto da necessidade de trabalhar materialmente, em pouco mais de duzentos anos, dá-nos Sócrates e Platão, este a erguer, ante o espírito humano, uma hipótese de interpretação do universo e do homem, cuja independência da tradição só é superada pela própria amplitude e que ofusca as precedentes criações míticas da mente humana, como um jorro de luz apaga as incertezas e sombras da obscuridade. com êle, a independência do espírito humano se afirma. O processo contínuo de criação da mente, tomando consciência de si mesmo, faz-se intencional, voluntário, especulativamente experimental, e se critica e se revê nas suas hipóteses e tentativas.

O incerto e obscuro pensamento humano, faz-se, assim, nesse alvorecer da Academia, alugo como um livre jogo feliz, independente e tolerante de plausibilidades e alternativas. Era o pensamento especulativo que tomava posse de si mesmo.

O homem, entretanto, continua dividido entre a necessidade de compreender o universo e a si próprio, para obter a sua integração estética ou religiosa, e a necessidade material, con-

tingente de subsistir. Os processos mentais para resolver as duas necessidades continuam distintos. As necessidades materiais da vida se valiam da inteligência realística, com a aceitação dos "fatos duros e teimosos" e com o exercício das artes mecânicas e plásticas. As necessidades de integração mais profunda ou mais alta — as necessidades da *alma,* no sentido em que Platão usa o termo — valiam-se do pensamento mítico; mas, já agora, graças ao mesmo Platão, transformado em especulação metafísica, consciente, deliberada, indepedente e, por isto mesmo, tolerante e progressiva, embora sem maior exame, baseada na observação do senso comum, cujos métodos — ao contrário dos especulativos — não pretende o novo saber grego desenvolver, nem renovar.

O passo dado foi, não obstante, imenso. E seria talvez absurdo desejá-lo então mais completo.

Os gregos formularam, retificaram e libertaram o processo especulativo da mente humana e o reajustaram à observação do senso comum. Não chegaram à revisão do processo de observação; mas aí não chegaram porque não lhes poderia ocorrer ainda questionar o próprio senso comum.

A sua teoria do conhecimento foi a teoria que *John Dewey* chamou do *espectador,* mais interessado em contemplar o universo, para de algum modo o explicar, do que em dominar-lhe os processos, para de algum modo o controlar. O primeiro passo, entretanto, fora dado, pois tentar deliberadamente esquemas de interpretação de si mesmo e do mundo era o caminho para novos esquemas. A descoberta não estava tanto na compreensão obtida, como na idéia de esquemas, tentativas, ensaios de compreensão e interpretação. A experiência intelectual grega vale, sobretudo, pelo caráter de hipóteses, de plausibili-dades, que passou a dar às criações do espírito.

A disciplinação do poder conceptual, assim obtida, mesmo como pura experiência especulativa, era a disciplinação do que havia de mais arbitrário, mais inconseqüente, mais obscuro na história da mente humana. Os gregos, por meio de seus jogos intelectuais com as figuras geométricas e as relações matemáticas, descobriram que certas proporções e certas medidas, achadas em suas manipulações com aquelas figuras e com os números, existiam no que lhes parecia belo e composto, e fundaram na equivalência encontrada as suas generalizações de harmonia, simetria e sistema. Por outro lado, as especulações lógicas lhes desvendaram as relações semânticas e proposicionais e lhes permitiram formular a lógica do discurso, com os seus processos dedutivos e indutivos.

Era especulação, sem dúvida, de escassa base empírica, mas, •de qualquer modo, fundada, controlada, sistematizada e já muito afastada dos aspectos caprichosos ou fantasiosos do conceptua-lismo anterior, totalmente desligado de qualquer coerência com a observação mesmo grosseira dos sentidos.

A observação continuava, em verdade, com as graves deficiências do passado. A ênfase estava na concepção, na descoberta de certas fórmulas matemáticas e lógicas de interpretação da realidade. A observação era utilizada tal qual existia no senso comum da espécie. A mente, pela contemplação dos seres e das cousas, é que concebia, ou revelava o mundo. Não era 8 observação que estava sob reforma, e sim, insistamos, o processo de elaborar idéias, concepções, teorias plausíveis em face do critério racional, então desvendado, e da observação comum, esta não questionada ainda. Para as falhas possíveis desta observação, produzia a mente as suposições ou idéias, que se tornassem necessárias, naturalmente arbitrárias, por não julgarem possível voltar à observação para lhes rever os dados imediatos. Para ilustrar, basta recordar a teoria grega da gravidade, ou a sua cosmologia, ou as suas teorias de causalidade física.

Para se verificar quanto é difícil o ir e vir de hoje, entre o pensamento especulativo e a observação, que nos produz o pensamento científico moderno, ensaiemos aqui, embora rapidamente, descrever o processo mental como presentemente o concebemos.

Todo comportamento inteligente de ajustamento às condições ambientes, no homem como nos animais, é um comporta- • mento baseado na percepção de sinais, no seu sentido literal. O fundamento deste saber é a aceitação espontânea, no contacto direto com a realidade, do que *parece* ser fato. sobre esta base, apreendida imediatamente pelos sentidos, erguem-se tantas outras suposições ou idéias, quantas necessárias para uma adaptação mental do homem à sua situação ambiente.

A imediata e literal apreensão dos fatos ou sinais da existência não tem diferença essencial da percepção animal e produz o comportamento chamado inteligente, comum aos animais e ao homem. A distinção humana consiste não em ser inteligente; mas, em pensar. E o pensamento é algo que parte daquele ponto de contacto imediato com a experiência, em que os fatos são *sinais* que condicionam o comportamento, para chegar ao símbolo significativo, em que transforma e pelo qual interpreta aqueles sinais (ou seja a realidade imediata), elaborando, então, os conceitos e mitos que passam a determinar o comportamento, não já animal, mas propriamente humano.

Por isso mesmo, o pensamento não é originàriamente realístico, direto e prático, mas metafórico, poético, interpretativo e, afinal, mítico e mágico.

Prático e realístico é o comportamento por ajustamento direto às condições da vida, como que anterior ao pensamento e, embora mais rico e flexível no homem, indiferenciado, em essência, do comportamento animal inteligente. esse ajustamento produz o saber por familiaridade (knowledge by acquai-tance) e de que decorrem a maioria dos nossos hábitos e o nosso saber prático, derivado dos *dados* da experiência, aceitos em sua significação espontânea e direta.

O pensamento propriamente dito, sucedendo à palavra ou nela se fundando, toma esses *dados* não como *sinais,* mas como *símbolos significativos,* isto é, sinais transformados pela faculdade de interpretação simbólica da mente humana, e com eles joga em busca de relações de coerência e lógica, que se afastam da realidade, tanto mais quanto o espírito humano estiver desligado das origens empíricas dos seus símbolos.

A capacidade humana de transformação simbólica da experiência, entretanto, só amadurece, só se faz adulta e objetivamente eficaz, quando o homem a desenvolve até ao ponto de poder *unir* a sua percepção dos *dados* da experiência, como sinais, à percepção deles, como símbolos, retificando nestes toda a parte digamos metafórica e fazendo com que o pensamento simbólico se faça êle próprio realístico, reencontrando-se, assim, no campo do comportamento inteligente primitivo, porém armado já agora de significações muito mais complexas do que as que, originàriamente, orientavam a imediata conduta, ajustada, porém quase — animal do homem.

A valer tão breve descrição do nosso processo mental, como-ora o encaramos, já podemos compreender quanto havia de ser inevitável a demorada evolução da espécie humana até o pensamento realístico em que ela, hoje, começa apenas a ingressar..

Todo o mecanismo simbólico do pensamento tendia a afastá-la da realidade e a levá-la a viver entre as construções do seu espírito, erguidas sobre os símbolos de sua linguagem e desenvolvidas em outros símbolos derivados dos primeiros, numa série praticamente indefinida.

Os *fatos* eram apenas aquelas *gestalten* imediatas que lhe apresentavam os sentidos. E daí o espírito humano partia, com as palavras, já elas símbolos, para as interpretações que seu poder de transformação simbólica livremente criava, em. face das necessidades lógicas, decorrentes elas próprias do mecanismo verbal e simbólico do pensamento.

A saída desse círculo vicioso, que caracterizava o próprio pensamento humano, só podia começar com uma preliminar mudança de atitude dos homens em relação aos seus próprios símbolos, isto é, às suas palavras, aos seus mitos e aos seus ritos. Foi esta mudança que os gregos, inicialmente e em parte, nos trouxeram. Os homens entraram, então, a questionar os seus símbolos, as suas palavras, a indagar até que ponto podiam ser sistematizados, isto é, podiam ser descobertas as suas implicações e relações.

Tal atitude de parar e indagar representou o primeiro passo de amadurecimento do espírito humano, o primeiro passo no processo de não se deixar levar pela sua *própria* capacidade de transformação simbólica, mas de vigiar essa força, de controlá-la, de verificar onde o levava.

com esse esforço, como já dissemos, não pretenderam os gregos rever os *dados* originais do pensamento humano, ou seja a experiência comum da espécie, mas rever o pensamento mesmo, em essência simbólico, interpretativo e irrealístico, destinado a construir uma interpretação do mundo e não a conhecê-lo, no sentido moderno do termo e quiçá no sentido *prático* primitivo, para controlá-lo e transformá-lo.

de qualquer modo, chegamos, com os gregos ao que já podemos considerar as origens do nosso mundo moderno. Começa, então, o homem a formular intelectualmente a sua experiência em uma filosofia e uma ciência, cujo desenvolvimento, a despeito de paradas, de parênteses e divagações, no fundo não mais se interrompe e vem, de estágio em estágio, que menos se negam do que se superam, reconstruindo a visão do mundo e dirigindo ou redirigindo a civilização humana.

Devido a circunstâncias sociais e também ao caráter dominantemente especulativo da formulação grega da experiência humana, conservam-se, entretanto, distintos os dois campos do saber humano: o prático ou empírico e o racional ou teórico. somente merecia o título de conhecimento, de saber — o segundo. O conhecimento prático só poderia fornecer opiniões. Em rigor, somente o conhecimento obtido pela mente, por meio de reflexões e concepções, que não envolvessem o corpo, embora utilizassem os dados do senso comum, teria aquele grau de *certeza* que caracterizaria o saber filosófico-científico, teórico, racional.

Para os gregos, note-se, pensamento era atividade; mas, atividade do espírito, não envolvendo o corpo, nem a matéria, e constituindo algo de superior às atividades que importassem em atos materiais de manipular e fazer. Pensar era parcela de atividade divina no homem, sendo Deus o "ato puro", sem

mistura com a matéria. Os homens tanto melhor pensariam quanto mais usassem o espírito e mais distanciados ficassem das contingências materiais.

Baseado nesse pressuposto, o senso de harmonia dos gregos, ajudado pelas circunstâncias históricas, levou-os a classificar como atividade perfeita a da mente em busca do conhecimento do imutável e eterno, em oposição à de procurar conhecer o mutável, efêmero e passageiro. A filosofia e a ciência eram o conhecimento e a contemplação do absoluto, que constituía a base perene e eterna do fluxo aparente das cousas. O outro saber, o saber mecânico das artes ou o saber prático dos homens, era saber imperfeito e inferior, contingente à condição humana, mas insusceptível de elevá-los ao quase divino da pura contemplação das idéias e das verdades puras.

de tal sorte, suprimiram os gregos, é certo, a linhagem cabalística, mítica e ritual dos sacerdotes, dos profetas e dos magos, mas para criar, não ainda a dos cientistas, como os entendemos hoje, e sim a dos escolásticos, antecessores dos nossos professores de hoje. A nova classe intelectual, já destacada da sacerdotal, está interessada no conhecimento pelo conhecimento; é uma nova espécie de contemplativos, cheios de curiosidade, no sentido alto da palavra, mas de curiosidade pelo reino do absoluto, do imutável e do eterno, e de desdém pelo mundo contingente, mutável e frustro dos mortais. (um novo sacerdócio, o cristão, alguns séculos a seguir, viria apoiar nesse dualismo a sua teologia e, por mais alguns séculos, retardar a marcha da inteligência humana, mumificando a filosofia e ciência dos gregos como algo definitivo e perene, de que o espírito humano não mais pudesse nem devesse libertar-se).

Se havia tal dualismo e as suas conseqüências estão longe ainda de se haverem esgotado, convém, entretanto, assinalar que entre os gregos, não havia, contudo, o dualismo entre filosofia e ciência. uma e outra eram a mesma cousa ou quando muito aspectos diversos, porém integrados do mesmo empreendimento humano. fosse Platão, mais dominado pelas preocupações matemáticas, fosse Aristóteles, mais envolvido nas considerações lógicas e na classificação e demonstração das cousas, temos em ambos o filósofo e o cientista trabalhando de mãos dadas. O conhecimento filosófico fundava o conhecimento científico e ambos se integravam em uma só cosmologia e uma só metafísica.

Afora a alegria de conhecer e certa submissão sábia às contingências da vida, que apesar de intelectualmente insigni-cantes e mesmo indignas de serem objeto do pensamento, eram entretanto implacáveis, — esse saber humano nada mais produzia, revelando-se, por um lado, impotente, e por outro lado,

desinteressado, ante os problemas de *transformação* das condições do mundo. este continuava a ser transformado, limitadamente e muito lentamente, pelo saber empírico, tradicional, ou de raro em raro ocorrente; pelo saber de experiência feito, pelos conhecimentos práticos e inexatos — assim julgados e na verdade imperfeitos — de "mestres" e "oficiais", dos artesãos, que já existiam na Grécia e continuaram pelo tempo adiante a progredir nas linhas restritas e apartadas da aprendizagem pela ação e pelo trabalho. Os descobrimentos e invenções não eram feitas pela filosofia ou pela ciência, mas por aqueles práticos. (Salvo o episódio de Arquimedes, ainda no tempo dos gregos, mas que não teve seqüência, nem conseqüência). A filosofia e a ciência antigas estariam, com efeito, preocupadas talvez com a ordenação social da vida humana, porém nada tinham a ver com o seu progresso material.

A realidade é que a ciência, como a concebemos hoje, somente pôde surgir e em verdade surge, com a vitória dos métodos da observação sobre os métodos da pura especulação, de que se fêz símbolo a famosa e legendária experiência de Galileu na Torre de Pisa. Nesse dia, encerram-se os "infindos debates" da Idade Média, a que se refere *Whitehead,* e, assim como os gregos criaram o "critério racional", para a avaliação e a crítica das nossas idéias e intuições, Galileu cria o "critério da experimentação", para guiar a nossa observação e rever as nossas intuições, conceitos, idéias e julgamentos.

Era uma segunda superação, mutação ou salto no desenvolvimento humano, e com êle deveria ter-se operado, afinal, a unificação, sob certo aspecto, dos dois processos imemoriais de saber — o saber prático ou empírico e o saber racional ou especulativo. Porque este, para se confirmar, passou a exigir a observação, antes, e a experimentação depois, e observar ou experimentar não são processos exclusivamente "mentais", mas fundamentalmente operacionais, isto é, materiais, objetivos e concretos. Fazer, então, passou a ser essencial para o próprio ato de pensar. Aprendia-se, fazendo, no mundo do saber prático, empírico ou rotineiro; aprende-se, fazendo, no mundo do saber científico, por mais "puro" ou "teórico", descobridor de leis gerais e criador de teorias, que êle seja e continue a ser. Graças à ênfase desse modo dada ao que o mesmo *Whitehead* chama a *Ordem da Observação,* a *Ordem Conceptual* iria sofrer nova e verdadeira revolução.

Se os gregos deram ao nosso modo intuitivo de conceber o Universo ou à Ordem Conceptual, as suas leis matemáticas e lógicas; Galileu e seus sucessores deram à Ordem da Observação os seus métodos, os seus instrumentos, a sua gradual a crescente exatidão. Nenhuma das duas Ordens poderia mais

existir sozinha frutuosamente. Enquanto estiveram ou estejam isoladas, a observação não passa, entre os antigos do nível do senso comum, isto é, é grosseira, defeituosa e inexata; e, entre os modernos, de estéril acumulação de fatos; e a especulação conceptual, por seu lado, de racionalizadora e não realística, embora, muitas vezes, bela e harmoniosa.

A aliança entre as duas ordens é que irá tornar ambas fecundas e produzir o progresso acelerado em que começamos a entrar do século dezesseis em dian:e, até os dias quase sem fôlego de hoje.

Mas, a despeito da aliança, afinal operada, entre a observação e a especulação, a experimentação e a concepção, porque não se processou, até o ponto que já podia e devia ser atingido, a união entre as artes práticas e as artes do chamado saber racional, entre a prática e a teoria? Estabelecido o método experimental, identificado, em sua essência, o processo de obter o conhecimento e o saber com o método empírico, sistematizado, purificado e refinado, que sempre conduziu toda a ação prática humana e a aquisição pelo homem de suas artes e de seus modos de viver, — por que se mantém até hoje a distinção, na realidade o dualismo, entre a prática e a teoria, o empírico e o racional, o manual e o intelectual, a ação e o pensamento, o útil e o espiritual?

É que os hábitos humanos são difíceis de mudar. Afora a. adaptação prática à vida, conseguida pelo saber prático, o homem com o saber teológico ou filosófico buscou, acima de tudo, a sua integração pessoal em um estado de segurança e de certeza. Ora, entre a *perfeita segurança* obtida, no estágio chamado primitivo, pela aliança com os supostos ou acreditados poderes supremos do universo, por intermédio dos ritos e cerimoniais da religião e, no início de nossa época, pela participação na vida da razão, do sumo Espírito que tudo movia e envolvia, e a *segurança relativa,* que as artes práticas anteriormente e depois a ciência, como a entendemos hoje, lhes podem oferecer, continuam os homens a flutuar, divididos entre os dois mundos, buscando agora os controles da ciência e logo mais a "salvação", ou seja a certeza absoluta que não encontram na segurança relativa e em constante perigo da vida terrena, governada pelas artes práticas ou pela ciência, mas na evasão das condições práticas da existência, pela religião ou pela filosofia.

A vida do espírito, em oposição à vida de ação e trabalho, tal como a imaginaram os gregos, nunca mais pôde ser completamente abandonada, mantendo-se, ao contrário, como uma

expressão superior da busca da certeza e do absoluto, que os primitivos punham na religião com o seu mundo sobrenatural, e a filosofia grega pôs na Razão como mundo ideal, liberto das contingências e perigos.

Toda a vida humana é, com efeito, uma busca da segurança. Não a conseguindo na vida corrente, a engenhosidade grega procurou-a numa Realidade anterior e superior à realidade do mundo, considerando-a o só e único objeto digno do conhecimento. Em tal realidade, concebida pela mente por um processo de atividade própria, iniciado nos sentidos, por certo, mas somente aí iniciado e resolvendo-se depois em atividade mental pura, encontraria o homem o mundo seguro e absoluto do Ser e não das aparências do Ser. A apreensão intuitiva da essência das cousas, nas suas mais amplas generalizações, constituía o supremo conhecimento, e este conhecimento, a Suprema Realidade. Em rigor, o saber digno de tal nome era assim o saber metafísico, que lidava com o *Ser* em sua última generalização, e os demais saberes, tanto mais imperfeitos quanto mais mutáveis fossem seus objetos, não passavam de opiniões, sem segurança nem importância, pois se referiam ao contingente, ao variável e diverso, a algo infectado, como observou *Dewey,* de *não-ser,* ou seja de não-existência.

O método da razão, apesar de tão harmonioso e tão original, não se destinava, portanto, a emancipar a humanidade do equívoco fundamental de sua existência, isto é, o equívoco de buscar a certeza e a segurança fora da realidade contingente ou do universo. Pelo contrário, era uma confirmação das velhas crenças da humanidade e a formulação intelectual do seu sonho de segurança e certeza fora do mundo, já não em algum céu, mas numa Realidade superior e absoluta, a ser atingida pela mente e pelo saber.

É de crer que, se houvessem podido os gregos continuar as suas especulações, acabassem por chegar ao conhecimento científico, como o concebemos hoje, para sobre êle basear um novo conceito de certeza e de segurança. Mas, a queda de sua civilização, o período romano conseqüente, mais de dominação do que de liberdade, e toda a insegurança e confusão relativamente prolongadas da Idade Média não permitiram que se renovassem condições propícias à continuação da sua vigorosa aventura de inteligência. somente com os grandes descobrimentos, reabrem-se os horizontes humanos e retomam os renascentistas o pensamento grego para lhe continuarem a carreira interrompida.

Ainda no transcurso, entretanto, da Idade Média, certos homens estranhos andaram a pensar no verdadeiro saber como algo de semelhante ao saber prático, isto é, algo de poderoso, algo que ensinasse a fazer e refazer as cousas de modo dife-

rente, algo que não fosse puramente estético e, de fato, estático, mas dinâmico, importando no controle das próprias cousas, ao revés da sua contemplação, tão somente.

Os matemáticos, por um lado, retomando a linha das melhores especulações gregas, e os alquimistas, por outro lado, acabaram por se fazer precursores da nova ciência, de que Bacon se faz o profeta. Eram os "fatos", e não os conceitos, a nova paixão... Mas, nem por isso, chegamos de logo à aplicação deliberada do conhecimento à vida. toda a ciência dos séculos dezesseis, dezessete e dezoito ainda mantém o seu espírito de interpretação do universo, de busca da sua Realidade Verdadeira e não o da procura deliberada dos meios de o controlar. A vida do espírito, a vida do saber ainda são a contemplação, já agora da "natureza", concebida como algo de seguro, de definitivo, de permanente...

O caráter ainda, de certo modo, religioso de toda a filosofia dessa fase, relativamente recente do pensamento humano, lembra as origens desse mesmo pensamento: — mítico e sacer-dotal na antigüidade, secularizado na Grécia, mas, em essência teológico, como teológico se conserva em toda a Idade Média e, agora, com a ciência dos séculos dezessete e dezoito, ainda religioso, embora busque desprender-se da teologia, com o artifício de considerar a "natureza" — sistema fechado, mecanicista e materialista, de que Deus seria o motor *ex-machina* — como algo que pudesse ser objeto independente de conhecimento e contemplação... Continuamos, na realidade, em plena fórmula grega: saber é o conhecimento do definitivo, do absoluto, agora transferido à própria natureza — cujos segredos o homem desvenda para melhor compreender a Realidade e aí encontrar a *segurança* absoluta por que anseia o seu espírito. A outra segurança, a relativa, a obtida pelo domínio das condições do meio, continua entregue às *artes* — práticas, liberais e sociais
— que, ainda como na Grécia, não são plenamente ciência nem saber.

O dualismo, pois, perdura e responde a atitudes ancestrais do homem, em face do mundo e de si mesmo. ..

A teoria da evolução, no século dezenove, e a teoria da relatividade, já no século vinte, pontos altos, talvez os mais altos, no desenvolvimento que estamos encarando, é que vêm, afinal, a dar-nos as idéias modernas de hoje, pelas quais passamos a compreender o universo e o homem como processo dinâmico de criação permanente, em que — natureza e homem
— não se distinguem, mas são partes do mesmo processo. Neste processo, há começos, continuidades, repetições, terminações — constantes e variáveis — que permitem plano e previsão. E isso é tudo que agora resta das idéias gregas de sistema, de

harmonia, de acabado e de perfeito. de posse, afinal, do conhecimento científico das relações e inter-relações dos processos do mundo físico e do mundo biológico, entramos a produzir, voluntariamente, as condições necessárias para pô-los mais do que nunca a nosso serviço.

E, então, a ciência deixa de ser apenas a explicação do universo para se fazer o instrumento do seu possível e progressivo controle. A velha profecia de Bacon de que o saber era poder fêz-se realidade.

com a aplicação da ciência aos problemas humanos, por meio dos conhecimentos teóricos e técnicos que entrou ela a desenvolver, as artes empíricas se fizeram ou se fazem, em grande parte, obsoletas e, em seu lugar, surgiram e surgem as tecnologias científicas, operando-se, afinal, a real integração dos dois métodos de saber, o racional ou teórico e o prático ou empírico, em um só método, o científico.

É a nova visão prática do mundo, em face dessa integração relativamente recente — na realidade, de menos de cento e cinqüenta anos — dos dois processos intelectuais da mente humana, que está agora lutando por se afirmar. Os dualismos entre saber mítico e saber empírico, depois entre saber racional. e saber prático, entre saber teórico e saber usual, encontram-se, por certo, em fase de desaparecimento, mas, não sem choque, pois o espírito humano resiste muito à perda de hábitos milenares.

A sobrevivência dos dualismos agora, por exemplo, se insinua, de forma sutil, no dualismo entre o saber científico (o dos fatos) e o saber moral e social, isto é, dos valores, fins e objetivos da vida humana. Costumamos dizer que a ciência nos dá os meios, o poder; mas nada pode dizer em relação aos fins com que aplicamos estes meios. Na realidade, ainda é a concepção do homem como algo de estranho à natureza ou ao universo. Quando muito se aceita que certos fins, como saúde, conforto, segurança física, os fins chamados práticos da vida, podem ser e são resolvidos pela ciência. Mas, os fins tidos como altos, nobres, superiores, sobre estes nada pode dizer a ciência...

esta é a última forma que assume o velho dualismo, produzindo, como conseqüência, o progresso das técnicas chamadas materiais e a estagnação dos costumes sociais, morais e políticos.

Por certo que o conhecimento dos fatos e suas leis e o conhecimento dos valores, isto é, dos fins, objetivos e propósitos do homem, constituem campos diversos da investigação humana.

Mas, não há razão por que o segundo não possa ser objeto do mesmo processo de descrição, análise e controle por que passaram os fatos do mundo físico. Conhecidos que sejam, cientificamente, aqueles valores, restará sem dúvida o problema cie escolha e de preferência, isto é, o problema da aplicação de tal conhecimento, como, aliás, também no mundo físico, conhecidos os seus fatos e leis, resta o problema de sua aplicação aos fins humanos.

A ciência da eletricidade não nos manda fazer uma lâmpada ou um motor elétrico, habilita-nos a fazê-los. E se os fazemos é para atender uma necessidade humana. Ora, as necessidades humanas são também fatos, que podem ser estudados, como são estudados os do mundo físico. A ciência ou ciências dos fatos sociais, econômicos, políticos e morais irão habilitar-nos, como as ciências do mundo físico, a realizar os fins humanos.

Mas, dizem-nos certos filósofos, esses fins são algo de arbitrário e inanalisável, são todo o mundo do bem e do mal, dos nossos gostos e desgostos, em toda a sua gama de caprichos, desejos e paixões, para sempre insusceptiveis de regularização e controle. Estamos aí na terra de ninguém do mundo moral, onde impera a força irreprimível da "liberdade" humana. A ciência aumenta o poder do homem sobre a natureza, mas não lhe ensina a governar as suas escolhas, as suas preferências, os seus fins.

A realidade, porém, é que tais fins têm uma origem e uma história, surgem, afirmam-se, mudam e se desenvolvem, do mesmo modo que os processos do mundo físico. O homem tem crenças a respeito do mundo físico e a respeito dos fins por que luta, das diretrizes que deve adotar, dos bens que deseja atingir e dos males que pretende evitar. O estudo destas últimas crenças pode também ser feito cientificamente. A ciência também nos poderá dar a sua gênese e desenvolvimento, e revelar-nos o meio de as controlar.

Do mesmo modo que damos como certos e seguros os fins mais óbvios da vida: saúde, alimentação, casa, vestuário, etc. — os chamados "fins *materiais* da vida"; também haveremos de chegar a dar segurança e controle aos chamados fins superiores ou espirituais: o do Governo da liberdade humana, o da realização da fraternidade e o da felicidade pessoal e coletiva. E, talvez, conforme lembra /. *Dewey,* esteja aí uma função específica da filosofia em nossa época.

O homem nutre hoje crenças a respeito do mundo físico, que a ciência lhe confirma e garante, e está a começar a ter conhecimento a respeito dos valores que regulam a sua conduta; a ciência lhe vai mostrar a gênese, desenvolvimento e

praticabilidade de tais valores e, deste modo, lhe dar o controle dos mesmos. A função da filosofia seria a de mostrar como "esses dois modos de crer e conhecer — o dos fatos e o dos valores — podem mais eficaz e frutuosamente se relacionar um com o outro" (Dewey), de jeito a permitir que o melhor conhecimento científico regule a nossa conduta prática, em todos os seus múltiplos aspectos.

Para a filosofia se transformar nessa disciplina da conduta humana, à luz do melhor conhecimento científico existente e tomando-o como base, será, porém, necessário que se interrompa a milenar tradição que faz da filosofia a busca de uma realidade absoluta, transcendente, superior ou anterior ao mundo, em que a mente humana se refugie.

Muito pelo contrário, a filosofia se terá de fazer a mais terrena das disciplinas, ocupando-se exatamente da aparentemente modesta, mas realmente essencial e imensa tarefa de ordenar e inspirar a "prática" da vida humana. Aliás, esse teria sido o objetivo da religião, sempre que crenças religiosas tiveram real vitalidade. . . A filosofia seria hoje quiçá sua humilde substituta, devotando-se à tarefa de estudar como, em face do espantoso alargamento da praticabilidade dos desejos e aspirações humanas, resultante das conquistas e do progresso da ciência, pode cada um dos homens conduzir a sua vida para a plena realização de si-mesmo e contribuir, ao mesmo tempo, para que todos os demais indivíduos da espécie logrem o mesmo desiderato.

Tais considerações não nos afastam do nosso tema, antes sublinham a necessidade de vencer o último dualismo em que se debate o espírito humano. Estamos em pleno processo de aplicação — diria antes integração — cada vez mais ampla da ciência à vida, e este fato vem transformando a cidade humana, com ímpeto que não seria exagerado chamar de revolucionário.

Primeiro, acreditou-se demasiado cândidamente, que a ciência de si e por si mesma traria seus corretivos. Todavia, a ciência, talvez para contornar o inevitável conflito, não com a religião, mas com a teologia e as filosofias dela decorrentes e nela inspiradas, refugiou-se no mundo dos fatos e suas leis, e por muito tempo ignorou e ainda faz por ignorar o mundo propriamente dos valores. E tanto isto fêz, que não faltam hoje os que acreditam não haver saída senão na volta atrás aos cânones normativos da tradição clássica grega ou até medieval. A solução, entretanto, está em levar avante a ciência até a nova área, essa hoje terra de ninguém, onde impera a "vontade" humana e em elaborar, com a experiência de hoje e os métodos de hoje, de precisão e segurança, em relação aos valores do mundo moral, social e político, os conhecimentos cien-

tíficos necessários para a formulação dos novos cânones que agora nos possam dirigir, como os cânones clássicos e medievais dirigiam o homem nessas passadas épocas.

Seja em política e organização social e econômica, seja na vida pessoal e coletiva, o certo é que há necessidade de retomar os objetivos da vida e, em face das novas condições, mostrar como os valores — materiais e espirituais — podem ser mantidos e ampliados, para o maior enriquecimento possível da existência de cada um e de todos, no conjunto da espécie humana. Nenhum outro problema é maior, nem mais urgente e mais prático, do que esse, e nenhum outro constitui desafio mais poderoso à inteligência humana, no que tenha ela de melhor, mais fino e mais alto. Identificado o processo do saber prático e do saber científico, temos que elaborar uma filosofia **que,** realmente, os integre em um só corpo de crenças, relativas ao mundo físico e ao mundo moral, capaz de nos conduzir e guiar nesta etapa convulsa a que chegamos de nosso desenvolvimento.

Sempre que a inteligência humana passa por um período de liberdade — e por liberdade se entenda a ausência de controle imposto e externo ao seu desenvolvimento — há como que uma safra miraculosa, e a mente humana explode em riquezas de imaginação e observação, que abrem novos horizontes à sua suprema aventura. Foi assim entre os gregos, no seu período áureo, e assim com Epicuro e os Estóicos; e assim no Renascimento, com o Humanismo e a Reforma; e foi assim, no século dezessete, em movimento que se estendeu até o século dezenove. Agora, neste século vinte, de novo se reacende, e como nunca, a necessidade dessa liberdade para uma tomada de consciência e uma nova superação.

A etapa de hoje será a definitiva consagração da visão prática da vida, em que o homem, integrado em seu mundo, busque a sua segurança e a sua certeza, não já em um outro mundo, seja o da razão absoluta dos gregos, seja o do sobrenatural da teologia, mas nos controles científicos que lhe permitam dirigir o mundo material e lhe comecem a dar efetivamente o controle do mundo social e moral. E nunca precisamos tanto de liberdade para o pensamento como nesta fase de crise e transição, em que teremos de abrir ou dilatar o horizonte humano, na sua nova, mas ainda perturbada visão científica, isto é, prática do mundo.

O próprio vigor da transformação em curso, entretanto, leva não poucos a voltar as costas até a franquias ou conquistas já admitidas e pressentir perigos na marcha livre do pensa-

mento. São velhos terrores que renascem e que, sob certos pontos de vista, não nos devem surpreender...

com efeito, a nossa espécie existe, digamos, há um milhão de anos, mas somente há pouco mais de seis mil anos descobriu a agricultura. Há apenas uns dois mil e quinhentos anos, descobriu a sua própria inteligência e criou a filosofia. Apenas há uns trezentos anos atrás, descobriu propriamente a ciência, como a concebemos hoje. E somente há uns cento e cinqüenta anos, aproximadamente, entrou a aplicá-la à vida, sob a forma de tecnologias e em substituição às práticas e artes empíricas das lentas civilizações anteriores.

Será assim acaso estranhável que o homem ainda não tenha perdido seus velhos terrores e vacile ante os resultados de sua própria infância científica? Nesta infância, com efeito, estamos, com os nossos modestíssimos progressos, em ainda modestíssimas parcelas da humanidade...

Onde estão a pequenina ciência de três séculos de idade e as ainda menores tecnologias de pouco mais de um século? — Circunscritas a parte da península européia, às Ilhas Britânicas, à América do Norte, à União Soviética e, saltando aqui e ali, a pequeninas manchas, em todo o resto da terra. Dos dois bilhões e meio, se tanto, de seres humanos, talvez nem sequer meio bilhão já se possa plenamente considerar beneficiário das transformações que se vão operando no sentido de ampliar a liberdade humana, isto é, a praticabilidade dos propósitos, desejos e aspirações do homem.

Apesar de ser assim evidente o nosso estado de infância em relação à ciência, não faltam os que começam a assustar-se com o seu desenvolvimento e a necessidade de uma tomada de posição em face da revolução que vem provocando. Os novos processos de pensamento, que o método experimental introduziu, dando nova força e eficácia às nossas especulações conceptuais, suprimiram, de fato, muito dos pretendidos encantos pitorescos e poéticos do passado, e, do mesmo passo, deram ao homem poderes que ainda não sabe êle manipular devidamente. E isto o tem levado a descer até de muitos dos valores a que se já habituara a admirar e a amar. Tudo isso, porém, — salvo desar-vorado pessimismo — nada mais é do que o resultado daquela mesma infância da ciência e de nossa remediável e conseqüente imaturidade intelectual.

Estamos, com efeito, em uma fase de "exploração" dos resultados da ciência, que se poderia equiparar à dos "conquistadores" e piratas da era que se seguiu aos grandes descobrimentos, e que não data de um passado remoto. Deslumbrados com as possibilidades da produção, estamos a "explorá-la" anárquica e extravagantemente; deslumbrados com as possibilida-

des da distribuição, estamos a tentar "monopolizá-la" para proveito de alguns; deslumbrados com as possibilidades da comunicação, estamos a utilizá-la para fraudar a verdade, vender tolices, editar comercialmente o espírito humano, levando-a à busca ininteligente de falsos confortos e de formas elementares e gregárias de inépcia coletiva.

Mas, nada disso é produto da ciência, e sim o resultado dos que a exploram, nesta fase inicial de enriquecimento humano, tomados do susto ainda primordial de que tal enriquecimento, como os anteriores, não passe de simples privilégio de alguns, que importa em conquistar, assim, de assalto, sob pena de desaparecer ou não chegar para eles...

Confesso que contemplo toda essa impaciência não sem alguma apreensão, — seja a *dos capitalistas* que julgam que a riqueza lhes vai escapar das mãos, seja a *dos comunistas,* que julgam necessário impor à força o progresso material, —■ mas, não consigo que minha apreensão obscureça a crença em que estou de que o homem superará mais esta crise e se habituará à posse da ciência, saindo da fase de alquimia econômica e social, não para nenhum milênio, mas para enfrentar adequadamente os problemas bem mais interessantes que o esperam, quando o problema material básico (este terrível problema em que se vem esvaindo) ficar, afinal, resolvido, e, na progressiva e nova estabilidade em que ingressar, volte o homem a cuidar dos problemas da distinção humana, não já de uma classe nem de alguns idivíduos, mas de todos e cada um dos indivíduos componentes da sociedade.

Não se creia que esteja aqui a manifestar a ingenuidade de um entusiasmo, de muito já superado nos tempos áridos e ácidos deste nosso século. Duas guerras mundiais, nazismo, facismo, socialismo revolucionário ou comunismo, capitalismo reexaltado, guerra fria, corrida armamentista sem igual, bombas atômicas e de hidrogênio, ameaças de retaliações maciças, nada disto seria, talvez, de ordem a permitir as considerações quiçá otimistas, que acabo de fazer.

Desejo correr o risco de assim parecer ingênuo, mas, repetir-lhes que, a despeito de tudo isso, continuo a julgar razoável o otimismo do nosso tempo.

Examinemos, embora ligeiramente, os motivos que julgo haver para alimentar esse otimismo.

Que os novos poderes de que o homem moderno se vê possuidor, a sua, sob certos aspectos, prodigiosa economia e a tremenda praticabilidade de todo e qualquer projeto de ordem material, entre as nações desenvolvidas, seja resultado de maior conhecimento científico não há, creio, dúvida possível. Os Estados Unidos ou a União Soviética somente são o que são, em

virtude de avanço tecnológico a que ambos chegaram. Tanto é isto verdade que os sistemas sociais e políticos são diversos ou até opostos, mas os resultados são semelhantes, — o que faz pensar, se não prova, que, para o progresso material, não importa tanto aqueles sistenlas, quanto a aplicação maior ou menor da ciência...

Ora, como conseqüência de uma tal verificação, lançou-se a humanidade no que podemos chamar um estado revolucionário. toda humanidade passou a ver que esse progresso, o progresso material, também lhe pode suceder. E a ebulição em que entraram os povos diante de tal fato — nesta nossa América, na África, Ásia e na Europa — é de tal ordem que, a despeito da imensa força dos países já desenvolvidos, a atitude geral desses países já não é de truculência, mas de certo respeito ante a espantosa inquietação. Numa época em que os fortes nunca foram tão fortes, os fracos estão revelando um poder que nunca tiveram...

Assim, de modo geral, a despeito de todos os temores *~ãe* catástrofe, o clima bem considerado da humanidade já não ó o mesmo da antiga truculência colonialista, de que foi ainda incrível ilustração a trágica aventura de riqueza do rei Leopoldo da Bélgica, no Congo, já em fins do século passado e princípios deste século, para dar um exemplo somente.

de modo geral, pois, a despeito das ameaças, que ninguém pode negar que existam, dos dias que correm, temos motivo de esperar que as cousas não sucedam pelo pior, mas que se con-jure o imenso poder dos fortes com a imensa aspiração doa fracos, levando-nos a uma cooperação nova ou de nova espécie, para uma ordem mundial mais justa e mais equitativa.

Mas, se este é, propriamente, o clima mundial, já o clima dentro de cada nação poderá ser encarado com igual otimismo? E o clima pessoal de cada indivíduo, o estado de espírito de cada um de nós é igualmente, senão bom, promissor?

Reconheço que a resposta, longe também de ser óbvia, já não é tão fácil. As forças liberadas pela ciência são demasiado amplas para o controle individual e não há negar que estamos vivendo um período em que o indivíduo se sente meio perdido, podendo desenvolver estados de espírito, ou de raiva impotente ou de indiferença passiva, ambos perigosos e talvez fatais para a civilização.

esse, parece-me, o ponto crucial e realmente perigoso do nosso momento histórico. Vejamos como podemos focalizar tal perigo e se há sinais de saída para êle.

O progresso científico criou técnicas de trabalho de caráter mais coletivo do que individual; tornou possíveis imensas concentrações humanas; propiciou, pelo transporte fácil, organizações de imensa amplitude e, de modo geral, está unificando as nações e, sob certo aspecto, o mundo inteiro, em uma gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos...

A nova ordem gigantesca e mecânica e a extrema interdependência humana colheram o homem moderno numa fase de educação individual extremamente limitada, mesmo nos países mais avançados, e de quase nula educação coletiva e política. Daí, dois efeitos e dois perigos. O cidadão passou a se sentir emaranhado em uma ordem tão complexa e de dinâmica tão remota para êle, que não consegue perceber o valor de sua atuação individual ou de sua participação, quando partícipe se considere, assumindo então uma atitude de indiferença e irresponsabilidade, cujas conseqüências não podem deixar de ser maléficas para sua conduta individual e coletiva. Por outro lado, os governos e as forças econômicas, ou sejam os funcionários e os homens de empresa, transformados em forças poderosíssimas, também entraram a agir com certa irresponsabilidade, conseqüência, inclusive, de um real e fundamental estado de ignorância, em relação aos problemas que a nova ordem suscitou e suscita.

Vejam bem que não estou a analisar o poder absoluto do funcionário público, por exemplo, num estado "totalitário", mas o seu poder inclusive no estado democrático. Mesmo no estado democrático, as condições de vida do homem são as de submissão a uma ordem que êle já não controla, dada a amplitude de seu alcance e aos detalhes de sua ingerência. Se essa ordem se fizer injusta e inumana, haverá meio de poder o homem dela se libertar ou de modificá-la pela sua atuação voluntária? Ou, não lhe restará outro meio senão submeter-se, como se vem submetendo ?

Duas grandes experiências sociais, uma recente e outra de cerca de dois séculos, vêm produzindo métodos capazes de dar eficácia à ação individual, sem a qual o homem deixará de ser homem para se fazer uma simples engrenagem da ordem coletiva. A mais recente foi a de Gandhi, na luta pela independência indiana: a resistência individual pela não violência. A outra é a do Governo democrático, como o conceberam os anglo-saxônicos, pelo auto-govêrno local, pela cooperação voluntária e pelo regime da maioria.

A resistência não violenta, a desobediência civil de Thoreau, ou a *satyagraha* de Gandhi, representa o método de ação para

situações de opressão e de força aparentemente invencíveis. Experimentado como já foi, tudo leva a admitir que pode vir a ser usado pelo homem, em casos novos, não havendo, assim, motivo para crer, que seja impossível lutar contra a opressão e a força, mesmo quando tomam os tremendos aspectos da opressão e da força, nos dias de hoje.

O Governo democrático é o segundo método para corrigir os perigos da concentração de poder material e de poder econômico da vida moderna. Mas, o Governo democrático, para se conservar democrático e se aperfeiçoar como tal, exige cuidados especiais dos governantes e dos governados. Exige, primeiro, a mais extrema divisão do poder político, por meio de um regime da maior descentralização possível. Tudo que puder ser confiado à responsabilidade local e à cooperação voluntária dos indivíduos, lhes deve ser confiado. E o regime eleitoral, por outro lado, deve ser de ordem a dar ao indivíduo o sentimento de que seu voto conta. de sorte que todo sistema em que isso não fique muito claro, como sucede com certas modalidades, por exemplo, do sistema proporcional, concorre para que a democracia, como regime de responsabilidade, perca a confiança que deve inspirar.

No fundo do regime democrático de Governo descansa o velho conselho Kantiano: o homem é o fim de si mesmo. É necessário que não se sinta êle utilizado nem pelo Estado, nem por oligarquias, nem por outrem — mas, livre em sua devoção, em seu trabalho, em sua vida. Nesta medida, se sentirá responsável e, como tal, um ser social e moral. Porque a moralidade não é uma questão destes ou daqueles costumes: são mesmo historicamente diversíssimos os costumes e instituições humanas. Mas é, sim, questão de como nos comportamos em face aos costumes, existentes ou em formação, da atitude leal e inteligente, à luz das conseqüências dos nossos atos, com que os defrontamos, buscando torná-los tão benéficos a nós e aos outros, quanto possível.

Ora, para tal, — e o dizemos voltando ao fulcro de nossas considerações principais e ao segundo grande fundamento da democracia: nenhuma atitude será mais fecunda do que a atitude científica. Tal atitude significa, em essência, a negação de qualquer dogmatismo e a permanente confiança nos métodos organizados de usar a inteligência, tais como se apresentam no mundo da ciência; capazes de progresso e de perene auto-correção. A idéia de causalidade e o método de tudo julgar à luz das conseqüências constituem, na realidade, uma regra de confiante vigilância, que nos pode levar, na vida política, na vida social e na vida moral, aos mesmos progressos a que já nos levaram, na vida material.

O aparente, só aparente efeito desagregador da ciência, em sua aplicação à vida, decorre de que adotamos, (quando o adotamos) o método científico em nossos problemas de ordem material, e métodos pré-científicos ou anticientíficos em nossos problemas sociais, políticos e morais. Se usássemos, quanto às nossas instituições de natureza social, o critério científico, poderíamos até tê-las mudado, em alguns casos, para pior; mas, o método depressa nos revelaria os erros e estaríamos em condições de progredir, quanto a elas, do mesmo modo que progredimos ou mudamos nas artes chamadas materiais da vida. O que não podemos é mudar as condições materiais da existência e fechar os olhos às mudanças inevitáveis, por conseqüentes, dos outros aspectos da vida. O que importa é analisar e estudar, para proceder, segundo o método aprovado da ciência, de acordo com o que melhor e mais perfeitamente tivemos apurado.

Calcula-se hoje que estamos a progredir de uma década para outra na proporção de um para dois, no desenvolvimento de novas tecnologias. Sabeis o que isto significa? Que se considerarmos igual a 1 o índice do progresso na década de 890 a 900, isto é, na última década do século XIX, o índice da nossa década de 50 a 60, será 64. Entre 1890 e 1960, teremos multiplicado o nosso progresso 64 vezes. E assim está acontecendo, na verdade, embora não em todo mundo e para toda a humanidade. Qual não seria o nosso progresso político e moral, no dia em que adotássemos o mesmo caminho, nestes setores bem mais importantes para a vida humana?

A ciência nos está dando o progresso material e também nos dá, o que é mais importante, um método de permanente revisão deste mesmo progresso. O impacto das mudanças ocorridas só não é integralmente benéfico, porque muitas das suas conseqüências não são analisadas e julgadas pelo mesmo método que as produziu.

O problema não é, não deverá ser nunca, porém, o de voltar atrás, nem o de deblaterar contra a natureza humana; mas, o de buscar criar para o homem condições de conhecimento e responsabilidade suficientes para êle se comportar, hoje, rea-justadamente, como se julga que se comportava antigamente, de acordo com os padrões e normas das respectivas épocas.

A extensão da ciência ao mundo dos valores virá completar a obra da ciência, iluminando a visão prática e terrena da vida, que ela já produziu, ou está inspirando, com o sentimento das riquezas morais e espirituais da nova existência do homem num mundo por êle conquistado e domesticado.

de todas as falácias de nosso tempo, nenhuma conheço mais grave do que a de dizer que a falta de verdades dogmáticas nos levaria ao cepticismo total e ao niilismo.

A ciência não é céptica, embora falível. A falibilidade é uma forma negativa de indicar a sua capacidade de acertar. A ciência, quando erra, tem, insisto, nos seus próprios métodos a sua própria correção. Logo, nenhuma outra direção pode ser menos céptica e, ao mesmo tempo, mais humilde e mais vigilante. A generalização do espírito científico a todos os aspectos da vida é, nos dias de hoje, o mais seguro penhor do progresso político, social e moral do homem, e, em verdade, seu melhor guia, seu melhor conselheiro e seu melhor viático.

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL (*)

(Ensaio de identificação de suas características principais)

JAYME ABREU
Do I.N.E.P.

O estudo sobre a educação secundária no Brasil, feito pelo Prof. Jayme Abreu, para o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos, sai agora na REVISTA BRASILEIRA de ESTUDOS PEDAGÓGICOS.

Trata-se de exposição crítica e corajosa elaborada por educador brasileiro de longa experiência com esse ramo de ensino e que agora integra o corpo de estudiosos da educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no seu serviço de levantamentos e inquéritos do ensino médio e elementar (CILEME)-

O Prof. Jayme Abreu fêz, antes deste trabalho, o levantamento cuidadoso e completo do sistema escolar do Estado do Rio de Janeiro, onde também estudou especialmente o ensino secundário. A experiência conquistada por este estudo de campo bem como seu longo convívio com o ensino secundário, como inspetor desse ramo de ensino, permitiram ao Prof. Jayme Abreu tratar o assunto com a largueza, a segurança e a intrepidez necessárias à análise de um ramo do ensino médio, que está sendo, no Brasil, por um conjunto de circunstâncias, o mais importante, do ponto de vista de conseqüências sociais.

Além deste trabalho, também aqui se publica o estudo feito sobre a educação secundária na América Latina, seu crescimento, suas tendências face ao seu passado histórico-cultural, suas debilidades presentes, com as sugestões do Seminário para que ela atinja, com propriedade, seus objetivos. A fidelidade e utilidade desse estudo feito pelo Prof. Jayme Abreu, tomando como base os documentos levados ao Seminário, fizeram com que o Dr. Guillermo Nanetti, Diretor da Divisão de Educação

(*) Trabalho apresentado ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile (janeiro 1955). O temário foi organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana.

da OEA e Presidente do Seminário, manifestasse o desejo de sua "divulgação, a mais ampla", o que ora se intenta.

O INEP, pela CILEME está a proceder a uma série de estudos especializados, que a este estudo geral virão juntar-se para dar ao país os elementos indispensáveis à formação de uma opinião esclarecida e fundada sobre sua problemática educacional.

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor (to I.N.E.P.

TEMA I NATUREZA E FINS DA EDUCAÇÃO SECUNDARIA

1. Os objetivos gerais, legais, da escola secundária brasileira são os formulados através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942.

2. Segundo a dita lei, de âmbito nacional, esses objetivos são os de formar a personalidade integral do adolescente, desen-volvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-Ihe a cultura geral, como base para estudos superiores.

3. A conversão progressiva do ensino secundário brasileiro num ensino não somente de classe privilegiada, suas possibilidades legais de articulação com os ensinos agrícola, comercial, industrial e outros cursos técnicos do mesmo grau, vêm fazendo muito mais importante sua virtual capacidade de desenvolver e orientar aptidões, do que a de preparação para estudos superiores. A escola secundária vem sendo uma crescente agência dis-tributiva da adolescência brasileira.

4. A crítica a fazer sobre o funcionamento da escola secundária nacional em relação aos objetivos que lhe são legalmente propostos, é que o conceito excede a realidade, o ideal institucional fica muito além de sua efetivação.

5. A primeira e óbvia condição para alcançar as finalidades em vista, seria a da integração do aluno com a escola, através de sua significativa presença no ambiente escolar. Ocorre porém que, na maioria absoluta dos casos, a presença máxima do aluno será de cento e sessenta dias no ano durante o período de um turno, enquanto duram suas aulas. Além disto, as classes são numerosas, com a média de quarenta alunos, a preocupação de preparar para exame é absorvente, tudo isto diluindo contactos e a relação professor-aluno.

6. Nesses moldes usuais de funcionamento, escolas secundárias brasileiras são consideradas boas, de acordo com a extensão das noções que consigam fazer decorar por seus alunos, apu-

radas através de exames que são a grande razão de ser da atividade escolar, não podendo, por intrínsecas limitações funcionais, atingir os fins de formação integral da personalidade discente a que a lei as propõe.

7. O exame da literatura e, principalmente, das práticas vigentes na escola secundária brasileira, revela que a tendência nela efetivamente atuante é a de instituição conservadora, apenas transmissora da herança social e não reconstrutora dos ideais da cultura.

8. Há um desajuste, que vai ficando cada vez mais nítido, entre os princípios de escola para classe dominante que ainda a inspiram e dirigem e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação a eles, de camadas populares, sempre maiores.

9. Pode identificar-se assim, nesse setor, uma conjuntura típica de desarmonia entre uma super-estrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção.

10. Nessa desarmonia pode comprovar-se como é certo que, nada obstante a atividade educacional não possuir força social ativa por si mesma, por isto que depende necessariamente de situações objetivas, sociais e políticas, nem sempre é ela expres são exclusiva dessas situações.

Isto porque o trabalho educacional depende grandemente de tradições que lhe são próprias e às quais está sujeito.

Ocorre que essas tradições, perpetuadas na educação, já estão, muitas vezes, proscritas na vida social e política.

Conflitos então emergem entre a educação e as condições de vida, capazes de entravar ou retardar consideravelmente a marcha da reforma e da experiência educacional, tal como sucede no caso brasileiro.

11. Imbuída do espírito de instituição propedêutica de aca demia, não tem a escola secundária nacional considerado devida mente as conseqüências dessa progressiva incorporação de cama das heterogêneas da população à sua clientela.

Mantém-se presa a fórmulas e estilos acadêmicos, dominada por um humanismo beletrista de inspiração clássica, que sobre não corresponder a uma concepção atualizada de humanismo, está longe de atender às multiformes exigências de uma considerável massa de interesses e necessidades do seu discipulado.

12. Basta atentar-se na acelerada multiplicação e hetero geneidade de sua população discente; refletir-se que menos de vinte por cento dela é que chega à conclusão do curso; ponderar-se que hoje já não é mais ela uma pequena e homogênea escola destinada ao patriciado rural do país, mas, principalmente, o

"habitat" de uma classe média urbana em ascenção social, para se compreender o anacronismo que representa o seu tradiciona-lismo conservador.

13. Essa estratificação a tem levado assim a uma flagrante crise estrutural, pelo desajuste de suas práticas em relação aos interesses e necessidades dominantes em sua população discente, advinda quase exclusivamente da concentração demográfica urbana produzida pela industrialização do país.

14. Observadores da escola secundária brasileira assinalam nela a presença da tradição retórica e literária que historicamente a impregnou, hoje deformada num arremedo sem sentido, porque imotivada para a maioria daqueles a quem se destina.

15. Intérpretes do passado histórico-cultural do país explicam a dominância desse aspecto verbalista na cultura nacional, que, entrado em crise, se refugiou no conservadorismo da escola.

16. Manipulando o Brasil uma cultura de transplantação portuguesa, cristalizada no medievalismo de conceitos que não passaram pelo crivo inquiridor e revisionista da Reforma e do Renascimento, de cujo cadinho de conflitos e disputas filosófico-religiosas emergiriam as instrumentalidades para a interpretação do mundo moderno; nutrida pela dogmática autoridade da Igreja, intérprete incontrovertida de fatos e teorias, pela Revelação ; faltou, necessária e prolongadamente, à cultura brasileira, estímulo e vitalidade próprios, capazes de elevá-la acima da passiva aceitação de princípios já consolidados, por uma necessidade, que não sentia, de rever e reexaminar o sentido da vida, pelo acicate da angústia filosófico-religiosa. (*)

17. Daí a configuração verbalista da cultura brasileira, onde a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental.

Note-se que este tipo de cultura se ajustava perfeitamente aos seus consumidores, representantes de um patriciado rural abastado, que nela se comprazia, através do jogo floral do formalismo estético de uma literatura verbalista de lazer e divertimento.

18. com o surto industrial do país e as decorrentes muta ções dos estilos de vida grupai, novas, mais duras e já mais com petitivas as condições de vida, esse verbalismo cultural perdeu o sentido e a clientela, bateu em retirada, porém subsistiu refugiado na instituição estratificada que vem sendo a escola brasileira, especialmente a secundária.

(*) Vide — "A crise brasileira" (Jaguaribe, Hélio, em "Cadernos do nosso tempo").

19. Se os estudos de ciências naturais conquistaram o seu lugar na organização curricular da escola secundária nacional, deve observar-se todavia que, na prática, são eles retòricamente ministrados, na maior parte dos casos. E o ensino de "Trabalhos Manuais" vem sendo ainda um desajustado e sub-estimado enxerto no currículo, cujo só batismo já demonstra indisfarçável tendência à falsa distinção aristocrática entre trabalho manual e intelectual.

20. A inspiração "humanista" prevalecente na escola secundária brasileira é polarizada ainda na direção de identificação do "humano" apenas com a lingüística e a literatura.

Em nome desses princípios aristocráticos se impõem os sete anos compulsórios de latim e o ensino de três línguas modernas, buscando a sobrevivência de velhas fórmulas já completamente imotivadas, porque representantes dessa "cultura humanista que nunca foi democrática" (Fernando de Azevedo — "A Cultura Brasileira") e que vai perdendo interesse com a expansão do ensino secundário, alienando progressivamente o caráter de ensino de classe privilegiada.

21. Visando, legalmente, a uma formação humanística que não é entendida como o humanismo moderno e que não tem, aliás, condição de realizar na prática, funciona a escola secun dária brasileira rigidamente em termos de escola propedêutica para cursos superiores, o que também não chega a conseguir efi cazmente, nem é a finalidade para a qual serve a noventa por cento dos que a ela se dirigem.

Natureza da escola secundária

22. O termo *escola secundária,* no Brasil, em seu sentido técnico, corresponde à segunda grande divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante.

23. Em tempos não muito remotos o seu conceito não era o de escola também destinada às classes populares e sim de escola de classe dominante, preparatória para os estudos superiores de uma elite.

24. com as mudanças na estrutura social do país, está ela perdendo, gradualmente, o caráter de escola de classe dominante, ainda que continue imbuída desse espírito em suas formas e funções.

25. Não tem vigência no país o princípio da universalidade da escola secundária como obrigação do poder público.

As leis que estabelecem ao poder público a obrigação de ministrar educação secundária, restringem-na aos desfavorecidos economicamente, e mesmo assim não têm efetivo cumprimento.

26. Nas escolas secundárias públicas prevalece o regime da total gratuidade de estudos, indo algumas vezes até a gratuidade ativa, concedendo uniformes, livros, etc.

27. A freqüência escolar é obrigatória; a escola é leiga, sendo todavia facultativo o ensino de religião; o regime de coedu-cação é admitido em lei e usualmente praticado.

28. As leis vigentes fixam o mínimo de onze anos de idade cronológica para ingresso na escola secundária.

29. O financiamento da educação secundária não é realizado através de taxas ou impostos especiais e sim através de recursos orçamentários globais.

30. como escola que funciona em termos de ministradora de noções para exames e em torno dessa finalidade tendo organizado sua vida "intelectualista", pouca efetividade tem essa escola quanto ao atendimento de aspectos como os de cuidado com a saúde física, objetivos cívico-sociais de preparação para a cidadania e para o trabalho construtivo em cooperação, para o inteligente emprego de horas de lazer, para a formação de critérios de apreciação de valores econômicos como consumidor, etc.

31. todas essas preocupações deveriam derivar da natureza da sociedade onde funcionam as escolas, que pretendendo ser uma sociedade democrática requereria, para sua existência, uma presença generalizada de cidadãos esclarecidos.

E deveria considerar-se que o "desenvolvimento máximo da personalidade é a meta que surgiu diretamente do ideal democrático". (W. S. Elsbree).

32. Em verdade a escola secundária brasileira vem funcionando como instituição "restrita em finalidade e pobre em conteúdo", que, quanto mais se lhe delegam encargos para com os seus discentes e para com a sociedade, por força, inclusive de perda de virtualidades educativas de agências como a família, a igreja, etc, vem minguando progressivamente seu campo de atuação.

33. Há pouca penetração de um ideal educacional claramente formulado e se a opinião pública apreça a educação, trata-se mais de um apreço mágico do que de uma compreensão consciente, ensejadora de uma crítica esclarecida ao funcionamento da escola.

Generalização da Educação Secundária

34. A escola secundária brasileira, apresenta, *em 1954,* uma matrícula geral de 535 775 alunos, espalhados por 1 771 estabelecimentos de ensino, à base de dados do Serviço de Esta tística do Ministério da Educação e Cultura, que passamos a citar. Tomando por base o recenseamento de 1950, pode-se estimar a

população brasileira de 12 a 18 anos, em 1954, em torno a 9 100 000 habitantes.

Assim, dessa população teoricamente em idade de freqüentar a escola secundária, cerca de *seis por cento nela estaria matriculada.*

35. Analisando-se essa matrícula por *ciclo* e *série,* verificamos que ela assim se distribui:

*1.° ciclo (ginasial) — 1** série	—	168 009
2.ª série	—	127 297
3.ª série	—	93 980
4.ª série	—	70 203
Total	—	459 489
2.° ciclo (colegial) — 1.ª série	—	35 559
2.ª série	—	22 612
3.ª série	—	18 115
Total	—	76 286
Total geral	—	535 775

36. O segundo ciclo (ciclo colegial) tinha o seu total de matrícula (76 286) assim distribuído nos seus dois cursos:

curso clássico	—	10 880
curso científico	—	65 406.

37. Das mil setecentas e setenta e uma escolas secundárias existentes, todas com o curso ginasial (primeiro ciclo) apenas setecentas e quatorze ministravam ensino de segundo ciclo (curso de colégio).

esses cursos eram 529 do tipo "científico" e 189 do tipo "clássico".

de acordo com a lei federal que rege o ensino secundário, para que o estabelecimento possa ter ensino de segundo ciclo (Colégio) é necessário que nele haja ensino de primeiro ciclo (ginásio).

38. As entidades mantenedoras desses estabelecimentos em 1954 eram as seguintes:

Públicas	—	435
Particulares	—	1 336.

As escolas públicas eram:

Federais — 19
Estaduais — 348
Municipais — 68.

39. Nas escolas públicas estavam matriculados 143 465 alunos (26,8% do total da matrícula) assim distribuídos:

Federal 6 500
Estadual 118 208
Municipal 18 757.

40. Para que se possa apurar a expansão do ensino secundário brasileiro em relação às oportunidades de trabalho e a população em idade escolar, vamos transcrever dados do estudo "O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda — Evolução em um decênio" — realizado pela C.A.P.E.S. (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1954. Nesses dados se incluem outros ramos do ensino médio, para que se enseje o cotejo comparativo entre a posição deles e a do ensino secundário.

EVOLUÇÃO DO ENSINO MEDIO, DAS OPORTUNIDADES DO TRABALHO E DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR.
Período — 1940 — 1950

Discriminação	Valores absolutos		Índices (1940 = 100)
	1940	1950	
Brasil			
Matrícula geral (1)			
curso secundário	155 588	365 851	235
curso comercial	45 932	88 082	192
curso industrial (2)	13 262	36 754	277
Oportunidades de trabalho)			
No comércio	800 920	1 073 921	134
Na indústria	1 400 056	2 231 198	159
Nos transportes	473 676	697 042	147
Na administração pública	234 860	260 767	111
Em atividades sociais	205 576	434 315	211
População na idade 14/19 anos	5 431 466	6 676 236	123
População urbana	12 880 182	18 775 779	146
Diplomados existentes em todos os cursos de nível médio	358 686	987 162	275

(1) Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949.
(2) Escolas federais, equiparadas e reconhecidas. Dados referentes aos anos de 1943 e 1953 (estimativa).
(3) Na data dos censos demográficos.

41. Ainda com o objetivo de expor a posição do ensino secundário brasileiro em relação ao ensino primário e aos ramos mais importantes do ensino médio, valemo-nos do trabalho da C.A.P.E.S. acima referido, através do quadro abaixo:

CRIANÇAS ESCOLARIZADAS EM PERCENTAGEM sobre A POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

Matrícula		Norte (1)		Nordeste (2)		Leste (3)		Centro-Sul (4)	
		1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário (5)		63,5	57,9	30,3	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário	Nível médio (6)	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial	Nível médio (6)	1,1	1,3	0,3	0,4	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial	Nível médio (6)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3

42. Feitos os cotêjos, através dos quadros anteriores, da situação do ensino secundário brasileiro na estatística educacional do país, em relação ao ensino primário e aos demais ramos, de nível médio, vejamos agora, através de dados ainda da mesma fonte (C.A.P.E.S.), a posição estatística do ensino superior, para que seja comparada com a do ensino secundário.

(1) *Zona norte:* Acre-Amazonas-Pará.

(2) *Zona nordeste:* Maranhão-Piauí-Ceará-Rio Grande do Norte-Paraí-ba-Pernambuco-Alagoas.

(3) *Zona leste:* Sergipe-Bahia.

(4) *Centro-sul:* Minas Gerais-Espírito Santo-Rio de Janeiro-Distrito Fe-Federal-São Paulo-Paraná-Santa Catarina-Rio Grande do Sul-Mato Grosso-Goiás.

(5) *Primário:* em percentagens sobre a população de 7 a 12 anos.

(6) *Nível médio:* em percentagem sobre a população de 14 a 19 anos.

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, DO ESTOQUE de DIPLOMADOS E DAS OPORTUNIDADES de TRABALHO.
Período 1940 — 1950

Discriminação	Valores absolutos		Índice
	1940	1950	(1940 = 100)
Região Norte			
Matrícula geral (1)	674	663	98
Conclusões de curso (1)	167	99	59
Diplomados existentes (2)	2 723	3 005	110
Oportunidades de trabalho Nas profissões liberais	1 419	1 434	101
Na administração pública	8 371	9 545	114
Nas atividades sociais	6 551	14 694	221
Região Nordeste			
Matrícula geral (1)	1 930	4 047	210
Conclusões de curso (1) ...	467	739	158
Diplomados existentes (2) .	8 338	12 312	148
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	5 632	7 162	127
Na administração pública .	35 509	35 751	101
Nas atividades sociais	27 634	58 693	212
Região Leste			
Matrícula geral (1)	1 232	2 080	169
Conclusões de curso (1)	220	367	167
Diplomados existentes (2)	5 157	6 263	122
Oportunidades de trabalho Nas profissões liberais	2 903	3 311	114
Na administração pública .	15 851	19 058	120
Nas atividades sociais	11 574	23 150	200
Região Centro-Sul			
Matrícula geral (1)	17 399	30 794	177
Conclusões de curso (1) ..	4 016	5 057	126
Diplomados existentes (2)	90 278	136 480	151
Oportunidades de trabalho			
Nas profissões liberais	51 956	66 951	129
Na administração pública .	175 130	196 413	112
Nas atividades sociais	159 817	337 778	211
Brasil			
Matrícula geral (1)	21 235	37 584	177
Conclusões de curso (1)	4 870	6 262	129
Diplomados existentes (2) .	108 496	158 070	148
Oportunidades de trabalho Nas profissões liberais ...	61 910	78 858	127
Na administração pública .	234 860	260 767	111
Nas atividades sociais	205 576	434 315	211

(1) Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949.
(2) Na data dos censos demográficos.

43. Dados atualizados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, cujos totais, relativos a 1954, já referidos anteriormente — (item 34), registram a *distribuição geográfica* do ensino secundário brasileiro constante do quadro anexo (Quadro I).

44. Analisando-se a expansão da escola secundária brasileira verifica-se que o seu crescimento de matrículas, no período de 1933 a 1953., andou em torno a 490%, crescimento ainda mais expressivo quando cotejado com o das escolas elementar e superior, no mesmo período, e que foi, respectivamente de 90% e 80%. Dados estatísticos relativos a 1950, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registravam, em números absolutos, uma matrícula efetiva de 3 773 761 alunos no ensino primário, (*) 366 000 no ensino secundário (**) e 42 400, no ensino superior, o que constituía uma proporção (aproximada) de 10,3 alunos na escola primária para 1 na secundária e 8,6 nesta, para 1 na escola superior.

45. Em que pese a anomalia desse crescimento da escola secundária em relação ao da escola primária, deve-se registrar que ela ainda é instituição puramente urbana, sendo o seu déficit na zona rural praticamente total.

Dados estatísticos oficiais, de 1953, assinalavam 616 estabelecimentos de ensino secundário localizados nas capitais e 1 152 cm cidades do interior. Informações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Seção de Inquéritos e Pesquisas) apresentavam, em 1953, 1 253 sedes municipais ainda sem um só ginásio.

46. Elemento necessário ao entendimento do funcionamento da rede escolar secundária nacional é a caracterização de suas entidades mantenedoras.

Até bem pouco tempo pode-se afirmar que praticamente todo o ensino secundário brasileiro era de iniciativa privada.

As origens históricas deste fato se prendem à política educacional do país. expressa desde o Ato Adicional de 1834, quando com o pesado ônus da manutenção do ensino primário cometido à província e ao município e a necessária prioridade por eles concedida a essa educação de base, com o ensino superior entregue à União, ficou a escola secundária, pequena e de classe, como o campo de iniciativa privada, confessional a princípio e depois leiga, predominantemente.

47. Assim é que, até pouco tempo, os Estados mantinham apenas um ginásio nas suas capitais, os municípios não se aven turavam neste setor e a União mantinha apenas um ginásio-pa- (irão na Capital da República, o Colégio Pedro Segundo.

(*) Exclusive cursos supletivos de alfabetização de adultos e adolescentes. (**) Exclusive os demais ramos do ensino médio.

Recentemente essa situação começou a evoluir no sentido da expansão do ensino secundário através de estabelecimentos públicos, atingindo já ao grau que se comprova pelo Quadro I, anexo a esse trabalho.

48. Nele se verifica que no Estado do Paraná já a maioria de matrícula na escola secundária é na escola pública e nota-se que já é ponderável e, acrescente-se, gradualmente maior, a matrícula da escola secundária pública, como é, por exemplo, o caso de São Paulo, a mais importante unidade econômica entre os Estados da Federação.

49. O estado é o grande mantenedor da escola secundária pública nacional, o município começa a aparecer nesse setor, lutando, todavia, com grandes dificuldades, principalmente pela exigüidade dos seus recursos financeiros, conseqüente à distribuição da receita pública no Brasil, contemplando privilegiada-mente a União (49,6%) depois os Estados e Distrito Federal (41,4%) e, por fim, o Município (9,0%•). (Anuário Estatístico do Brasil — I.B.G.E. — 1953 — Dados relativos ao ano de 1951.)

50. Deve registrar-se que o lado pouco favorável dessa expansão da rede escolar secundária brasileira, quanto à sua predominante manutenção privada, é que grande parte desses estabelecimentos funciona como pequenas empresas organizadas com fins de lucro.

A esse objetivo lucrativo ajusta-se toda uma política de funcionamento da escola em precários padrões, o que explica seu mau rendimento.

51. esta situação começa a motivar preocupações das autoridades controladoras do ensino secundário do Ministério da Educação e uma orientação de resolver ou atenuar as inconve niências dessa expansão, com sub-estima da qualidade, passou a se manifestar.

Nessa posição oficial duas tendências se manifestam:

a) a de expansão da rede escolar secundária oficial;
b) a de expansão da rede escolar secundária através de auxílios do poder público, sob forma de bolsas a alunos, suplementação de vencimentos de professores, cursos de aperfeiçoamento, auxílios e subvenções a estabelecimentos secundários, estímulo à instituição de "Fundações" mantenedoras de escolas secundárias, com a conjugação de recursos públicos e particulares.

52. Assinale-se que essas duas tendências não são tidas como reciprocamente excludentes, aceitando-se a segunda mais em função de uma inviabilidade atual da primeira, principal mente de ordem financeira.

como elemento em abono dessa política de expansão e aperfeiçoamento da escola secundária brasileira por auxílio do poder público, é invocada a questão do custo do aluno/ano na escola pública estar muito acima do custo do mesmo na escola privada.

53. O custo médio do aluno/ano (externo) na *escola se cundária, particular,* andaria em torno a Cr$ 1 978,00, enquanto o da *escola média, estadual,* andaria em torno a *Cr$ U 937,00,* em 1951 (trabalho da C.A.P.E.S.).

Deve ponderar-se todavia que, se, de fato, é mais elevado o custo do aluno/ano na escola oficial, em verdade os termos dessa comparação não são os mesmos, pois enquanto o da escola particular abrange apenas a escola *secundária;* o da escola do estado, que é o principal ministrador do ensino médio público, inclui todos os ramos da escola média, a saber além da escola secundária, a normal, industrial e agrícola, estes últimos, exatamente os ramos de ensino que, por serem menos academicamente ensinados, são os mais dispendiosos.

Deve-se também convir que grande parte desse mais baixo custo do aluno/ano da escola secundária particular é conseqüência de uma situação de baixos salários aos professores, instalações e equipamentos precários, que inferiorizam necessariamente a qualidade do ensino.

54. Assinale-se ainda que vai se manifestando a idéia de se promover gradualmente a expansão da rede escolar secundá ria brasileira através do município, assistido técnica e financeilamente pelo Estado e pela União.

Essa linha de pensamento vai ganhando, pouco a pouco, consciência, defendida pelo grupo de educadores nacionais que vêm pugnando pela descentralização da educação no país (Anísio Teixeira, João Deus Cardoso de Mello, etc). Ocorre porém que, sendo embora o Brasil juridicamente uma federação, a tendência centralizadora, "unionista", vem sendo tão nitidamente adotada, especialmente pelo exercício do poder econômico concentrado, que é de prever muito tempo ainda decorra para que qualquer posição descentralizadora na educação nacional, como essa da gradativa municipalização da escola secundária, tenha efetiva realização.

55. Para que se tenha uma idéia do esforço educacional bra sileiro, primeiro em termos globais e depois no setor do ensino médio, vamos referir, a seguir, informações constantes do tra balho da C.A.P.E.S. por nós aqui mencionado. como esses estu dos de financiamento da educação apenas amanhecem no Brasil, lamentavelmente não temos elementos seguros e atualizados que nos permitam uma discriminação do que é a despesa específica com o ensino secundário, no total dos gastos com o ensino médio.

de modo que as cifras, por nós aqui citadas, incluem ao lado daquelas pertinentes à escola secundária, também as relativas aos demais ramos do ensino médio (industrial, comercial, agrícola e normal).

56. Computado o total da despesa pública com o ensino em 1951, Cr$ 5 411 595 000,00, adicionado às despesas estima das do ensino particular, veremos que o Brasil está gastando 2,5% da renda nacional (1951) com a educação, percentagens que, comparada com a despendida por outros países no seu nível de desenvolvimento econômico, é ponderável, ainda que insufi ciente face às suas necessidades potenciais de educação. (Dessa importância couberam ao estado Cr$ 3 769 000,00, Cr$ ..... 967 934 000,00 à União e Cr$ 480 982,00 ao município).

Em relação porém à composição demográfica de sua população, cuja faixa economicamente mais produtiva, dos vinte aos sessenta anos, não vai além de quarenta e oito por cento; considerando o auto-financiamento de sua expansão industrial e o nível ainda incipiente de sua urbanização; todos esses fatores conjugados levam à conclusão de que esse esforço educacional é árduo e já exige uma melhor administração e racional planejamento, que afaste a dispersividade e empirismo atuais.

57. No setor do *ensino médio* as despesas públicas e parti culares, em 1951, foram as seguintes:

DESPESAS PUBLICAS E PARTICULARES com O ENSINO EM 1951.
(Cr$ 1 000,00)

Especificação	Brasil	Regiões			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
Ensino Médio					
Público	1 599 742	49 066	181 603	88 724	1 280 349
Particular ...	860 300	6 200	57 100	29 200	767 800
Total	2 460 042	55 266	238 703	117 924	2 048 149

como se vê, do total de despesas públicas e privadas com o ensino médio, os gastos privados representam um pouco mais de trinta por cento do total, sendo eles quase totalmente concentrados na escola secundária, comercial e normal (de formação de professores primários). O ensino industrial e o agrícola são mantidos quase exclusivamente às expensas públicas, sendo ensinos caros e de matrícula reduzida em relação ao ensino secundário e comercial.

58. Para que se conheça qual a parte que cabe nos gastos públicos com o ensino médio, à União, ao Estado e ao Município vamos fazer a discriminação do que cabe a cada um deles, no quadro a seguir:

DESPESA PUBLICA com O ENSINO MEDIO EM 1951 (Cr$ 1 000,00)

Regiões	Despesas da União	Despesas dos Estados	Despesas dos Municípios	Total
Norte	38 768	9 307	—	49 066
Nordeste	131 607	46 763	85	181 603
Leste	41 022	45 299	285	88 724
Centro-Sul	252 006	1 008 596	3 279	1 280 349
Brasil	463 403	1 109 965	3 649	1 599 742

59. Ao analisar as cifras antes referidas para identificar a parte pública e a parte privada na manutenção do ensino médio brasileiro, do qual, por número de estabelecimentos, matrícula e gastos é o ensino secundário a mais ponderável parcela, não se deve perder de vista que na parte de despesas referidas como se fossem particulares, há considerável soma de bolsas, auxílios e subvenções concedidos, especialmente pelo estado e município, que não tem registro preciso e accessível.

60. Dado significativo a respeito do ensino médio no país é aquele relativo ao capital nele imobilizado (1951 — Trabalho da C.A.P.E.S.), abaixo reproduzido:

ESTIMATIVA DO CAPITAL IMOBILIZADO EM 1951 NO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR ENSINO MEDIO
(Em milhões de cruzeiros)

Discriminação	Brasil	Regiões			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
Em Prédios ..	1 562	19	138	38	1 367
Em Equipamento	336	2	31	10	292

61. A distribuição percentual dessas despesas públicas como o ensino médio também constitui índice significativo, quanto à política educacional nelas refletida e, por isto, a reproduzimos em seguida (Trabalho da C.A.P.E.S.):

ENSINO MÉDIO "DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS DESPESAS GOVERNAMENTAIS EM 1951.

Discriminação	Brasil	Regiões			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro Sul
A — *DESPESA DA UNIÃO*					
Despesa total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões	12,9	5,2	14,3	12,8	13,7
Despesas Correntes	49,4	42,6	54,5	45,9	46,9
Assistência Social	5,7	0,0	0,0	0,0	10,5
Subvenções	32,0	52,2	31,2	41,3	28,9
Inversões	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios	77,4	29,6	83,8	70,4	77,5
Conservação	2,1	4,8	1,4	1,9	2,3
Equipamento	20,5	65,6	14,8	27,7	20,2
Despesas Correntes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal	79,2	73,7	78,4	88,1	78,7
Material de Consumo	20,8	26,3	21,6	11,9	21,3
B — *DESPESA DOS ESTADOS*					
Despesa total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões	11,9	9,6	7,2	31,8	11,3
Despesas Correntes	82,0	75,0	76,3	64,8	83,1
Assistência Social	3,8	6,9	1,9	1,2	4,0
Subvenções	2,3	8,5	14,6	2,2	1,6
Inversões	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios	59,0	63,1	39,3	83,5	56,5
Conservação e Reparos	6,3	16,8	3,5	5,1	6,4
Equipamento Escolar	34,7	20,1	57,2	11,4	37,1
Despesas correntes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal	88,0	86,4	87,3	81,8	88,4
Material de Consumo	12,0	13,6	12,7	18,2	11,6
C — *DESPESA DOS MUNICÍPIOS*					
Despesa total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões	8,4	11,3	15,5	3,1	7,6
Despesas Correntes	59,7	72,6	60,5	64,3	61,2
Assistência Social	6,1	0,0	0,0	0,0	5,4
Subvenções	25,8	16,1	24,0	32,6	25,8
Inversões	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios	42,7	—	67,7	—	39,7
Conservação e Reparos	3,0	—	—	—	4,4
Equipamento	54,3	100,0	32,3	100,0	55,9
Despesas correntes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal	92,3	98,0	86,7	91,5	93,1
Material de Consumo	7,7	2,0	13,3	8,5	6,9

DURAÇÃO DA VIDA ESCOLAR DO ALUNO SECUNDÁRIO

62. Os números por nós citados nos itens 35 e 36 mostram a distribuição da matrícula na escola secundária através de suas séries e ciclos.

Por eles se verifica que a matrícula no segundo ciclo (colegial) representa apenas quatorze por cento do total da matrícula da escola secundária.

Há uma gradual queda de matrícula, série a série, especialmente acentuada da quarta série ginasial (1.° ciclo) para a primeira série colegial (2.° ciclo), onde essa queda atinge a cin-quenta por cento aproximadamente.

63. Findo o ciclo ginasial, grande número de alunos ou abandona os estudos ingressando na vida prática ou busca um segundo ciclo que forme profissionalmente, especialmente o se gundo ciclo do ensino comercial, para aí alcançar o diploma do curso técnico de contabilidade (contador). este fato justifica a singularidade assinalável no ensino comercial com matrícula no segundo ciclo igual à do primeiro ciclo.

64. Dados recentes, de razoável validade, demonstram que entre cem alunos que buscam a escola secundária apenas nove se dirigem às escolas superiores e dezessete chegam à quarta série ginasial, normalmente.

Em termos de escolaridade média (permanência média do aluno na escola) pode-se afirmar que é, na *escola secundária brasileira, de quatro anos.*

65. Na explicação da grande procura da escola secundária brasileira está presente aquela tendência assinalada mundial mente e a que se refere Jacques LAMBERT (Le Brésil — "Structure Sociale et Institutions Politiques") : "com mobili dade nova na sociedade, os estudos secundários ou superiores aparecem como o processo mais geral de ascensão social".

No caso brasileiro, uma análise mais sutil explicará a desa-poderada preferência pela escola secundária em relação aos demais ramos do ensino médio, pela atração do remanescente prestígio das profissões liberais ou da função pública, com o equívoco de que elas ainda concedem aos seus titulares os mesmos níveis de vida do passado, quando aquelas situações de privilégio decorriam de condições de fortuna pessoal e não dos diplomas possuídos.

O espírito que preside a essa busca da escola secundária é sobretudo o da ascensão social de classes menos favorecidas ou o de manutenção de situações sociais.

Mais do que destrezas intelectuais, aptidões, saber humanista o que nela é procurado é o estilo próprio a situações melhor qualificadas na pirâmide social.

Por isto e pelas menores "facilidades de improvisação" existe notória desestima à educação técnica e "prestígio" da escola secundária, como instituição de "superior" beletrismo humanista.

66. Quanto à evasão registrada na escola secundária, duas são, ao nosso ver, as razões que mais a explicam.

A primeira, a do desajuste funcional dessa escola em relação à realidade social.

Se, em verdade, a força dos arquétipos ancestrais ainda pesa relevantemente sobre o inconsciente coletivo, alimentando equivocadas opções, gradualmente porém, vai a clientela dessa escola secundária se dando conta do logro que vem ela constituindo face a sua imobilização ante às mutações na estrutura social nos tempos modernos.

67. Registre-se que numa amostra colhida em inquérito levado a efeito pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tomando o Estado do Rio de Janeiro como amostra média do Brasil, apurou-se que cinqüenta por cento dos alunos da escola secundária são filhos de pais que não a freqüentaram e vinte e cinco por cento de pais que não tiveram curso primário completo. Apenas dez por cento dos pais de alunos abrangidos nessa amostra teriam curso secundário ou superior completo.

68. todas as observações nessa linha de investigação conduzem à comprovação das modificações e diversificações da origem social dos estudantes secundários, o que, todavia, é indevidamente considerado na estereotipada rigidez da escola secundária, gerando frustrações por imotivação que levam à evasão escolar.

69. O principal motivo da infrequência e evasão na escola secundária é, todavia, de ordem econômica.

Tem toda procedência a observação de autorizado educador brasileiro quando dizia que o problema educacional brasileiro é "substantivamente econômico e adjetivamente pedagógico", o que não deve ser interpretado como uma justificação racionalizadora das falhas próprias da escola, múltiplas e graves.

70. Da atual crise, estrutural, da economia brasileira, "por ter ultrapassado o seu nível de tolerância o processo de nosso sub-desenvolvimento" (Jaguaribe, Hélio — "A crise brasileira" em "Cadernos do Nosso Tempo" — 1953) não poderia estar evi dentemente isenta a projeção educacional.

71. "O sub-desenvolvimento nacional, nas suas repercussões internas, provocou e acentuou dentro do próprio país, novos fenômenos de sub-desenvolvimento, que se caracterizam, verticalmente, pela crescente desproporção entre as rendas das «lasses assalariadas e das classes controladoras da produção, da circulação e da distribuição de bens e se caracterizaram, horizontalmente, pela crescente desproporção entre as regiões mais altamente capitalizadas em relação às do menor densidade capi-talística" (Jaguaribe, Hélio, trabalho citado).

72. É evidente que a situação da renda nacional per capita, em nível de C$ 5 633,00 em 1952, é óbice infranqueável a uma maior procura e menor evasão da escola brasileira.

73. Em estudo recente, Charles Wagley professor da Columbia University ("Racial and Class Barriers To Access to Knowledge In The Américas"), acentuava, com propriedade:

> "It is maintened that in large áreas of Latin America, entrenched feudal classes have persisted into the 20th century, primarily because of the lack of industrialization and the continued agrarian eco-nomic bases of the society."

E mais:

> "Thus, at the beginning of the 20th century, race prejudice and discrimination, provided a serious bar-rier to access to education in the United States while in Latin America an entrenched feudal socio-econo-mic class system achieved almost the same effect.º

E só agora, depois do segundo surto industrial do Brasil, situado pelas alturas de 1928, é que começou a ganhar consistência "the breakdown of feudal socio-economic class impedi-ments to education, and the growth of a modern middle class."

E, com essa "modern middle class", urbana, produto da industrialização do país, veio a expansão da escola secundária brasileira.

O aluno da escola secundária

74. O aluno da escola secundária brasileira tem, necessa riamente, as características psicológicas comuns à adolescência, com as diversificações de interesses, padrões, ideais e compor tamentos que o mosaico cultural brasileiro condiciona. Sa be-se que está sendo superada aquela fase de considerar a

adolescência um inevitável periodo de excessiva violência e tumulto; supôs-se representar ela um súbito e completo renascimento e mudança de personalidade. de acordo com esse ponto de vista, dificuldades diante da adolescência foram tidas como inevitáveis.

A teoria da violência e do tumulto foi abandonada. Crê-se agora que a adolescência é *"culturalmente determinada,* que a soma de dificuldades é função direta das restrições do ambiente e somente em muito pequeno grau, uma função de mudança biológica individual" (John E. Horrock — "The psy-chology of adolescence").

75. Sendo o Brasil um verdadeiro arquipélago cultural (no sentido antropológico), em que coexistem lado a lado, duas idades da cultura nacional, com as estruturas sociais do Brasil rural, arcaico, segregado, semi-feudal, com um proletariado rural inorgânicamente disperso e a do Brasil novo, urbano, aberto aos novos estilos de vida, ideais e ideologias e que já contém uma classe média urbana, atuante na vida pública nacional, necessariamente a sua adolescência há de variar nos seus ideais, interesses, padrões e comportamento em função da estrutura social a que pertença.

76. Evidentemente a diversidade de interesses e necessidades varia substancialmente em função do meio e diversís-simas são as condições econômicas e sociais vividas pelo grupo adolescente.

Estudos técnicos, com possibilidades de válida generalização, ainda estão por fazer sobre a adolescência brasileira, suas características psicológicas comuns, diversidade de inteligência e de interesses e necessidades diante das grandes variações do ambiente cultural do país.

77. Conforme vimos sublinhando, a sociedade brasileira vem sendo, inquestionavelmente, uma sociedade em mudança.

O crescimento demográfico do país, expresso em termos de 2,7% anuais no período 1940/1950; o aumento da renda nacional, em termos de 61% nesse período, medido em moeda de poder aquisitivo constante; o incremento de 27% da renda nacional per-capita, nesse decênio; o aumento de 46% nesse período, da população urbano-suburbana; as maiores facilidades de comunicação e circulação de idéias e fatos; o aumento de valor da produção industrial superando o da produção agrícola e com expansão no ritmo dos 70% de aumento desse valor, na América Latina num decênio; a mudança nos estilos de vida de estruturas como a da família; toda a diversificação e especia-

lização tecnológica exigidas por uma sociedade que amanhece para a civilização industrial; todo o impacto de novas ideologias, ideais e estilos de vida comunitária; toda essa congérie de fatores atuantes na dinâmica da estrutura social brasileira mostram que é ela, realmente, uma sociedade em mudança.

78. E, dentro dessas mudanças está presente toda a cri se do nosso tempo, estruturalmente crítico, com as antinomias de valores, modos de vida e crenças substantivas em agudo pro cesso dialético.

Evidentemente a crise do ocidente em cuja cultura está in-.-erida a sociedade nacional-brasileira alcança todos os planos de vida, seja do poder carismático da religião como coordenadora, coerente e sistemática, de nossas idéias e valores, "seja o dos modos e relações de produção em que se basearia o capitalismo burguês". (*)

79. uma análise de comportamento da elite dominante do país, de origem predominantemente latifúndio-mercantil, de monstra continuar nela, presente, a sua grande, histórica alie nação.

"Historicamente, a grande alienação dessas classes dirigentes foi o colonialismo". (*)

esse colonialismo espiritualmente se conduzia como portador do legado de uma distante elite ocidental, gauleza especialmente, agindo com um estilo de vida em conformidade com essa vinculação espiritual.

"Economicamente, o colonialismo consistia numa forma de exploração de riquezas naturais em pura função do mercado externo e sem identificação com a terra, a nação e o Estado brasileiros". (*)

80. No presente, a elite dominante brasileira manifesta esta sua histórica alienação, seja através de subordinações políticas, no âmbito externo, seja através da sua resistência às aspirações das classes populares, seja através de sua incapacidade de uti lizar os pressupostos teóricos da cultura ocidental e as tecnolo gias modernas, a serviço do Brasil, "analisadas e consideradas as condições espirituais e materiais da vida brasileira". (*)

81. É assim perfeitamente explicável em "ordem lógica de relações de condicionamento", que a escola brasileira se man tenha alienada em relação à dinâmica estrutural da sociedade a que serve e que todo um estilo século XIX seja nela uma ana crônica realidade em pleno século XX.

"Le magnifique effort d'education brésilienne n'a pas en-core créé une education brésilienne." (**)

(*) Jaguaribe, Hélio — ("A crise brasileira").
(**) Morazé, Charles — ("Les trois ages du Brésil").

82. Poderá parecer estranha ou deslocada a interpretação aqui contida em relação ao tema em análise.

Todavia, como julgamos que a escola não é uma instituição autóctone e sim uma resultante de amplo paralelogramo de forças que é a estrutura social da qual emerge e à qual deve servir, cremos que no estudo dessa estrutura social é que se há de buscar as razões do comportamento da escola, o qual não "acontece" por pura coincidência, nem por motivos intrínsecos, apenas.

83. O fato de ser a escola secundária nacional uma ins tituição que funciona essencialmente em termos de agência pro pedêutica de estudos superiores, faz com que em função das mo dificações nesse nível de estudos, alguns reflexos se projetem em seu funcionamento.

Pode registrar-se por exemplo, no curso de colégio a sua bifurcação em curso clássico e curso científico com diferenças na organização curricular e na intensidade dos estudos respectivos.

Todavia as modificações que mais contariam e que seriam advindas de maiores exigências de objetividade e menor academicismo nesses estudos, não se projetam na escola secundária porque também inexistem no ensino superior.

84. A análise aqui feita, da escola secundária nacional, en volve, naturalmente, simplificações algo mutiladoras que a ex tensão do tema e a limitação da dimensão do estudo determinam.

Muitos pontos importantes estão apenas aflorados e como a boa compreensão do tema transborda o âmbito estritamente pedagógico houve necessidade de apelar para os "approachs" ex-tra-educacionais para situar, adequadamente, a super-estrutura educacional à luz de suas determinantes multi-fatoriais.

TEMA II ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

1. As normas de funcionamento da escola secundária nacional são estabelecidas e supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura, assim denominado a partir da lei 1 920, de 25 de julho de 1953, que desdobrou o antigo Ministério da Educação e Saúde em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde.

2. Entre as Diretorias existentes no Ministério da Educação e Cultura figura a Diretoria do Ensino Secundário à qual está afeta a supervisão do funcionamento das escolas secundárias disseminadas pelo país, no que diz respeito à observância pelas mesmas, dos dispositivos legais, federais, que regem e habilitam ao exercício do ensino secundário no país.

3. Assim, todas as 1 771 escolas secundárias espalhadas pelo território nacional, vivendo em condições culturais as mais diversas devem, teoricamente, funcionar segundo um modelo pe dagógico uniforme, elaborado na capital do país.

Para "fiscalizar" essas escolas dispõe o Ministério de um corpo de inspetores de ensino secundário que anda por 1 055, número absolutamente insuficiente em relação às necessidades mínimas dessa "fiscalização", mesmo entendida impropriamente, como vem sendo, como simples verificação da exatidão dos dados do cadastro escolar e não como função técnico-docente de orientação e aconselhamento pedagógicos.

4. como não se pode violentar impunemente o natural, obviamente não funciona nem essa mal posta fiscalização nem o modelo único de escola, salvo nas aparências do formalismo legal, que é a forma usual de contrafação decorrente da irrealista abstração legal.

5. Sucedendo que nem para simples verificações formais basta o quadro desses inspetores, vem sendo essa função desempenhada também por funcionários públicos federais, a título de colaboração gratuita e quase sempre inoperante, visto que se trata de pessoas só excepcionalmente afeitas aos assuntos educacionais e isentas de qualquer responsabilidade funcional pelo eventual mau desempenho da função.

Ocorre também que, por falta de pessoal, os encargos dessa inspeção formal vêm sendo de tal modo acumulados pelo mesmo inspetor e, ainda mais, dispersos por municípios diferentes, que se torna pacífica a inviabilidade da real observância das disposições legais relativas ao exercício da inspeção.

6. O quadro desses inspetores foi selecionado em parte através de provas de habilitação e, em maior parte, por pro cessos de puro arbítrio pessoal, quase sempre à base de prestí gio político.

É interessante assinalar que, em 1930, quando foi criado, o Ministério da Educação e Saúde trouxe consigo o plano da inspeção especializada, seja em administração escolar, seja em matérias agrupadas à base de correlação, selecionados esses inspetores por concurso. Na prática jamais se realizou essa inspeção, que pressupunha um sentido técnico e uma qualificação especializada para o seu exercício.

Nem os concursos se realizaram, oportunamente, nem a especialização do pessoal foi observada, a inspeção foi ficando cada vez mais leiga e lídima representante do formalismo de um estado-cartorial que não pode ser confundido com o estado-serviço.

Em verdade a inspeção federal do ensino secundário passou a ser um cômodo emprego muito desejado não pelo que pagava, que sempre foi pouco, porém por que nada efetivamente exigia.

7. A tal ponto chegou a ineficiência, o empirismo, a ficção dessa inspeção que recente decreto do Governo Federal procurou selecionar e classificar, através de concurso de títulos e de provas, em três grupos, com funções definidas, o atual corpo de inspetores, criando as categorias de técnico do ensino médio, inspetor de ensino médio e inspetor do ensino secundário (decreto 35 107, de 13/2/1954).

8. Representa esse decreto, cuja efetivação é ainda problemática, não uma tentativa de inspeção inspirada nos moldes altamente construtivos daquela exercida pelos inspetores escolares de Sua Majestade, na Grã Bretanha, porém um esforço de dar conteúdo técnico à inspeção, retirando-a do empirismo atual e do caráter de fiscalização de formalidades legais que é sua maneira de ser, no momento.

9. A centralização pedagógica vigora na escola secundária brasileira e é, em verdade, uma diátese que vem retirando autenticidade ao funcionamento da escola e conduzindo a uma lamentável uniformidade na experiência pedagógica nacional, esterilizada em imutável rotina.

A propósito da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhada pelo Governo da União ao Congresso em 1948, têm sido amontoadas evidências em torno à imperiosidade da descentralização educacional, sem contudo surtirem efeito, por motivos que adiante analisaremos, a despeito da timidez des-centralizadora do projeto em questão.

10. Vejamos alguns argumentos desenvolvidos por auto rizados educadores nacionais, quando convocados a esclarecer os fundamentos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Na cional, perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

"A perda de iniciativa que gera tal atitude (centralização) é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável o grau de desinteresse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aqueles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta dependência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave que o da irresponsabilidade, que é o da impotência.

Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isto, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções de ordens recebidas. Per-

dido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é sobretudo, uma tirania, o homem perde as qualidades e se faz um autômato.º (Anísio Teixeira — 7-julho-1952).

Em conseqüência da centralização educacional vigente "diminui ou desaparece o senso de responsabilidade local, pois haverá sempre jeito de atribuir aos erros do organizador distante, as ineficiências do aparelho. Muito pouca gente no País (como sucede hoje) estudará os problemas pedagógicos do ensino médio, deixando que o monopolizem os técnicos do Ministério da Educação e contentando-se os educadores com discutir os assuntos materiais de interesse da classe. uma das mais graves conseqüências, a que já assistimos, será a estagnação, a esterilização dos ensaios experimentais, de cuja fecundidade depende a marcha progressiva dos sistemas escolares. Enquanto isso, a burocracia central crescerá, complicar-se-á, tornar-se-á cada dia mais rígida, mais exigente, mais entorpecedora, pedirá cada mês novos tipos de boletim, de quadros estatísticos, de relatórios, imporá outros serviços parasitas, hipertrofiando o formalismo e atrofiando a educação". (Almeida Júnior — Respondendo ao parecer Capanema).

11. de fato, as leis federais vigentes no ensino secundá rio, o aprisionam em moldes regulamentares rigidamente uni formes e particularizados, que nada têm de bases, diretrizes, normas gerais, no seu sentido genérico e flexível.

E então, currículo, programas, duração de cursos, seriação de matérias e tempo dedicado ao seu estudo, duração do ano escolar e períodos de férias, limites do número de alunos em classe e do número diário de aulas, condições de freqüência e de promoção tudo é rigidamente prescrito, imposto e estereotipado em termos impeditivos do desejável sentido de autonomia e responsabilidade dos educadores locais que deveria existir e conduzir a uma vivificante emulação construtiva e renovadora.

12. O argumento invocado em favor da centralização edu cacional vigente na escola secundária é que, de outra sorte, estaria em perigo a "unidade nacional".

Em verdade o argumento não colhe porque:

a) a única escola no Brasil que se aproxima da escola comum é a escola primária e ela está alforriada da exaustiva legislação única federal, sem perigos nem sustos;

b) a escola será um dos vários fatores da unidade nacional e a existência de uma educação descentralizada, jamais pôs em perigo a unidade nacional (Estados Unidos da América do Norte, Inglaterra, etc.) ;

c) se, no Brasil, algo pudesse constituir ameaça à unidade nacional, nenhum fator seria mais relevante que os desníveis econômicos entre suas diversíssimas áreas culturais, se o sentido de uma certa "colonização" interna de áreas menos desenvolvidas por áreas mais desenvolvidas, ganhasse reivindicatória e agressiva consciência coletiva.

A diversidade na unidade é uma fórmula que não só em nada colide com a coesão nacional, como é condição intrínseca *t* dinâmica e autenticidade do processo educacional e o deveria também ser em face do mosaico de diversificações culturais do país.

13. Realmente, ao nosso entender, o que há no fundo dessa tendência centralizadora de nossa educação secundária é a união substituindo a metrópole lusitana nas formas difusamente per ceptíveis do coloniato nacional.

A falsa identificação do que é "federal" como sendo, exclusivamente o que é "nacional"; a tradicional maior hierarquia de importância concedida ao setor público federal, sobre os demais; a "colonização" dos elementos estaduais e municipais pela importância e poder federais, tão antinômica à nossa teoria política federativa, é algo ainda profundamente arraigado, porque cuidadosamente cultivado, aceito e presente em toda nossa estrutura social, revestindo-lhe a infra-estrutura econômica e necessariamente projetando-se nas instituições supra-estruturais.

14. É histórica essa posição do primado da importância federal, pois já no segundo império, o Imperador D. Pedro II não cria nas províncias. E, historicamente, o antigo *estado-fis-cal* do período de colonização se substituiu na mesma linha por um estado-cartorial que, ao invés de órgão da soberania nacional, é uma forma de alienação da elite dominante, manifestada, na esfera federal, pelo exercício do seu poder sobre os "nativos" estaduais e municipais.

15. No que se refere a *equipamento* e *prédio* das escolas secundárias é o Ministério da Educação e Cultura que lhes fixa os mínimos, através da Diretoria específica.

Quando do pedido de inspeção para funcionamento, uma comissão de inspetores examina e dá parecer sobre se o prédio e o equipamento atendem aos mínimos da legislação federal.

esta é inclusive, formalmente, a parte mais importante do relatório que habilitará a concessão de permissão de funcionamento.

16. Em verdade, porém, na prática, não há qualquer eficácia nessas exigências mínimas, legais, de prédio e de equipamento.

Muitos artifícios e omissões são freqüentes quando da elaboração do relatório sobre as condições existentes e estas, posteriormente, não sofrem qualquer revisão no correr do tempo.

17. Há uma extrema variação de condições nos prédios e equipamentos das escolas secundárias brasileiras, em função de grande diversidade das áreas culturais em que estão localizadas, dos recursos e das finalidades das entidades mantenedoras, conforme sejam estas finalidades predominantemente educativas ou comerciais.

18. de um modo geral, em média, deixam muito a desejar as condições de prédio e de equipamento, em parte também por certa perigosa complacência quanto a instalações materiais, por isto que o verbalismo educacional pode funcionar sem ter muito em conta fatores relativos a um ensino objetivamente vivido e praticado.

19. Normalmente, são muito raras as realizaçções que tenham em conta imprescindível uma arquitetura funcionalmente pedagógica e a imperiosidade de equipamento escolar adequado.

Improvisações de prédios para escolas e pobrezas de equipamento constituem a regra, na prática.

20. A *direção administrativa* das escolas secundárias, quando estaduais, compete às Secretarias de Educação e Cultura ou de Educação e Saúde, quase sempre contando com Departamentos de Educação, alguns dos quais possuindo Superintendências do Ensino Médio, às quais está subordinada a administração das escolas secundárias, através dos diretores respectivos.

21. Há situações em que as escolas secundárias são diretamente subordinadas, sem órgão intermediário, aos Secretários de Educação e, na maioria dos casos, o vêzo centralizador dessas Secretarias torna inviável uma eficiente administração educacional nas suas escolas secundárias. No particular é típico o caso de São Paulo, a mais importante unidade da Federação.

22. No âmbito municipal só em casos excepcionais essas escolas secundárias se subordinam a sistemas municipais de educação, que ainda são muito raros.

Quase sempre são escolas subordinadas, administrativa mente, às prefeituras, sem qualquer órgão intermediário de assistência técnica e de controle administrativo.

23. As escolas secundárias particulares são administradas por seus diretores privados, quase sempre proprietários delas ou representantes de corporações leigas (cooperativas) ou confessionais.

Não têm qualquer subordinação ,edagógico-administrati-va a autoridades locais, entendendo-se apenas com o distante Ministério da Educação e Cultura.

24. A expansão da rede escolar secundária nacional vem levando o Ministério da Educação a umas pálidas tentativas de descentralização na parte administrativa, como a consubstan ciada pela portaria ministerial n.° 134, de 15 de fevereiro de 1954, criando as inspetorias secionais, com sede no Distrito Federal, capitais estaduais ou cidades consideradas pontos de mais fácil acesso aos municípios constituintes da respectiva área de inspeção. (uma tentativa de descentralização interna, aquém daquela delegação dessa fiscalização ao estado, como' previa a Lei das Diretrizes e Bases.)

Já há algumas dessas inspetorias secionais em funcionamento, com inspetores secionais e inspetores itinerantes, o que poderá parcialmente atenuar a prejudicial centralização administrativa vigente que faz desaguar, para decisão no Ministério, os mais numerosos e comesinhos atos da vida escolar, situação sobremodo agravada, com delongas e prejuízos consideráveis para decidir questões de mínima relevância, pela enorme extensão territorial do país.

25. Em verdade essas escolas secundárias nacionais fun cionam completamente desassistidas de qualquer *orientação pe dagógica.*

O Ministério exerce meramente ação "fiscalizadora", formal e fictícia, em estilo de "estado cartorial".

Esforços outros, públicos ou privados, no sentido de assisti-las realmente, não têm efetivação, porque a legislação federal vem sendo estorvo a que a experiência educacional se processe.

A União vem funcionando como "pedagogo único" do ensino secundário nacional e tanto isto vem sendo sentido por; educadores patrícios autorizados que, na justificação do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional sublinhava-se visar êle a um processo de emancipação educativa, buscando não como *disciplinar* mas como *promover* a educação nacional, libertando e estimulando a iniciativa particular, municipal, estadual, à base de maior espírito de *autonomia* e *responsabilidade.*

26. A assistência técnico-financeira que caberia à União efetivar não é realizada e é substituída por um monopólio pedagógico que, realmente, não tem justificação.

27. Os grandes serviços de investigação e estudos, as discretas medidas de orientação técnica cooperadora e acon-selhadora, as tarefas de divulgação e os esforços de aperfei-

çoamento não se podem realmente encontrar como instrumentos fertilizadores da educação secundária nacional, por isto que são preteridos por uma ação puramente "fiscalizadora", mecânica, do poder público.

28. A articulação da escola secundária com a escola pri mária é problema que vem assumindo aspectos de gravidade.

Pelo fato freqüente dos programas da última série do curso primário (quinta ou quarta), serem em nível superior às exigências do exame de admissão à primeira série ginasial, principalmente em face de certos critérios de tolerância vigentes em muitos desses exames, não sendo, outrossim, exigido certificado de conclusão da última série primária para inscrição nesse exame, assinala-se comumente o abandono da escola primária ao nível da terceira série para a aventura do ingresso no curso ginasial.

29. Essa aventura é quase sempre bem sucedida, seja pela técnica inadequada desses exames, vencíveis através da "chauffage" de conhecimentos memorizados sobre os quais in cidem, "chauffage" realizada nos chamados cursos de admis são, seja pelos critérios complacentes de julgamento muitas vezes assinalados.

O sucesso nessa aventura, pela imaturidade emocional e despreparo dos candidatos, representa a presença sacrificada na escola secundária de uma geração imatura e despreparada para suas exigências.

30. como a escola primária urbana constitui, para uma pequena parte do seu discipulado, a primeira etapa para es tudos subseqüentes na escala educacional, passa a funcionar totalmente como instituição preparatória, sem finalidade for madora em si mesma.

Igualmente, no segundo nível, a escola secundária passa também a funcionar em termos de instituição apenas preparatória para cursos superiores, sem finalidade formadora própria e assim, para a imensa maioria do discipulado brasileiro, não funciona a missão formadora da escola.

31. Acresce outrossim que a escola secundária é, des de a sua primeira série, atingida por um especialismo precoce de ensino de dez matérias curriculares por dez professores, *em* sucessão imediata ao ensino na escola primária quase glo balizado, de um só professor, que possibilita, por esse aspecto, influência formadora sobre seus discípulos, mesmo porque, ha bitualmente, a escola primária funciona como um grande ma triarcado.

Nenhum princípio de psicologia do pré-adolescente pode justificar nem esse precoce defrontar de tantos especialistas, nem qualquer aceitável organização curricular pode admitir ao

lado dos "handicaps" do currículo por matérias, essa extemporânea extrema fragmentação de matérias de estudo, num ineficaz apego a classificações lógicas e total desapreço à situação psicológica do discente.

32. O curioso, todavia, é assinalar que, funcionando com exclusivo espírito propedêutico de estudos superiores, a escola secundária não atinge satisfatoriamente esse objetivo.

Anualmente, registram-se elevadíssimas percentagens de reprovação nos exames de ingresso às escolas superiores o que, se é, às vezes, influenciado por limites de matrícula e impro-priedades na técnica dos exames, não exclui todavia a existência de grande despreparo dos candidatos.

33. sobre a *articulação* da escola secundária com os de mais ramos de ensino do mesmo nível, algumas medidas têm sido tomadas para vencer o isolacionismo do passado.

Providência importante, no caso, foi adotada através da Lei n.° 1 821, de 12/3/1953, regulamentada em 21/10/1953, estabelecendo o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio.

Se bem que essa lei não estabeleça, a rigor, equivalência, e sim, possibilidades de adaptação de um para outro curso, não deixa, todavia, de representar um avanço em relação ao "estan-quismo" do passado.

34. Quanto à *organização interna* das escolas há diferen ças entre as escolas públicas e privadas.

Nas escolas públicas funciona, em alguns casos, a "congregação" dos professores, como um esboço de instrumento de sinergia de propósitos da instituição, muito embora a corporação seja, freqüentemente, mais alegórica do que efetiva.

Nas escolas particulares a regra é o isolacionismo completo que nem chega à forma institucional das congregações, eu departamentos de matérias, etc.

A direção das escolas públicas é habitualmente entregue a um professor da congregação, acumulando ou não a direção com o magistério. Às vezes o diretor é elemento estranho à congregação docente.

Nas escolas particulares o diretor é, quase sempre, o dono do colégio, ensinando também, ou não.

Não é exigida desses diretores *qualquer qualificação ou especialização profissional.*

35. Os professores das escolas públicas normalmente de vem ser *admitidos* por concurso de títulos e de provas para fazerem jús à vitaliciedade, mas há muitas exceções a esse processo legal de provimento.

esses concursos obedecem a critérios mais fiéis a um certo ritual do que propriamente a eficazes métodos seletivos e a revisões do sucesso docente.

Nas escolas particulares não há exigência de concurso; apenas o professor deve ser registrado na Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, exigência esta, aliás, comum às escolas públicas.

A exigência legal, regular, para obtenção do registro, é o título de licenciado nas Faculdades de Filosofia, que formam professores secundários.

36. como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis concessões de registro a título precário, até a prestação de "exames de suficiência".

37. A exigência de adequada formação e especialização para o exercício do magistério secundário, em princípio representou um indiscutível progresso em relação à fase em que, invariavelmente, o médico era o professor de ciências naturais, o engenheiro o professor de matemática, o bacharel o professor de ciências sociais e o padre o professor de latim, no ensino secundário.

38. Deve-se assinalar, todavia, que esse professorado saído das Faculdades de Filosofia, sobre representar uma parcela mínima em relação às necessidades de magistério do país (não atingirá a 20°/o do total o número deles *em exercício)* é todo um professorado para capitais e que busca, à base de sua formação em nível superior, salários que não podem ser pagos em áreas menos desenvolvidas.

39. Além disso a formação desses professores ressente-se de defeitos inevitáveis, conseqüentes ao desaparelhamento material e improvisação docente que caracteriza o funcionamento de muitas dessas faculdades, que desempenham, hoje, no Brasil, uma tarefa cuja quase exclusiva finalidade é a que corresponde às Escolas Normais Superiores no sistema educacional francês.

40. Não há, normalmente, carreira do magistério no ensino secundário brasileiro. Há professores catedráticos (topo da profissão) livres-docentes, assistentes, sem que haja porém uma obrigatória escala de postos.

Os assistentes funcionam mais como auxiliares de ensino.

41. Quanto ao funcionamento dos *internatos* brasileiros o que se pode afirmar é que são quase todos eles particulares, em grande parte confessionais e sem regime de coeducação.

O Ministério da Educação exerce, teoricamente, ação fiscalizadora sobre condições de prédio do internato, dormitório, alimentação, etc.

Pesquisas sobre o real funcionamento desses internatos, que são das raras escolas brasileiras que têm oportunidade de exercer ação formadora, não estão realizadas.

uma obra literária clássica na literatura nacional — "O Ateneu" — de Raul Pompéia, tem por tema a vida num in-ternato.

42. *Serviços* essenciais à escola — como o de orientação educacional — embora instituídos em lei federal, desde 1942, não têm vigência no país.

Serviços de biometria e de educação físico-desportiva funcionam em estabelecimentos de mais alto padrão.

Há completa pobreza de serviços de assistência sócio-cultu-ral, dos quais, o habitual funcionamento das escolas — casas para ensinar noções para exame — não pode cogitar.

43. O regime disciplinar só excepcionalmente busca desenvolver o auto-govêrno dos alunos. Essencialmente autoerática, a escola utiliza a disciplina imposta.

44. O agrupamento dos alunos obedece, habitualmente, a critérios empíricos de ordem cronológica de matrículas, ou ordem alfabética.

Grupamentos levando em conta idade mental ou interesses comuns de idades cronológicas são excepcionais.

45. Há pouquíssimo conhecimento da vida dos alunos sendo essa falha ainda maior na escola pública.

46. Pela organização dos currículos não há diferença entre as finalidades do primeiro e do segundo ciclo.

Considerando idades e interesses dominantes dos alunos do ciclo ginasial, deveria ser esse ciclo uma fase de formação e de cultura geral, de ensino globalizado, prático e objetivo quanto possível, sem precoces especializações em profundidade, que deveriam caber no segundo ciclo, já dirigidas então em relação a futuros estudos superiores.

47. como toda nossa escola secundária é informada pelo espírito de instituição que prepara para estudos superiores, o seu primeiro-anista já é encarado como o futuro titular de profissões liberais e trabalhando à base desse falso pressuposto.

48. O término do curso ginasial (4 anos) dá ao aluno o certificado de licença ginasial, que o habilita a se matricular em qualquer curso de nível médio e a conclusão do curso de colégio (3 anos) é a finalização do curso secundário, cujo certificado habilita o seu portador a se inscrever em exame para escola superior.

49. O sistema de avaliação do rendimento escolar e do progresso dos alunos funciona exclusivamente em termos de verificação do rendimento escolástico da instituição.

Nada obstante atribuir à escola amplos objetivos formadores da personalidade do discente, não cogita a legislação, seja através dos processos de "reconhecimento" de escolas ou do de verificação do aproveitamento discente, de sugerir a utilização de testes, medidas, questionários, entrevistas, inventários de personalidade, etc, que possam aferir o preenchimento dos objetivos legalmente formulados.

50. Não há um processo de "avaliação" das escolas, total e autêntico, pela participação do avaliado na avaliação e dirigido sobretudo à dinâmica da instituição.

Há uma verificação mais formal do que real, visando sobretudo a aspectos estáticos e materiais da escola e que se realiza apenas para legalizar o seu funcionamento.

51. A época dos exames finais e das provas de curso é prevista em lei e previamente anunciada à base de intervalos arbitrários e não da terminação, variável e flexível, de unidades de estudos.

esses exames e provas não trazem consigo o objetivo de diagnosticar deficiências individuais ou coletivas, com o propósito de remediá-las. O ensino é sempre dado como bom e a falta de rendimento será sempre defeito do aluno.

Não há utilização variada de exames ou testes melhor ajustados às finalidades buscadas no ensino.

A classificação final depende do resultado das provas durante o curso e dos exames do fim do ano.

Essas provas são escritas, orais e prático-orais.

52. As notas, que variam de 0 a 10, de um modo geral £ão de livre atribuição do professor da escola pública, o que não ocorre na escola particular, onde, freqüentemente, há uma política de promoções à qual deve o professor ajustar-se.

Geralmente falta objetividade às técnicas utilizadas para verificação de aprendizagem, girando elas em torno à apuração de conhecimentos decorados, aleatória, parcial e insignificati-vamente medidos.

Essas provas, iguais e a prazo fixo, não levam em conta diferenças individuais quanto aos discentes e envolvem julgamentos muito subjetivistas.

Nesse subjetivismo há enormes diferenças de escala de valores, ocorrendo, muitas vezes, situações em que o julgador acha mais importante saber os efetivos dos exércitos de César do que a contribuição romana à cultura ocidental.

53. Habitualmente, esses exames são mal organizados, quer quanto ao valor das questões, quer na técnica de verificação do aproveitamento, havendo responsabilidade parcial de leis e regu lamentos no particular.

Que o sistema de exames usual mede precariamente o real aproveitamento do aluno evidencia-se quando do cotejo entre esses resultados e aqueles obtidos com a aplicação de medidas mais objetivas.

54. Providência de caráter conjuntural que viria obviar as inconveniências assinaladas nos exames atuais, seria a vigên cia dos "exames de estado" proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao menos para o ingresso e término em cada um dos ciclos da escola secundária.

Referindo-se aos exames vestibulares, diz Anísio Teixeira:

> "Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganhariam inegavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo um severíssimo julgamento da educação nacional. Ora seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários, para imediatamente pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar.º (Em 7/7/1952 — Conferência na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sobre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.)

55. Nota-se, por tolerância de critério, uma porcentagem de reprovação substancialmente mais alta na escola pública do que na escola privada, tendo mesmo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em estados brasileiros, assinalado situações de promoção total em milhares de alunos do curso de colégio de escolas particulares, cujos posteriores exames para ingresso em escolas superiores foram altamente insatisfatórios.

56. Em documentos oficiais, diretores de escolas públicas têm sublinhado a contingência de rebaixar os seus padrões de promoção pela concorrência de estabelecimentos particulares mais complacentes.

57. As tentativas pela implantação dos "exames de estado" têm enfrentado triunfante oposição dos não interessados em sua vigência.

58. Não há um entrosamento entre a escola e a comunidade como seria de desejar, seja do ponto de vista de lima margem de diversificação da escola em relação ao modo de vida da comunidade, seja quanto à efetiva participação da comunidade na vida da escola.

Os "círculos de pais" são instituições raras e pouco efetivas.

59. A escola secundária é uma instituição reclamada, bem aceita e prestigiadora da comunidade a que pertença.

Não há todavia uma colaboração vigilante, uma crítica construtiva da comunidade quanto ao seu funcionamento.

de um modo geral há uma tendência muito nítida para julgar que ela é boa conforme diploma, sem maior indagação sobre se esse diploma corresponde a uma efetiva habilitação.

Suas deficiências de formação cultural, cívica, do caráter, econômica, para o lar, estética e artística não constituem motivo de vigorosas e atuantes insatisfações o que em parte se explica pelo desconhecimento de padrões que atendam a esses aspectos.

O "prestígio" concedido à instituição escolar por autoridades públicas, grupos sociais, etc. é muito grande, esperando dela bem mais do que aquilo que ela pode dar; todavia as preocupações quanto aos modos e condições necessárias para que ela renda o que pode, contam muito pouco.

TEMA III CURRÍCULO E PROGRAMAS

1. O currículo obrigatório da escola secundária brasileira compreende, nos quatro anos do primeiro ciclo ou curso ginasial, português, latim, francês, inglês, matemática, história geral, geografia geral, história do Brasil, geografia do Brasil, ciências naturais, desenho, trabalhos manuais e economia doméstica, canto orfeônico; nos três anos do segundo ciclo ou curso de colégio, no curso clássico, português, latim, francês, inglês, espanhol, grego, matemática, física, química, história natural, biologia, história geral, geografia geral, história do Brasil, geografia do Brasil e filosofia, abrangendo no curso científico as mesmas disciplinas, substituindo o latim pelo desenho, variando nesses dois cursos de colégio, clássico e científico, a intensidade dos estudos de ciência e de filosofia. A educação física é obrigatória para todos os alunos. Há um curso clássico sem grego, e no que *proporciona* o estudo do grego constitui uma opção o estudo do francês ou inglês. O número máximo e mínimo de horas de aula semanais é previsto em lei, variando de vinte e três a vinte e oito horas os mínimos, por série, dadas essas aulas durante o período letivo que vai de 1.° de março a 30 de junho e depois de 1.° de agosto a 30 de novembro, com exames finais em dezembro (*).

(*) Mínimos de horas de aula fixados, para cada semana, pela Portaria do Ministrio da Educação e Cultura, n.º 966, de 2 de outubro de 1951.

2. esse currículo, integrado de matérias de estudo obriga tório, estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (federal), é elaborado à base de matérias isoladas.

No estudo de ciências naturais, no ciclo ginasial, e de matemática, funciona a organização do currículo por materiais correlativas, quais sejam biologia, física, química, higiene e aritmética, álgebra e geometria.

Prevalece, assim, a forma mais tradicional de organização curricular, com todos os seus conhecidos defeitos, sejam os do seu alheiamente aos problemas com que se defrontam os alunos, devido à sua divisão em seções não relacionadas pelo geu secionamento em matérias estanques, sejam os do fraciona-mento do dia e da semana em numerosos períodos sem inter-relação, sejam em síntese, os vícios didáticos de desarticulação do conhecimento a que induz esse tipo de organização curricular.

3. Tendências em favor da conveniência de adoção, ao menos em caráter experimental, dos chamados "currículos fun cionais", elaborados à base do conceito de "education for use rather than for more possession, education for a reasonably direct and obvious contribution to the improvement of daily living here and now education for all aspects of an individual's necessary and inescapable involvement in community life his role as person. as citizen, as homemaker, as worker, and as ge neral beneficiary of the cultural heritage", tendências desse tipo não são encontradas (*).

Alguns esforços isolados de renovação pedagógica, como o que conhecemos do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, mal puderam realizar tentativas de experiência de novos métodos, que mais não enseja a camisa de força da uniformidade pedagógica oficial.

4. Em conseqüência da rotina criada por essa uniformidade esterilizadora não se fazem maiores objeções doutrinárias à escola tradicional, que tem a disciplina ou matéria como centro, pelo menos como manifestação do pensamento médio do grupo que vive o problema.

Há certas áreas culturais do país em que não há mesmo senão vaga notícia da existência de outra organização curricular que não a clássica, tradicional, à base de "centered subject mat-ter".

A grande objeção encontrada é sempre quanto ao conges-tionamento dos currículos, havendo boa receptividade à idéia de matérias obrigatórias e optativas, ainda que se julgando, tal

(*) Vide — A functional cuiriculum for youth — W. B. Featherstone - Columbia University.

o imediatismo dos vigentes estudos, tidos como de caráter exclusivamente propedêutico para uma etapa superior, que as matérias optativas não teriam clientela.

5. Não se pode identificar espírito democrático na rígida organização curricular da escola secundária brasileira, quer quan to ao processo de sua fixação, quer quanto ao seu conteúdo.

"A questão do currículo (escreve Kandel) é determinada inteiramente pelo conceito do nacional e da definição das relações entre o Estado e o indivíduo.

Onde predomine o Estado sobre o indivíduo, onde o currículo e a seriação se encarem "como forma de propaganda", a escolha das disciplinas e o entendimento de suas partes "serão controladas pelas repartições do Estado". Se, entretanto, fôr aceito o verdadeiro sentido de nacionalismo, como força espiritual e se se considerar a *cultura nacional como inter-relação dos interesses do indivíduo e do grupo — interesses esses intelectuais, físicos, estéticos e morais — aí serão encorajadas a liberdade e a iniciativa local".* (Almeida Júnior — "Respondendo ao parecer Capanema" citando Kandel, I.L., "Educação Comparada").

6. Acontece que o currículo da escola secundária nacional vem sendo uniformemente determinado em lei ou decreto-lei (1931 e 1942) para todo o país e elaborado à base da tradição e das opiniões pessoais de dirigentes ocasionais da educação, sem con sultas amplas e estudos objetivos, técnicos, que levem à incor poração de princípios científicos atualizados e à consideração da sua necessária flexibilidade, face à realidade das multiformes situações sociais e individuais existentes.

Sua estruturação vem se esclerosando, rígida, uniforme, estática, monolítica; suas perspectivas da mais simples revisão dão aparência de abalos císmicos, pela grande agitação de super-íície e personalismo de opiniões emocionalmente extremadas que acarretam.

Se se quisesse ensejar, na mais modesta comunidade brasileira, a opção latim ou uma língua estrangeira, por exemplo, muitas vozes inflamadas provavelmente se levantariam contra esse atentado ao "legado da cultura romana" e à "unidade nacional".

Não se pode assinalar influência sensível de associações educacionais, escolas profissionais, organizações de pais, professores, pesquisadores científicos, professores de educação nas universidades, no sentido de revisão do currículo, levando em conta o relacionamento do seu conteúdo com idades, interesses, diferenças individuais e culturais, cientificamente consideradas. Muito poucas organizações têm se dedicado ao estudo dos problemas

do currículo. Não há participação ativa do professor na elaboração do currículo para que seja por êle aceito e compreendido, nem consultas a especialistas de matérias para seleção do conteúdo e distribuição da matéria pelas séries do curso tem havido, em caráter amplo.

7. Se tem sido anti-clemocrático em seu processo de fixação, não o vem sendo menos na estereotipada rigidez do seu con teúdo.

Toda sua organização vem sendo processada em torno dos interesses de dez por cento da clientela da escola secundária que a freqüentou como escola preparatória para cursos superiores.

8. O conceito mais vigente a respeito de currículo é o de entendê-lo como "cursos de estudo" e não como todas as expe riências que os alunos tenham sob a orientação da escola, sejam elas em classe ou extra-classe.

cursos de estudo são assim entendidos não como a parte do currículo organizada para uso em classe, mas como o próprio currículo.

9. com a organização e moldes de funcionamento existen tes nessas escolas, o currículo e seus cursos de estudo não podem "ser relacionados com a orientação, guia, instrução e participa ção dos jovens naquelas áreas significantes de vida, para as quais a educação suplementaria o trabalho de outras instituições so ciais".

10. As tentativas de flexibilidade de sua composição e de descentralização do poder de sua organização, sobretudo aquelas que desejam pôr esse poder na consciência e responsabilidade profissionais, prestigiadas pelo apoio da opinião pública escla recida, não têm alcançado sucesso.

A maior "concessão" feita pela União a respeito de execução de currículo da escola secundária, nos últimos tempos, foi a da portaria n.° 81, da Diretoria do Ensino Secundário (de 13 de fevereiro de 1953), dando aos colégios a prerrogativa de liberdade nos horários para ensino das matérias componentes do currículo.

11. É pacífica a crítica à vigente organização do currículo da nossa escola secundária, quanto à exigência de dez a doze matérias a serem simultaneamente estudadas, todas com progra mas que até bem pouco eram listas extensíssimas de assuntos, dentro de um limitadíssimo ano escolar, diluindo as aulas de cada matéria homeopàticamente, não deixando prevalecer o supe rior critério de menor número de matérias por série, com o seu estudo mais denso, mais intensificado, em menor número de anos.

12. Os esforços em favor de uma organização curricular à base de matérias concentradas nos chamados "broad fields", encontram, freqüentemente, grande resistência, como é o caso do estudo de geografia e história sob a forma cie ciências sociais, mesmo que seja para os pré-adolescentes do curso ginasial, motivada pela oposição dos professores, atitude que procuraremos intovpretar no Tema V, relativo ao "Professorado".

13. Quanto às tentativas de organização curricular partindo do "experience-center curriculum", manifestadas através da experiência dos "core-curriculum", com a "unidade de trabalho, servindo como centro unificador das atividades dos estudantes", não se pode ainda assinalar experimentações significativas a respeito, no Brasil, e suas diretrizes de "learning acti-vities that are organized without reference to conventional sub-ject Unes" representam uma evolução para a qual é de prever bastante tempo para sua frutificação, inclusive porque implica mama entrosagem de serviços na escola e tamanhas modificações no modelo clássico que constitui um longo caminho a percorrer. Por exemplo: "guidance and the curriculum become inseparably connected".

14. A questão da composição do currículo da escola secundária tem estado muito em foco, ultimamente. As exigências de sua revisão têm se tornado tão gritantes em relação aos interesses e necessidades dominantes em sua clientela, que, recentemente, na Câmara dos Deputados Federais, dois projetos de lei foram apresentados.

um, de autoria do deputado Nestor Jost, representando uma tendência mais progressista e atualizada ,reduzindo as disciplinas obrigatórias, ensejando opção quanto a outras, como o latim, aumentando o ano letivo e a duração do curso ginasial noturno, que passaria a ser de cinco anos, agrupando o ensino de matérias correlativas, em síntese, procurando equilibrar a tendência clássica de beletrismo humanista prevalecente na escola secundária brasileira com uma maior ênfase ao ensino de ciências.

15. Outro, de autoria do deputado Raimundo Padilha, de inspiração conservadora, muito fiel ao "humanismo" no sentido em que vem sendo entendido na escola secundária nacional.

16. Muitos debates têm-se feito sobre o assunto e algumas associações técnicas têm estudado e opinado a respeito. Todavia devemos reconhecer que estudos técnicos, em profundidade, sobre a reconstrução do currículo à base de atualizadas teorias pedagógicas e de consideração às condições culturais existentes, de nenhum modo têm sido feitos. Não se pode dizer que, no

Brasil, acontece o que se dizia acontecer nos Estados Unidos em 1937: "o programa de expansão dos currículos estava em marcha em setenta por cento das cidades de população superior a 25 000 habitantes..."

Nem se nota qualquer significativa tendência de apoiar a descentralização do poder de elaborar os currículos, o que é considerado, em geral, para todo o país, pacífica atribuição de determinada agência ou repartição do Governo

Programas de estudo

17. de referência aos programas de estudos também não vem sendo descentralizada nem democrática a sua elaboração.

Antes de 1931 eram o Código Pedro II, estabelecimento padrão, mantido pela União na capital da República, e os ginásios estaduais, equiparados, que elaboravam esses programas.

A reforma de 1931 (Francisco de Campos) transfere essa competência a comissões de professores escolhidas pelo Ministro da Educação.

18. Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prer rogativa de elaborar os seus próprios programas e depois, (Por taria Ministerial n.° 966, de 2/10/1951) foi a adoção desses pro gramas estendida ao país, ficando os planos de seu desenvolvi mento a cargo da congregação do Colégio Pedro II.

Sempre que os governos estaduais desejem adotar para uso cm suas escolas planos de desenvolvimento próprios, ficarão eles sujeitos à aprovação ministerial.

19. A afirmação de que esses programas são mínimos e não analíticos, conferindo uma certa margem de arbítrio pessoal na execução dos mesmos, de um modo geral é exata. Todavia na fixação dos programas, tem havido aumento da tendência centralizadora, em sua elaboração, em relação ao passado.

20. As críticas mais comuns e mais aceitas aos programas que por muito tempo vigoraram na escola secundária brasileira eram as seguintes:

a) os programas oficiais não eram verdadeiramente programas, isto é, plano de atividades para um fim; assemelhavam-se mais a listas de títulos ou tópicos de índices de livros, sem maior ênfase na orientação aos professores, não esclarecendo os objetivos básicos desejáveis para o ensino, com a sugestão das práticas didáticas mais indicadas a alcançar os objetivos visados;

b) os programas não eram propostos em correspondência com as finalidades dos cursos de estudo, isto é, suas listas de assuntos não se relacionavam com os objetivos de formação da personalidade, sentido de socialização, desenvolvimento do espírito cívico, artístico, etc;

c) habitualmente os programas eram imensos, inçados de minúcias e de requintes eruditos e especiosos, sobrecarregados de nomes, datas, exceções, sem adequação ao nível mental e às necessidades dos adolescentes, como se fossem feitos em função do exibicionismo de especialistas ;

d) os programas de estudo de música e canto orfeônico e de trabalhos manuais, por sua pesada carga teórica, convertiam saudáveis práticas educativas criadoras em suplício para os alunos;

e) não havia proporção entre a escassa duração do ano letivo, o número de aulas por matérias e a extensão dos programas, que quase nunca eram vencidos, embora limitando-se os docentes à exposição dos seus tópicos, sem qualquer tempo para recapitulaçoes, controle da aprendizagem, etc.

21. Educadores esclarecidos têm propugnado pela elaboração desses programas através de comissões permanentes, que "acompanhassem sua aplicação em vários pontos do território nacional, ouvissem professores, técnicos e pais de alunos sobre suas deficiências, exageros e inadequações e tratassem, periodicamente, de sua reforma, depois de experimentadas em alguns colégios as novas idéias que resultassem desses estudos.º (Octávio A.L. Martins).

22. E ainda, na mesma linha de reação à atual hipercentralização formal, é sustentada a vantagem de não terem esses programas caráter compulsório, ficando as escolas com a liberdade de modificá-los em função de sua experiência.

23. O que vem prevalecendo no momento é, todavia, a elaboração desses programas por uma só corporação para adoção em todo o país, sem um mínimo de oportunidade a qualquer autonomia local, salvo na parte de sua execução, onde a sua conversão em programas mínimos enseja ao professor margem de atuação individual. com esse novo tipo de programas de estudo, críticas como as relacionadas aqui sobre eles nos itens a, c, e, perdem a razão de ser, em grande parte.

O aspecto formal desses cursos de estudo, pouco realistas porque pouco relacionados com os problemas correntes e muito desligados do ambiente em que vive o discente, a pouca consideração neles atribuída ao mérito da solução de um problema integral como válido esforço de desenvolver o método científico de pensamento e trabalho, a ênfase concedida ao decorar de nomes, locais, datas, acontecimentos, constituem desestimáveis aspectos, muito encontráveis todavia.

24. como escolas cujo escopo é ministrar noções através da execução de programas de estudo, salvo casos raros, não há organização planejada, senão realizações acidentais, em torno a atividades especiais, como as de reuniões, esportes, cultura física, clubes, festas, concursos, publicações, atividades sociais, conselhos de estudantes, teatro, debates, excursões, que são encaradas como subsidiárias, facultativas e esporádicas iniciativas "extracurriculares".

25. Também, só por exceção se torna a escola um centro cultural da comunidade, propiciadora de campanhas educativas ou sanitárias, festas, bibliotecas circulantes, concertos, exposições, conferências nem, normalmente, utiliza os meios que oferece a comunidade para fins educativos: lar, igreja, imprensa, rádio, fábricas, associações cívicas, econômicas, políticas, familiares, etc.

26. O uso de biblioteca e de recursos áudio-visuais auxiliares da educação não é um procedimento comum à escola secundária nacional, salvo poucos casos, em áreas culturais mais avançadas.

As deficiências de laboratório e de equipamento são, de regra, muito grandes e tentativas de ensino mediante prática individual, em química, física, etc, são situações muito raras.

TEMA IV

MÉTODOS E TÉCNICAS

1. O setor do ensino secundário é, no Brasil, dos mais herméticos a qualquer renovação metodológica, como comportamento médio de grupo.

A contradição entre os métodos vigentes e os fins a que, legalmente, se propõe a escola, é flagrante.

Prática consciente de atualizados princípios metodológicos, que derivem da psicologia da adolescência e do processo de aprendizagem, só muito excepcionalmente se assinalará.

s

2. A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço memorizante, impõe disciplina autocràticamente, não leva em conta diferenças individuais.

Há ainda muita sistemática, exclusiva adesão ao livro oficial, à exigência de extenuante e estéril decorar de noções, à manutenção de rígida disciplina imposta, a não consideração de variações pessoais.

3. Não se pode assinalar, na prática, influência atuante dos princípios oriundos das descobertas psicológicas de mais profundo significado na aprendizagem (Thorndike, teoria da "ges-talt", etc), nem, filosòficamente, de teorias renovadoras, como as de Dewey, por exemplo.

4. Ou há desconhecimento a respeito, por parte da grande legião de professores improvisados e auto-didatas, que só em raros casos versou precariamente o assunto, ou há freqüentemente, noções mal assimiladas, mal praticadas, em muitos casos como decorrência natural de falhas na preparação pedagógica.

5. O aluno habitualmente é puro espectador passivo das aulas; o professor, muito freqüentemente improvisado, mesmo tendo a intuição artística que lhe é fundamental, não dispõe das instrumentalidades técnicas, nem do equipamento conceituai necessários ao êxito de sua tarefa.

de modo que a complexa ciência e sutil arte do ensino, se nutre, freqüentemente, da rotina e da improvisação, alheia a todo um corpo de princípios, padrões, recursos e técnicas indispensáveis a um consciente exercício de atividade profissional específica, como é a docente.

Não é sensível a presença nas técnicas fundamentais e nos métodos específicos de ensino de um seguro emprego dos resultados das pesquisas científicas no campo educacional.

6. Os métodos de ensino prevalecentes variam principal mente entre os de "exposição" e de "recitação".

No primeiro, o professor expõe, os alunos copiam, tomam notas. Não discutem os alunos, em classe, as idéias expostas pelo professor, trazendo ao debate pontos de vista próprios ou alheios e só excepcionalmente perguntam.

7. No segundo, o professor marca lições, à base do livro adotado, faz perguntas para apurar se os alunos estudaram a lição passada, explicando às vezes os trechos pouco compreen didos.

Essas lições não saem da matéria constante dos programas e os estudos confinam-se ao texto constante dos livros e programas seguidos.

8. Métodos como o de "unidade de conteúdo" ou o de "uni dade de experiência", que exigem "não ser o aluno um passivo recipiente da informação do professor, por isto que se caracte rizam pela atividade mental-física, de colecionar, organizar, cri ticar, resumir e tirar conclusões dos conhecimentos", não fun cionam como representações de procedimento generalizado.

Não funciona, igualmente, o método de "recitação socializada", como uso freqüente.

O regime escolar dos discentes não é o de trabalho em cooperação, e sim, individualista e competitivo.

9. Os métodos geralmente usados, passivos que são, não levam os alunos a pensar, perguntar, discutir, objetar, investigar, concluir.

Não há, em geral, preocupação sistemática dos docentes em torno às leituras dos seus alunos fora dos textos oficiais ou dos apontamentos de aula, nem quanto às suas dificuldades e meios cie superá-las.

O ensino é admitido como bom e se não rende *é culpa do aluno, jamais da escola.*

A preocupação dominante é a de apurar se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou constante do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações.

10. Tampouco, em geral, há a preocupação de despertar no discente a compreensão do mecanismo de causa e efeito ou estimular-lhe o processo lógico de reflexão, ajudando-o a formar critérios, atitudes, ideais.

11. O estudo dirigido é excepcional e quando existe não é de suas praxes ensinar aos alunos a tomar nota do que leu e ouviu, a fazer resumos ou revisões, a preparar-se consciencio-samente para exame, a usar técnicas de memorização, a bem compreender os textos, a adaptar a rapidez da leitura à natureza *do* material em estudo e aos objetivos visados, a preparar sínteses, críticas, composições, etc.

12. Utilização do método de projetos, atenção às diferenças individuais através da organização de classes especiais, etc, (estudo científico dos casos anormais com prescrição de regimes específicos, emprego regular e ponderável de recursos áudio-vi-suais, uso normal de biblioteca, etc. não se assinalam como práticas arraigadas à escola secundária brasileira.

13. Guias metodológicos para os professores, fontes acces-síveis de informação sistemática para os mesmos, orientação educacional e profissional dos alunos também não constituem recursos de uso corrente no funcionamento dessas escolas.

Manuais para professores, a bem dizer só agora começa-se a cogitar de sua existência, através de realização de campanhas extraordinárias de educação.

14. No que diz respeito à orientação educacional, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 a instituiu como um dos serviços necessários ao funcionamento da escola. Na prática ela inexiste e algumas reivindicações manifestadas em torno ao seu funcionamento, têm revelado perigosa tendência a que seja ela mais um setor estanque na escola, onde a oportunidade de um privilégio de especialização profissional está tendo mais realce do que a necessidade indiscutível de um serviço integrado na constelação escolar.

15. É certo que em áreas culturais mais desenvolvidas, com pessoal docente melhor preparado e melhores condições materiais, esta ou aquela iniciativa isolada de renovação metodológica tem sido tentada, como é o caso, por exemplo, da experiência feita no Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, no Estado do Rio de Janeiro, em torno ao "plano Morrisson", como aplicação de princípios de Herbart aos quais se incorporam técnicas contemporâneas, experimentais, sobre verificação e avaliação da aprendizagem.

16. Se nos referimos, todavia, ao que *prevalece* nas 1 771 escolas secundárias espalhadas pelo Brasil, temos de convir que os princípios inspiradores da execução dos cursos de estudo do currículo e de métodos se filiam a vagos conceitos sobre obsoletas e superadas teorias de faculdades mentais e treino da mente, buscado através do estudo de matérias tidas como especialmente adequadas ao desenvolvimento de tal ou qual faculdade.

Não tem havido zelo particular de administradores da educação e de professores em torno aos fundamentais progressos educacionais, e o conservadorismo rotineiro e alienado dos avanços pedagógicos é a norma.

17. Deve-se registrar também que, freqüentemente, o ideal pedagógico renovador não está servido por um domínio claro e seguro dos fundamentos da teoria renovadora e certos equívocos de más conseqüências aparecem.

Quando se tratou, por exemplo, da adoção dos princípios da escola ativa foi comum assinalar-se, por exemplo, improprieda-des na interpretação educacional da experiência.

Daí a utilização de apenas um dos dois aspectos da experiência, como base para o programa de ação educativa, com indevida exagerada ênfase sobre a atividade física.

Se o aluno *fazia algo,* admitia-se que a educação estava se processando e o resultado era bom.

Intelectualizar suas atividades, descobrir seu significado, utilizando a disciplina ou matéria como "meio adequado de organizar a experiência da raça para fazê-la efetiva e usada na interpretação de novas experiências", andou sendo impropriamente julgado como imposição de adultos.

18. Foi encontrável essa posição de reação extremada à educação tradicional.

Todavia, como acentua Harold, Alberty ("Reorganizing thé high school curriculum"), em "qualquer completa situação de aprendizagem, atividade e interpretação estão sempre presentes, se bem que, de fato, em graus muito variados".

Não fazia assim sentido esse "dualismo que não tem fundamento em boa teoria ou prática", mas que era freqüentemente admitido por falta de suficiente preparação e compreensão exata de que, conforme Dewey, "mere activity is not educative and that unorganized experience is not effective in reconstructing pre-sent exprience".

19. Deve assinalar-se, todavia, que a grande número de professores em ação na escola secundária nacional jamais foram presentes tais preocupações, que têm tido menor ausência no setor do ensino elementar, menos hermético à renovação metodológica e pedagógica em geral, do que o ensino secundário.

20. um dos maiores defeitos da escola secundária nacional é sua completa ignorância a respeito da personalidade total do seu aluno, do seu ambiente familiar e social.

Na escola pública habitualmente esse defeito ainda é mais acentuado do que na escola particular.

O aluno é um número na caderneta, ente de quem se sabe, algo vagamente, que freqüenta aulas.

21. Registros biográficos ou anedóticos, entrevistas, ques tionários, etc. não constam do prontuário dos alunos que apenas possui os estritos dados de sua identificação civil, exigidos em lei.

Muito menos funcionam registros post-escolares, serviços de orientação ocupacional post-escolar, nem qualquer tipo de serviço peri ou post-escolar, próprios ou articulados com a escola, quais sejam serviços de higiene mental, serviços sociais, clínicas psico-pedagogicas, etc.

No seu exclusivo afã de fazer decorar lições para passar em exames, como escola de passagem para outros estudos, não entra nas preocupações da escola secundária nacional a necessidade do funcionamento de serviços que tais, como instrumentos para conseguir formação educacional.

Tampouco siquer utiliza instrumentos de medida do seu rendimento escolástico de mais acurada precisão, pois o uso de testes, sejam padronizados ou preparados especialmente pelos professores para sua classe, nem é previsto ou recomendado em lei, nem constitui preocupação habitual de professores.

Toda a avaliação de progresso dos alunos não incorpora modificações recentes de filosofia educacional sobre os modernos objetivos da escola, continuando a classificar os alunos em comparação com os progressos escolásticos dos seus colegas, em vez de tomarem como referência suas próprias capacidades pessoais.

Exames com objetivos diagnósticos de deficiências do ensino ou de problemas individuais na aprendizagem também não são praticados.

TEMA V O

PROFESSORADO

1. O ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado. Pelo súbito incremento do aparelho, tor nou-se necessário organizar um magistério de emergência, ali ciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma.

"Alguns desses elementos improvisados foram sem dúvida, verdadeiras revelações, fizeram-se professores secundários de primeira ordem; mas a maioria se ressente, a olhos vistos, da formação inadequada". (Relatório geral da comissão elabora-dora do Ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

2. "Justo é reconhecermos que a quase totalidade do nosso magistério secundário não teve formação científico-profissional. É pequeno o número de diplomados por faculdades de filosofia. A maioria de nossos professores não possui preparo humanístico. Nosso magistério é muito deficiente quanto ao trabalho em cooperação. Em nossas escolas não há entrelaçamento orgânico das atividades docentes. Cada professor vive fechado no mundo de seus problemas ou de suas disciplinas. Poucos são os que vivem a educação como um todo orgânico". (Mário de Magalhães Porto — Tese de 1948, ao Congresso de estabelecimentos particulares de ensino secundário).

3. Essas deficiências de formação docente acima reconhecidas não pertencem ao domínio puramente opinativo. Freqüentemente são comprovados objetivamente através da realização de exames de suficiência, concursos para o magistério secundário oficial, etc.

Vamos citar, ao acaso, exemplo tão significativo quão recente.

Para preenchimento de 576 vagas em seus ginásios oficiais realizou o Estado de São Paulo, este ano, concursos aos quais afluíram *704* concorrentes, dos quais apenas *2U9* lograram aprovação, o que, em que pesem possíveis eventuais defeitos do processo de seleção, não deixa de ser significativo levando-se em conta que muitos desses candidatos estavam em exercício do magistério.

Note-se que se trata de comunidade culturalmente avançada e que punha em disputa lugares de condigna remuneração.

4. O número de professores com formação profissional específica — bacharelados e licenciados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras — cuja atuação, no magistério secundário, é, em princípio, um avanço em relação a passado próximo, em que todo esse magistério (salvo o de algumas congregações religiosas vindas do estrangeiro) não possuía formação específica, não vale ainda como presença ponderável em meio aos 32 000 professores, aproximadamente, que, em 1952, ensinavam na escola secundária (vide "O ensino secundário gratuito", Prof. Nelson Romero, Diretor do Departamento Nacional de Educação).

5. Dados exatos e atualizados a respeito do número desses professores formados por Faculdade de Filosofia, ensinando na escola secundária nacional, não há disponíveis.

O serviço de i-egistro de professores da Diretoria do Ensino Secundário, ainda não totalmente libertado dos rotineiros aspectos fiscais de órgãos de estado burocrático, não tem, por enquanto, condição para fornecer esses dados, nem para realizar estudos reveladores da situação.

6. Assim, para que se tenha uma estimativa aproximada da percentagem desse professorado com formação própria, no total dos que exercem o magistério secundário, vamos nos valer de dados levantados no Estado do Rio de Janeiro. Não o faremos todavia sem assinalar que o Estado do Rio de Janeiro, que do ponto de vista do seu desenvolvimento pode ser situado como um estado médio no país, entre as áreas mais e menos desenvolvidas, por certas peculiaridades de localização geográfica contígua à capital do país representará, no caso, uma posição de média para mais, quanto à presença de pessoal docente das Faculdades de Filosofia no ensino secundário.

7. Numa amostra de 1 377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (1951), apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia (8%).

desses 112, 55 ensinavam na capital e o resto se concentrava em Campos, Petrópolis e Nova Friburgo, cidades das mais importantes do Estado.

O diploma mais encontrado (329 casos) era o de professor normalista (diplomado em nível médio), seguido do de bacharel em direito (142).

8. Médico era outro diploma freqüentemente assinalado, ao lado dos de engenheiro, agrônomo, farmacêutico, cientista e de outros de nível superior.

9. como fato importante deve regístrar-se que cerca de cinqüenta por cento desse professorado era formado *em nível médio* e desses cinqüenta por cento, *doze por cento não tinham ido além do ciclo ginasial* (1.° ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo).

10. Quando ao sexo desses professores (amostra do Estado do Rio de Janeiro) 711 eram do masculino e 666 do sexo feminino, o que mostra um quase equilíbrio entre os dois sexos. A serem mantidas as linhas de crescimento atual, muito em breve se assinalará maior presença feminina na docência do ensino secundário, onde a população discente, feminina, máxime no curso ginasial, primeiro ciclo, também quase já se equipara à masculina.

11. A simples enunciação dos dados da amostra acima referida, que se pecar por falta de representatividade não será no sentido de estar aquém da realidade média do que existe na escola secundária brasileira, demonstra como deixa a desejar a formação cultural, a preparação pedagógica, a especialização profissional e a prática docente do magistério secundário brasileiro, geralmente falando.

12. Saídos muitos deles de escolas superiores que não se propõem a preparar professores ou diplomando-se, em grande parte, em escolas de nível médio que formam deficientemente professores para o ensino primário, necessariamente há de res sentir-se de grandes falhas a eficiência docente desse profes sorado.

Assinale-se, como fator de máxima importância, que a prática docente, durante o curso, a bem dizer, inexiste.

13. Sem formação profissional adequada, não encontram, depois, esses professores improvisados, oportunidades sistemáti cas de habilitarem-se ou aperfeiçoarem-se, através de cursos, se minários, bolsas, orientação metodológica e bibliográfica, vei culada mediante boletins e revistas profissionais ou intercâm bio com outros professores, cursos de especialização, etc.

14. Para a licença de exercício do magistério secundário é necessário o registro na Diretoria do Ensino Secundário do Minis tério da Educação e Cultura.

Inicialmente, antes do advento das Faculdades de Filosofia, o registro era à base de atestados, mais ou menos graciosos, de exercício docente, podendo ser obtido em *todas as matérias.*

Deve-se registrar que essa herança, recente, ainda pesa substancialmente na composição do magistério atual.

15. com o advento das Faculdades de Filosofia, o espírito de reivindicação de prerrogativas profissionais específicas, levou a nova formulação legal no sentido de resguardar os privilégios dos diplomados por elas, com exceções concedidas a título precário, de provisão no magistério mediante prestação de exame de suficiência. E os registros passaram a não poder ser concedidos em mais de quatro matérias, por candidato.

16. Para ser provido nesse magistério de emergência, que é ainda numeroso, não há exigência quanto à prova de competência do professor, que pode ir lecionando desde que apresente atestados de saúde, de idoneidade moral e de idade mínima de vinte e um anos.

17. Durante um, e às vezes mais anos, ficam esses professores aguardando as provas de suficiência. Se são inabilitados, o que às vezes acontece, contrata o colégio novos professores, nas mesmas condições, para aguardar as ditas provas e assim, freqüentemente, essa tentativa de seleção se reduz a uma série de fracassadas experiências em detrimento do ensino.

18. Em conseqüência dos vícios da distante centralização do Ministério e da ineficácia da inspeção do ensino, há casos assinalados de burla, em que professores registrados no Ministério dão apenas o seu nome aos documentos da vida escolar enviados à Diretoria do Ensino Secundário e os que ensinam são outros.

19. todas essas situações têm extrema gravidade porque esse registro no Ministério é o caminho único e exclusivo para a docência na escola secundária particular, com sua enorme extensão.

O que ficou dito acima, se refere aos professores de escolas secundárias particulares, que representam pouco menos de 80%> do total.

Nos estabelecimentos públicos, para os provimentos docentes definitivos, ao lado desse registro há, por lei, a exigência dos concursos que, apesar de alguns vícios de sua organização, ainda, de certo modo, atendem a objetivos seletivos.

20. Na amostra colhida no Estado do Rio de Janeiro, aqui citada, verificou-se que sessenta por cento desse professorado fazia da profissão docente, exclusivo meio de vida. O resto do grupo exercia o magistério ao lado de outras profissões.

Nota-se que com a formação especializada do magistério secundário, com o relativo aumento de seus vencimentos no setor público e com a crescente presença feminina nos seus quadros, vai, gradualmente crescendo a situação do magistério secundário exercido como profissão única. Quanto à permanência na profissão, na parte masculina, sofre bastante as conseqüências da concorrência de uma oferta econômica mais vantajosa de outras profissões.

21. No que diz respeito à situação econômica do professo rado secundário há duas situações opostas. uma, a do profes sorado público, da União, Estado e Municípios economicamente fortes; outra, a do magistério secundário particular. São os extremos opostos de condições econômicas de exercício docente e, por isto, vamos a eles nos referir, havendo uma posição inter mediária dos professores oficiais, não catedráticos, que são aliás, numerosos, e cuja situação habitualmente é mais próxima da quela dos catedráticos oficiais do que da dos professores par ticulares.

O professorado público acima nomeado recebe remuneração condigna e goza de uma série de vantagens ponderáveis.

Os seus salários estão ao nível dos mais altos das mais prestigiosas profissões liberais, sendo acrescidos com o salário-famí-lia e, à base do tempo de serviço, com gratificações adicionais ou de magistério, ou com aumentos qüinqüenais substanciais; podem acumular dois cargos ou funções públicas, na forma da lei, o que geralmente ocorre; seus proventos do magistério estão isentos do imposto de renda; o número de aulas semanais obrigatórias varia em média de 9 a 18, recebendo pelas aulas excedentes, remuneração extraordinária; gozam de férias remuneradas anuais que, bem somadas, regulamentares e reais, andam em torno a pelo menos três meses e meio anuais; por atividades extraordinárias, como a de participação em bancas examinadoras de exames de admissão, de exames de madureza, de concursos para ingresso no magistério, recebem pagamento extraordinário; sua aposentadoria vem geralmente aos trinta anos de serviço público, com os ordenados e vantagens integrais, dos cargos públicos que exerça.

22. A posição desses professores é socialmente respeitada o o seu prestígio de catedráticos oficiais lhes dá boa posição para que escrevam livros didáticos de mercado certo, senão compul sório, entre os seus alunos.

Se a profissão não é meio de enriquecimento, não pode, todavia, nesses casos, ser considerada posto de sacrifício.

23. Diametralmente oposta é a situação do professor se cundário da escola particular, de um modo geral. esse vive em situação de desajuste de vencimentos constante, em reivindicações freqüentes junto a seus patrões empregadores, que são os donos dos colégios, o ressentimento ou a insatisfação com a remunera ção sendo quase a regra.

uma das causas determinantes do lucro de certos colégios sendo a baixa remuneração do seu professorado, os interesses pro-fessor-emprêsa colidem nesses casos.

de regra, esse professor particular é mal pago, super-acumu-lado de aulas no mesmo ou em vários estabelecimentos, ensinando uma ou várias matérias, tudo para compor um orçamento minimamente compatível com um padrão de vida modesto.

24. A fórmula estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura para cálculo da remuneração dos professores das escolas secundárias mantidas por particulares, é a seguinte: SM + C,

120

em que *SM* significa o salário mínimo (*) mensal vigente na localidade e *C* a contribuição anual de um aluno da série, para cujo professor se calcula a remuneração.

Essa fórmula é aplicada para cálculo do valor de uma aula à base de classe de 20 alunos, sendo nas classes de 21 a 35 alunos a remuneração mínima acrescida de 10% e nas demais de 35 alunos, de 20%.

25. esse salário mínimo varia para as diversas zonas do país, com revisões trienais ajustadoras ao curso da vida.

este ano foi o salário mínimo, "ceiling", fixado em ..... Cr.? 2.400,00 mensais para o Distrito Federal.

Assim, no Distrito Federal, uma escola que cobrar de anuidade Cr$ 3 600,00 para uma série, pagará aos professores dessa 'série, Cr$ 50,00 por aula, ou sejam CrS 2 400,00 + 3 600,00.

120

Para efeito do cálculo do salário mensal o mês é de quatro semanas e meia com obrigatoriedade do pagamento do repouso semanal remunerado.

Assim, um professor de ensino secundário particular na Capi tal da República, com 5 horas diárias de aulas, fará de ..... Cr$ 7 500,00 a Cr$ 9 000,00 mensais à base de uma anuidade de Cr$ 3 600,00, cobrada pelo colégio, na série respectiva.

(*) Fixado em lei, pela União.

26. Registe-se todavia que, face às variações de salários e anuidades escolares existentes no país, oscila substancialmente o nível de remuneração desse professorado particular.

Ademais existem casos em que composições particulares são feitas para ressalvar as aparências de cumprimento dos padrões mínimos oficiais, de remuneração.

Numa pesquisa feita pelo I.N.E.P. (CILEME) no Estado do Rio de Janeiro, em doze escolas secundárias selecionadas como amostra representativa, dentro de uma mesma escola particular a remuneração por aula variava, por exemplo, de Cr$ 13,80 a Cr$ 56,20, de Cr$ 17,00 a Cr$ 38,00, de Cr$ 30,00 a Cr$ 57,00, de Cr$ 22,00 a Cr$ 66,00, de Cr$ 35,00 a Cr$ 45,00, à base de arbitrários critérios pessoais (1953).

Os ordenados mensais dos professores abrangidos nesse estudo, variavam de Cr$ 1 500,00 a Cr$ 6 000,00; o número de horas de aula semanais de 22 a 42.

27. Os professores do ensino secundário público são fun cionários da União ou dos Estados ou dos Municípios, pagos com os recursos dos respectivos governos.

Os professores efetivos adquirem estabilidade depois de dois anos de exercício e os professores catedráticos são vitalícios, isto é, os primeiros têm assegurada sua efetividade no serviço público e os segundos em sua cátedra.

A remuneração atribuída ao magistério secundário público varia muito entre os Estados e Municípios.

O Colégio Pedro II, mantido pela União na Capital da República, tem os seguintes padrões de vencimentos:

professor catedrático	Cr? 8 400,00 mensais
Assistentes	Cr? 4 130,00 mensais
Auxiliares de ensino	Cr? 1 720,00 mensais
professores de ensino secunda-rio (extranumerários)	Cr$ 6 080,00 e Cr$ 7 230,00 mensais
professores contratados para ministrar aulas às turmas ex-cedentes	Cr$ 100,00 a Cr$ 300,00 por aula.

28. Quanto aos pagamentos extra-vencimentos, atribuídos pelo exercício da função, sejam eles sob a forma de gratificação de magistério, ou gratificação adicional, ou aumentos qüinqüenais, estes últimos ensejando uma duplicação dos vencimentos ao fim de vinte e cinco anos de serviço, todos se baseiam no tempo de serviço e não em critérios que apurem eficiência funcional (assi duidade, pontualidade, trabalhos realizados, rendimento do ensino, integração com a vida da escola, etc. etc).

29. Assim, essa remuneração inicial e as vantagens subseqüentes, nivelando desiguais, envolvem atitudes indiscriminató-rias entre eficiência e ineficiência não estimuladoras do ponto de vista de uma justa compensação profissional ao esforço bem sucedido.

30. No Estado de São Paulo e no da Bahia já há propostas do executivo ao legislativo fixando em nível aproximado do atual do Colégio Pedro II a remuneração dos seus atuais professores catedráticos, enquanto também está em tramitação legislativa pro-ieto que eleva para Cr$ 14 000,00 os vencimentos dos professores catedráticos do Colégio Pedro II.

Se bem que os salários no Brasil, atualmente, sofram uma considerável perda do seu poder aquisitivo, face à inflação reinante, não deixam estes acima citados de ser elevados em para-elo com os padrões vigentes para outras profissões (*)•

31. Conforme já referimos no *Tema II,* não há no ensino secundário brasileiro carreira regulamentada do magistério.

Se os títulos valem para os concursos, nada impede, todavia, que alguém que jamais ocupou cargo no magistério, se habilite, por concurso, ao cargo máximo, de professor-catedrático.

A classificação funcional desse pessoal docente público, varia de estado para estado ou de município para município.

32. Entre as vantagens cio professor secundário público, da União, figura a da concessão do salário-família, na base de Cr$ 150,00 por mulher e filha sem economia própria e filho inválido, ou menor de 21 anos, ou que, estudante, não exerça atividade lucrativa, até 24 anos.

33. O número de horas de aulas obrigatórias, semanais, nos colégios públicos varia de 10 (Estado do Rio de Janeiro), a 12 normais e mais 12 extraordinárias (remuneradas a Cr? 60,00) em São Paulo. Dentro desses extremos está a média de situações.

Os dias de férias semanais ou regulamentares (mês de julho c de 15 de dezembro a 15 de fevereiro) são pagos, inclusive pelos colégios particulares.

Nota-se que, geralmente, os professores públicos têm seus direitos e deveres regulamentados por estatutos comuns aos servidores públicos em geral, com certa impropriedade nessa inclusão generalizadora, dadas as condições especiais da atividade docente.

34. Os professores da União são contribuintes compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Servidores do Esta do, para o qual descontam *5%* dos seus vencimentos e que lhes

(*) Dados fidedignos asseguram que o custo da vida subiu, no Brasil, de 1939 a 1952, do índice 100 para 784.

concede assistência médica e hospitalar e pensões para os membros de sua família, proveniente de aposentadoria e morte.

Essa aposentadoria é com vencimentos integrais (inclusive as vantagens de tempo de serviço a eles incorporadas), quando o professor tem trinta anos de serviço ou é inválido em face de determinadas moléstias ou acidentes no serviço, havendo direito à acumulação dos proventos integrais de duas aposentadorias. Nos Estados e nos Municípios esses limites de tempo para aposentadoria com vencimento integral oscilam, em média, de 25 a 35 anos de serviço.

É admitida, de um modo geral, a concessão de licença para tratamento de saúde, com vencimento integral até um ano e depois com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço.

35. Os professores secundários particulares são segurados compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciários, instituição cuja receita provém de contribuição mensal dos segurados, empregadores e da União.

A estabilidade na função é assegurada pela "Consolidação das Leis do Trabalho", só podendo o professor ser despedido, sem justa causa, mediante pagamento de um mês de pré-aviso á base dos vencimentos atuais e de uma indenização igual a tantas vezes a maior remuneração mensal já percebida pelo professor no colégio, quantos sejam os anos de trabalho que nele tenha, considerada como um ano a fração de mais de seis meses.

Havendo impugnação à justa causa, por parte do professor, a mesma só prevalecerá se reconhecida pela Justiça do Trabalho.

Na hipótese de ter o professor mais de dez anos de serviço, a dispensa sem justa causa só é possível com o pagamento em dobro da indenização acima referida e mediante homologação da Justiça do Trabalho.

A justa causa na hipótese do empregado estável (mais de dez anos) deve ser apurada antes da dispensa, mediante processo, aberto na Justiça do Trabalho.

36. somente mediante contratos, professores estrangeiros, podem, por tempo determinado, realizar cursos de especialização ou de cooperação com os catedráticos, ou reger disciplinas do curso secundário.

Nos quadros efetivos do magistério secundário público só são admitidos brasileiros natos ou naturalizados, sendo a regência das cadeiras de Português, Geografia, História do Brasil, privativa de brasileiros natos, em colégios secundários públicos ou particulares.

37. É excepcional a existência de professores com tempo integral de serviço numa só escola e não há, na legislação pública, a situação de professor de tempo integral, com deveres e vanta-

gens correlativas. Não há diferença entre vencimentos e vantagens de professores e professoras, havendo, todavia, freqüentemente, quanto à regência de matérias de segundo ciclo em escolas particulares, diferença para mais nos vencimentos respectivos em relação à das matérias do primeiro ciclo.

O estágio probatório (período experimental) dos professores, como complemento necessário à sua efetivação no magistério, não funciona no sentido negativo, isto é, de concluir que o professor não satisfez.

38. As associações de profissionais, no ensino secundário, têm mais comumente a forma reivindicatória de sindicatos de classe (no ensino particular) do que propriamente a de associa ções de liderança educacional.

Há, todavia, algumas associações de caráter nacional, das quais é expoente a Associação Brasileira de Educação, com sede na Capital da República que tem, efetivamente, atuado como organismo de liderança educacional, atenta e atuante nos grandes movimentos da educação no país, publicando, inclusive, revista especializada de boa qualidade.

Também os proprietários de colégios particulares, quase sempre seus diretores, se agregam em associação de classe poderosa que se reúne, ciclicamente em congressos cujos temas são publicados em "Anais" que são um útil documento para compreensão da escola secundária nacional. Nesses congressos, além de assuntos de interesse material, também são abordados temas pedagógicos, notando-se constantes reservas e restrições, à posição do Governo na educação, especialmente sob o aspecto de "pedagogo único".

No particular de revistas especializadas em educação, de boa categoria e penetração, não se pode deixar de citar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, a revista "Formação", de iniciativa particular, havendo não muitas outras neste caso.

A publicação de índices bibliográficos sobre literatura pedagógica nacional e estrangeira, praticamente inexistente, como elemento de larga circulação pelo país, sendo de iniciativa recente a publicação, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do boletim "Bibliografia Brasileira de Educação".

39. de um modo geral, não funcionam programas de super visão e avaliação do trabalho dos professores e os cursos reali zados de aperfeiçoamento desses professores são ainda aciden tais e precárias iniciativas isoladas, de pouca expressão numé rica.

40. Toda a série de "handicaps" enumerados contra a existência de um bom corpo de professores secundários, tem levado administradores educacionais mais zelosos, a ponderações como esta, tirada ao acaso do relatório de um Diretor de conceituado Colégio Estadual... "não experimento o menor constrangimento em sugerir, como medida de defesa do ensino, a exigência, por parte do Estado de um exame de suficiência para os candidatos que pleitearem cargos de ensino secundário ou normal, *mesmo no caso de poderem exibir registro na Diretoria do Ensino Secundário.º* Essa observação é feita dadas as condiçes reais de preparo de muitos candidatos legalmente habilitados ao magistério.

41. Conforme já sublinhamos no Tema II, de regra é completamente isolado o ensino das matérias na escola secundária.

Em alguns casos, em escolas públicas, há congregações e departamentos de matérias que são um esboço de organicidade funcional da escola.

Quase sempre porém o que prevalece é o isolacionismo, cada professor alheio ao que acontece com o seu colega e os serviços que existem na escola desconhecendo-se mutuamente ou, pelo menos, inter-relacionando-se deficientemente.

A incomunicabilidade é a regra, e o "estanquismo" vai do currículo à sua execução.

42. Passemos agora a fazer uma breve súmula descritiva e crítica da situação do professorado da escola secundária, diplomado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

43. Criada a primeira dessas escolas em 1933 já em 1949 eram elas 22, em 1950, 24, em 1951, 25, em 1952, 30, em 1953, 32, estando dez delas em organização para 1954.

Fazendo-se uma análise do aumento das unidades escolares de ensino superior no país, no período 1949/53, verifica-se que a liderança cabe às Faculdades de Direito, com onze, logo seguida pelas Faculdades de Filosofia, com dez, sendo porém de assinalar que enquanto havia cinco escolas de direito se organizando para funcionarem em 1954, havia dez faculdades de filosofia nessa situação. (Vide Boletim n.° 14 da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

44. As trinta faculdades funcionando em 1952 se espalha vam por São Paulo (6), Distrito Federal (4), Minas Gerais (4), Paraná (3), Pernambuco (3), Bahia (2), Rio Grande do Sul (2), Ceará (1), Paraíba (1), Alagoas (1), Sergipe (1), Estado do Rio de Janeiro (1), Goiás (1).

Fora das capitais havia 1 em Juiz de Fora (Minas Gerais), 1 em Uberaba (Minas Gerais), 1 em Campinas (São Paulo), 1 em Lorena (São Paulo) e 1 em Ponta Grossa (Paraná).

45. Para que se possa aferir da crescente procura dessas faculdades, basta que se considere que nas conclusões de curso superior no país, em 1952, o primeiro lugar coube às faculdades de filosofia, com um total, em seus vários cursos, de *2 032* alunos contra os números de faculdades tradicionais, como os 1 705 das faculdades de direito, colocadas em segundo lugar e os 1 212 das faculdades de medicina, em terceiro lugar, representando as conclusões de curso nas faculdades de filosofia dezenove por cento do total dos Concluintes de curso superior, nesse ano.

46. Segundo a legislação em vigor as faculdades de filosofia, ciências e letras têm por objetivo:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;

b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;

c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino.

47. Para atingir aos objetivos legalmente visados as facul dades podem manter até um total de doze cursos diferentes (orga nização prevista pelo Decreto-Lei n.° 1 190, de 4 de abril de 1939 e modificações posteriores).

Poucas escolas (sete em 1952) possuem em funcionamento todos os cursos previstos na lei.

Nas trinta escolas que funcionaram em 1952 existiram 246 cursos, assim distribuídos:

Geografia e História	28
Letras clássicas	26
Línguas anglo-germânicas	24
Filosofia	23
Pedagogia	23
Matemática	22
Didática	20
Física	13
Ciências Sociais	12
Química	12
História Natural	11

48. Antes de entrarmos numa sucinta análise do funciona mento dessas escolas faremos alguns breves comentários sobre as características e tendências já reveladas em sua expansão

49. um simples conhecimento das condições culturais do país revelará que grande parte dessa expansão se terá inevita velmente processado sem maior atenção a padrões satisfatórios, à base de improvisações sejam docentes, seja de prédios e equi pamentos, seja de recursos financeiros.

Tanto isto é certo que entre as conclusões apresentadas no simpósio das faculdades de filosofia do Brasil, reunido em São Paulo, de 3 a 11 de julho de 1953, figura a que defende que "a fundação de novas faculdades de filosofia só se justifica onde o ambiente o reclame e as condições culturais o permitam em alto nível", dadas as facilidades com que as mesmas vêm sendo instaladas improvisadamente.

50. As forçadas limitações intrínsecas a essa expansão quantitativa das faculdades de filosofia têm-nas convertido, talvez mau grado elas, em habilitadoras principalmente de candidatos ao magistério do ensino secundário, com especial procura e desenvolvimento dos cursos de línguas e letras clássicas e menor procura e menor número de cursos de física, química, história natural.

51. Apesar da conclusão apresentada neste simpósio de que "a criação das Escolas Normais Superiores, com objetivo exclusivo de formação do professor secundário, é medida desaconse-lhável", deve convir-se que para a maioria dessas faculdades esta vem se constituindo sua missão precípua ou quase exclusiva e, outrossim, nas faculdades cujo meio cultural e recursos ensejam *à* conjugação dessa finalidade com as de preparação dos trabalhadores intelectuais e de realização de pesquisas, esse hibridismo de propósitos tem sido de difícil conciliação num mesmo curso, tomo ora ocorre, com a rigidez existente.

52. Essas faculdades vêm sendo, predominantemente, de manutenção privada, subvencionadas pelos cofres públicos e, re-centemente, muitas delas foram federalizadas, isto é$_T$ passaram a ser mantidas pela União, com aumento sensível dos níveis de remuneração do pessoal, com bem menores preocupações sobre seu equipamento material.

esse pessoal, em muitos casos, não foi recrutado através de concursos ou provas outras de seleção, não sendo raros os que não tinham cursos especializados, nem tirocinio de magistério nem bagagem científica na especialidade.

53. A articulação dessas faculdades com o ensino secun dário, no sentido, por exemplo, de proporem sugestões para os seus padrões influenciarem a organização de currículos e reno vação de métodos, participarem da avaliação de seu funciona mento, ainda não é encontrada.

A organização didática das faculdades de filosofia

54. A despeito de certas diferenças na organização didática das faculdades de filosofia, no território brasileiro, podemos referir, para modelo, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sediada na capital do país.

55. Pelo menos até que pesquisas mais objetivas, já iniciadas sobre o seu funcionamento, se concluam, poderemos fazer uma idéia da importância das finalidades a que se propõem, através do conhecimento de sua organização didática.

56. Essa Faculdade — cuja organização didática é, com exceção de duas, seguida pelas demais no país — "compreende cinco seções fundamentais, subdivididas em doze cursos de Formação, com a duração de quatro anos de estudo, com exceção do de Jornalismo que é de três anos" (Guia para Ingresso na F. N. F. Rio 1954, pag. 1).

1 — curso de Filosofia.
2 — curso de Matemática.
3 — curso de Física.
4 — curso de Química.
5 — curso de História Natural.
6 — curso de Geografia e História.
7 — curso de Ciências Sociais.
8 — curso de Letras Clássicas.
9 — curso de Letras Neolatinas.
10 — curso de Letras Anglo-Germânicas
11 — curso de Pedagogia.
12 — curso de Jornalismo.

"Na quarta série de qualquer dos cursos de formação, além das cadeiras obrigatórias, constantes dos currículos respectivos, o aluno escolherá duas (2) ou três disciplinas eletivas, dependendo a escolha de aprovação pelo Departamento correspondente ao curso em que o aluno estiver matriculado" (idem, 16).

57. Os alunos que. nesses termos, concluírem a quarta série, receberão o diploma de "Bacharel" no curso correspondente, os que se destinarem ao exercício do magistério secundário cursarão uma quarta série especial, constituída de uma parte geral, comum a todos os cursos, e de mais duas (2) disciplinas, da própria especialidade ou uma delas de caráter pedagógico, recebendo no final do seu curso o diploma de "Licenciado".

58. A parte geral acima referida constará das seguintes disciplinas:

1 — Psicologia educacional.
2 — Fundamentos biológicos, sociológicos e filosóficos da Educação.
3 — Didática geral e especial.

59. Além destas disciplinas os alunos devem, obrigatoriamente, freqüentar conferências ou seminários sobre análise dos programas de ensino secundário da especialidade do magistério por eles escolhida.

60. O ensino da Didática geral e aplicada obrigará os alu-à prática de ensino em classes de ensino secundário.

61. Os alunos que se destinarem ao ensino normal cursarão uma quarta série especial do curso Pedagógico, com as seguintes disciplinas:

1 — Filosofia da Educação.
2 — Higiene Escolar.
3 — Didática geral e especial.

62. A última dessas cadeiras imporá aos alunos a prática de ensino em classe no curso normal.

63. Findo o curso, os Concluintes receberão o diploma de "Licenciado em Pedagogia".

Admissão aos cursos

64. O ingresso nas Faculdades de Filosofia faz-se mediante prestação de concurso de habilitação, obedecidas às exigências regulamentares, ou por matrícula na l.ª série a diplomados por outras Faculdades de Filosofia oficiais ou reconhecidas, sem exigência de novos concursos vestibulares (exames de ingresso), a juizo do Departamento em que esteja incluído o curso pretendido. Outro tanto pode, nas mesmas condições, ser concedido aos candidatos já aprovados em exames vestibulares de escolas superiores.

65. Em qualquer desses casos de concessão de matrícula, terão preferência a ela os candidatos aprovados nos vestibulares das Faculdades de Filosofia.

66. Ao exame vestibular podem candidatar-se os portadores de curso de grau médio completo, segundo a legislação respectiva; de segundo ciclo do ensino normal, bem como de seminário eclesiástico de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário.

67. Aos candidatos não portadores de habilitação no ciclo ginasial, ou no colegial ou em nenhum dos dois, exigir-se-á exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

68. Têm direito ainda à inscrição nos exames vestibulares: o professor de ensino secundário, já registrado no Ministério da Educação, com prática eficiente, durante mais de 3 anos, em estabelecimento legalmente reconhecido; o autor de trabalhos publicados em livros considerados de excepcional valor pela Facul dade, no curso correspondente ao assunto científico, literário, filosófico ou pedagógico em apreço.

Departamentos

69. Para fins de ensino e pesquisa, as cadeiras da Facul dade de Filosofia da Universidade do Brasil constituem onze Departamentos:

I — Departamento de Filosofia.
II — Departamento de Matemática.
III — Departamento de Física.
IV — Departamento de Química.
V — Departamento de História Natural. VI — Departamento de Geografia. VII — Departamento de História. VIII — Departamento de Ciências Sociais. IX — Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. X — Departamento de Letras Modernas. XI — Departamento de Educação.

70. Participam das reuniões de cada Departamento, os professores catedráticos respectivos, os contratados na regência de cátedra e, sem direito a voto, os professores catedráticos que exerçam atividades docentes no Departamento, pertencendo a outro Departamento.

71. Sem direito a voto e a convite do catedrático respectivo, podem participar dessas reuniões os professores adjuntos, os assistentes e instrutores.

Modalidades do pessoal docente

72. O pessoal docente se divide em dois ramos:

a) pertencente à carreira do professorado;
b) não pertencente a essa carreira.

No primeiro ramo, os professores se distribuem pelos seguintes cargos sucessivos da carreira, uma ordem hierárquica crescente :

a) instrutor;
b) assistente;
c) professor adjunto;
d) professor catedrático.

Ao segundo ramo pertencem os:

a) livres docentes;
b) professores contratados;
c) auxiliares de ensino;
d) pesquisadores e técnicos especializados.

73. O ingresso na carreira de professorado faz-se pelo cargo de instrutor, para o qual serão admitidos, por 3 anos, bacharéis ou licenciados no curso a que pertence a cadeira.

74. de instrutor, caso tenha revelado capacidade profissional e assiduidade, pode ser admitido como assistente, pelo prazo máximo de 3 anos.

75. de assistente é que poderá chegar a professor-adjunto, dentro das seguintes condições:

I — ser assistente da cadeira, com 3 anos de exercício, no mínimo; II — ter publicado trabalho relativo à cadeira e julgado de valor pelo Departamento respectivo; III — ser docente-livre da cadeira.

76. Os professores catedráticos são nomeados mediante con curso de provas e títulos, podendo inscrever-se:

a) os professores adjuntos da cadeira;
b) os docentes-livres da mesma cadeira;
c) os professores da mesma especialidade ou afim em outros institutos de ensino superior oficiais ou reconhecidos ;
dl) pessoas de notório saber na respectiva especialidade.

77. A livre-docência será concedida aos diplomados por Faculdades ou Escolas de ensino superior onde se ministre o ensino da disciplina, desde que sejam cumpridas as exigências legais e mediante aprovação nas provas de:

a) didática;
b) defesa de tese;
c) prática, conforme a natureza da cadeira.

Colégio de Aplicação

78. Em 1948 inaugurou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil o Colégio de Aplicação. Trata-se de escola secundária que mantém os cursos ginasial e colegial. Visa, primacialmente, a promover a formação dos jovens discentes que 8 ela acorrem. Desempenha, no entanto, as funções de laboratório pedagógico, onde os alunos-mestres da Faculdade adquirem, concretamente, pela prática de ensino regular, as qualidades de professor.

79. Os professores regentes desse colégio são recrutados entre os melhores ex-alunos da Faculdade, por um período máximo de três anos.

80. Trata-se de educandário de nível médio criado para b fim específico de servir de campo de pesquisa e de aplicação ao curso de Didática de Faculdade de Filosofia.

81. Os princípios que inspiram o funcionamento dessa escola são, evidentemente, de vital importância para o professorado secundário. Outra passa a ser a atitude dos alunos da Faculdade em face do estudo e da profissão. Pela convivência com os adolescentes, compreendem-nos melhor; pela prática mais intensa, habilitam-se para o início da carreira; pelo trabalho que se lhes pode exigir, tornam-se mais dedicados aos estudos, mais assíduos e pontuais, com a noção da responsabilidade de que se investem.

82. O Colégio de Aplicação, em síntese, se propõe à integração profissional dos futuros professores licenciados, e todo esforço deve convergir no sentido de que realizem eles a plenitude de suas importantes finalidades.

Pesquisas sobre o efetivo funcionamento desses incipientes "colégios de aplicação" ainda não são conhecidas, de modo a permitir uma análise segura dos seus pontos fortes e fracos.

83. Ainda é cedo, como dissemos, para se avaliar a exten são dos benefícios reais para o magistério secundário brasileiro do funcionamento das suas faculdades de filosofia, porque estão por ser feitas a apuração dos entraves que vêm atingindo o seu funcionamento e a medida das conseqüências desses entraves. Assim faremos apenas referência aos aspectos mais gerais assi-naláveis em sua expansão.

Tendência já assinalável e indesejável é a de representar o seu funcionamento no ensino de nível superior juntamente com as faculdades de ciências econômicas, uma extensão daquele con ceito sobre o funcionamento das escolas secundárias no desfavorável aspecto de serem tidos como empreendimentos pouco custosos e atraentes, talvez por isto, para a iniciativa privada.

84. Igualmente uma exagerada e uni-lateral tendência reivindicatória de prerrogativas profissionais vem fazendo preocupação mais importante o direito ao gozo dessas prerrogativas do que o significado do título, como real expressão de mérito profissional. E muitas vezes, falhas no treinamento docente surgem reveladas por problemas no modo de guiar a classe, assinaladas em documentos oficiais por professores capazes e de tirocínio.

85. A necessidade de apurar como vão crescendo essas faculdades de filosofia vem sendo nitidamente sentida, e, ainda agora, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior está fazendo uma avaliação do seu funcionamento, para a qual é lícito esperar expressivos resultados, sobretudo porque as próprias faculdades avaliadas fazem sua auto-crítica, participando da avaliação.

86. como tendências encontráveis no magistério secundário, *como classe,* há algumas que merecem ter esclarecidos os seus inconvenientes, para tentar-se sua erradicação onde se manifestam.

87. uma delas, conseqüente à formação imperfeita, é descrita por Harold, Alberty ("Reorganizing the high school cur-riculum"), com tanta fidelidade aplicável à situação nacional, que vale a pena referi-la:

> *"Secondary-school teachers are complacent and self-satisfied.* Most teachers are products of the aca-demic tradition which holds that the cultural heritage transmitted in the form of text-books to be studied and mastered will transfer readily to life situations. They have been taught this in college, and their *meager professional training* has done little to change their beliefs. All through college they are subjected to lo-gically organized systems of knowledge taught by sub-ject-matter specialists. For the student, academic suc-cess was defined as mastery o fthese materiais. On the whole the teacher has found that the high school in which he teaches is congenial to the perpetuation of the same values which he learned to cherish in college. When he enters the class room, he finds a fixed course of study, perhaps prescribing the ground to be covered each semester, and a text book containing the subject-matter to be taught. It is easy to transfer his college experience to this new situation. He cannot be blamed por doing so. Gradually he develops a deep sense of security through teaching the same cut-and-dried materiais year often year. The students don't

objet. The community is satisfied. *Why should be change? In such a climate it is easy to be complacent and self satisfied, and even to build up barriers to preveni change."*

88. Nessa linha de manifestações de irreceptividade a tentativas de colaboração na melhoria, por exemplo, de métodos didáticos, provavelmente por auto-suficiência e decorrente pouco desejo de mudança, pode-se situar o caso de recente acolhida insatisfatória, em zona culturalmente das mais avançadas, a estudos técnicos oficiais visando à observação, ao aconselhamento sobre esses métodos, iniciativa que suscitou equívocos, incompreensões e até protestos, e a que nos referimos como recente e significativo exemplo desse "self-satisfied" estado de espírito, hipótese que julgamos bem mais plausível do que a de manifestações de um "complexo de culpa".

89. Entre essas tendências que devem ser analisadas, para que através do reconhecimento de suas inconveniências se possa tentar superá-las, figura a de ajustar o funcionamento da escola a determinadas situações profissionais, predominando sobre os interesses discentes.

90. como manifestação dessa tendência observam-se, freqüentemente, obstinadas reações à reestruturação do currículo se Ia se propõe a fundir ou tornar eletivo o estudo de certas matérias, ou diminuir o número de suas aulas.

91. Mesmo quando se trata de evitar o prematuro congestio namento e imotivado especialismo de matérias isoladas para es tudo por pré-adolescentes do curso ginasial, há arguições de "retrocesso" ou de "heresia pedagógica", que não devem repre sentar uma sólida convicção doutrinária, envolvendo, possivel mente, atitudes racionalizadoras de defesa de situações profis sionais, eventualmente julgadas atingidas por problemas de me nor número de aulas, no uso de livros didáticos existentes, etc.

92. Não se pode, em verdade, procedentemente arguir de inválida a teoria pedagógica em que se baseia a reestruturação do currículo nos casos e moldes acima referidos, porque "numerous small units encourage part learning with its emphasis upon rote memorization. If longer units are employed, interrelationships are seen and grasped by the learner, thus adding significance and meaning to learning, and contributing to economy f aquisition and retention. After the learner has grasped the ignificance of a body of unified material he is then ready to onsider individual parts and to master details. In the first 'nstance the telescopic approach in learning; in the second he

uses the microscópio." ("Psychological factors in curriculum planning" — Roberto A. Da vis, em "The High School Curriculum", editado por H. R. Douglass, U. S. A., 1947).

93. Raciocinar diferentemente do acima exposto, como se o "primado de importância" dessa ou daquela matéria fosse um fim em si mesmo e a suprema razão na organização do currículo, aí sim, é que teríamos a "false conception" de que "education *is the mastery of school subjects, as such".* (E. D. Grizzell, em "The High School Curriculum", editado por H. R. Douglass, U. S. A., 1947).

94. Outra tendência menos saudável é a da vigilância das associações de classe professoral se assentar predominantemente sobre aspectos de reivindicações de vantagens da classe em relação aos problemas de direção geral imprimida aos negócios da educação.

95. Não são raros os casos em que reformas estaduais de educação concentram o interesse, e mesmo a pressão dos interessados, na parte de obtenção de vantagens pessoais, com uma certa negligência quanto aos demais aspectos da reforma, como se o bom equacionamento do problema educacional pudesse se conter apenas, no aspecto, fundamental embora, de uma justa remuneração profissional.

96. As tolerâncias quanto aos demais aspectos são muito grandes, podendo a escola ir sendo esvasiada de conteúdo e finalidade, sem se assinalarem vivas e vigorosas objeções individuais ou de classe, dentro de um espírito de vigilante liderança educacional. O funcionamento em turnos, como ora é feito, com todos seus graves inconvenientes, é mais ou menos pacificamente aceito.

97. Já assinalamos, outrossim, certas tendências isolacio-nistas da parte dos professores, seja entre si, dentro da escola, seja em relação aos alunos, seja em relação à comunidade, o que conduz a uma total segregação, nada construtiva como assinalou tese aqui referida, aprovada em congresso de estabelecimentos de ensino particular.

98. Em alguns casos, onde há existência de associações estudantis com velado espírito de "classe", a pugnarem por suas *reivindicações* perante a classe dos professores, a qual, por sua vez, reivindica seus direitos junto à classe patronal dos seus empregadores, públicos ou privados, a tarefa educacional, com a sinergia de objetivos que lhe deve ser comum, se perde num extravagante quase antagonismo de *"luta de classe",* com interesses colidentes, ao invés de comuns.

99. Ao lado dessas tendências não construtivas algumas vezes manifestadas, é exato reconhecer-se também a existência, em muitos casos, de saudável espírito progressista e de dedicação, ou melhor, de verdadeira abnegação à causa da edu-

cação, sem o qual ela feneceria, ante a desassistência material, técnica, espiritual em que vive ou vegeta grande parte do professorado da escola secundária nacional, máxime o da escola particular e o do interior do país, ao qual testemunhos de estímulo, apreço social e oportunidades de melhoria profissional não são devidamente proporcionados, de modo a integrá-los no exercício da profissão.

100. É possível outrossim que uma leitura desprevenida das críticas aqui contidas possa levar a uma apressada con clusão, generalizadamente pessimista sobre o magistério da es cola secundária nacional, no sentido de admitir que as notas claras, altas e saudáveis também não existem no quadro ana lisado, o que não corresponderia à realidade. Não se deve ne gligenciar a "dimensão temporal (histórica)" dos fenômenos ob servados, em agudo processo de desenvolvimento.

O exato entendimento das situações desfavoráveis ora existentes tem de ser buscado numa série de fatores delas condi-cionantes, advindos especialmente do súbito incremento do aparelho educacional, como uma decorrência inevitável dessa expansão, cujos maiores perigos não estariam numa discutível "decadência" enxergada por certo sentimental saudosismo educacional, porém em passarem a se institucionalizar como normas definitivas as explicáveis precariedades de padrões de emergência de fase cie expansão acelerada.

101. Terminando, com o Tema V *(O Professorado),* a tentativa de rápida visão interpretativa das características principais do funcionamento da escola secundária brasileira, pode-se dizer, resumindo, que "não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira" (Anísio Teixeira) em que deseja falar uma linguagem isenta de convencionalismos formais.

102. Vale todavia também proclamar-se que esse consenso se tem esgotado em manifestações de pura sublimação verbal, com pouca ou nenhuma atuação concreta para mudança do "'statu-quo".

103. Em que pesem as reconhecidas limitações para que administradores educacionais e professores consigam sucesso em seus pontos de vista, ainda assim é forçoso reconhecer que pouco significativa tem sido uma liderança educacional dos mesmos, máxime partida dos recém-formados em instituições destinadas ao preparo de docentes da escola secundária, a quem mais caberia a tarefa de esclarecimento e liderança para que ganhe consciência coletiva a imperiosidade de mudança da situação presente.

E, se a presença desses jovens elementos, recém-saídos de Faculdades de Filosofia, ainda se medirá entre 10 a 20% no total do magistério secundário, assinale-se que ela, nos grandes centros urbanos, vai crescendo substancialmente, convindo esclarecer que em 1952, 1 420 diplomados por faculdades de filosofia registraram seus diplomas na Diretoria do Ensino Superior, e dos 2 191 novos professores registrados nesse mesmo ano na Diretoria do Ensino Secundário, 309, aproximadamente dezessete por cento, eram procedentes dessas faculdades.

104. Se existisse atuante esse estado de espírito, por certo que o campo da escola secundária brasileira não seria alvo de menores veemências de análise esclarecedora do que as que tem merecido a escola secundária norte-americana *tradicional,* de parte, por exemplo, de Pickens E. Harris quando a analisou no "Third Year Book da John Dewey Society" ("Democracy and the curriculum").

Também se poderia chamá-la, à escola secundária brasileira, com propriedade, de "delinquent institution", porque, igualmente, com sua "static logic", sua "excessive devotion to adult standards of mastery", também "its chief delinquency is the static nature of its curriculum", como na crítica de P. E. Harris.

105. como a escola convencional americana assim analisada por Pickens E. Harris, funciona também a escola secundária brasileira como "instituição de abstrato intelectua-lismo, voltada para seus especialismos intelectuais, cujo programa é proposto como se fosse um empreendimento à parte, possuindo estrutura e significação encerradas em si mesmo, concebida como um organismo à parte da sociedade, e não como um aspecto do próprio organismo social total".

106. Essa imotivada abstração intelectualista da escola explica, em grande parte, o fenômeno da "cola" ou "pesca", fraude aos exames freqüentemente assinalada por parte de alguns discentes deformados pela configuração vigente numa escola de ensinar a passar em exames e fornecer diplomas, pobre de conteúdo e restrita em finalidades educativas, onde práticas viciosas que tais perderiam o sentido e não teriam clima favorável à sua manifestação.

107. As rígidas estereotipias imutáveis dos moldes educacionais vigentes, necessitam assim ser revogadas, considerando, como disse Charles Morazé, em sua análise do Brasil que "la logique geometrique, le cartesianisme de 1'espace *y perd vite lon latin; une finesse plus sutile, une logique du temps est necessaire pour saisir quelques realités dans ce vivant creuset d'evolutions contradictoires, ou se fonde Vavenir".*

QUADRO I

CURSO SECUNDÁRIO

1. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA DO ENSINO	UNIDADES ESCOLARES				ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CURRÍCULO ESCOLAR, NO INÍCIO DO ANO LETIVO												
		CICLO GINASIAL	CICLO COLEGIAL			CICLO GINASIAL					CICLO COLEGIAL							
			CIENTÍFICO	CLASSICO	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL	CIENTÍFICO				CLÁSSICO			
											1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
MARANHÃO ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	1	2	319	368	261	234	1 172	153	95	62	310	5	-	-	5
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	11	5	-	5	1 169	1 002	591	429	3 191	239	116	103	458	-	-	-	-
	Total	13	6	1	7	1 488	1 360	852	663	4 363	392	211	165	768	5	-	-	5
PIAUÍ ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	-	1	178	415	334	204	1 131	196	75	45	316	-	-	-	-
	Municipal	2	-	-	-	125	75	77	37	314	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	11	2	-	2	1 104	723	494	335	2 656	73	34	27	134	-	-	-	-
	Total	15	3	-	3	1 407	1 213	905	576	4 101	269	109	72	45	-	-	-	-
CEARÁ ...	Federal	-	1	-	1	-	-	-	-	-	143	94	92	329	-	-	-	-
	Estadual	2	1	1	2	623	595	477	418	2 113	401	316	210	927	63	43	36	142
	Municipal	2	-	-	-	190	177	157	141	662	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	57	10	-	10	3 336	2 495	1 943	1 454	9 228	582	337	245	1 164	-	-	-	-
	Total	61	12	1	13	4 149	3 267	2 574	2 013	12 003	1 126	747	547	2 420	63	43	36	142
RIO GRANDE DO NORTE	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	1	2	410	319	269	148	1 146	248	173	142	563	15	17	-	32
	Particular	12	2	-	2	786	565	355	286	1 992	23	9	21	53	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	14	3	1	4	1 196	884	624	434	3 138	271	182	163	616	15	17	-	32
PARAÍBA	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	3	2	2	4	648	522	359	256	1 785	337	170	113	620	123	82	58	263
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	20	3	2	5	1 621	1 040	794	596	4 051	92	65	4	161	30	26	6	62
	Total	23	5	4	9	1 269	1 562	1 153	852	5 836	429	235	117	781	153	108	64	325
PERNAMBUCO ..	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	3	2	2	4	934	592	487	379	2 392	234	135	99	468	107	56	30	193
	Municipal	6	-	-	-	403	197	114	60	774	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	80	23	11	34	6 853	5 051	3 707	2 848	18 459	1 127	794	760	2 681	134	141	146	421
	Total	89	25	13	38	8 190	5 840	4 308	3 287	21 625	1 361	929	859	3 149	241	197	176	614

QUADRO I

CURSO SECUNDÁRIO

1. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA DO ENSINO	UNIDADES ESCOLARES				ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CURRÍCULO ESCOLAR, NO INÍCIO DO ANO LETIVO												
		CICLO GINASIAL	CICLO COLEGIAL			CICLO GINASIAL					CICLO COLEGIAL							
			CIENTÍFICO	CLÁSSICO	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL	CIENTÍFICO				CLÁSSICO			
											1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
ALAGOAS	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	2	-	2	265	237	229	160	891	118	82	95	295	-	-	-	-
	Municipal	1	-	-	-	73	56	27	25	180	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	17	5	-	5	1 253	834	600	416	3 103	237	186	130	553	-	-	-	-
	Total	20	7	-	7	1 591	1 126	856	603	4 176	355	268	225	848	-	-	-	-
SERGIPE	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	3	1	1	2	463	391	293	200	1 352	169	43	40	252	35	19	16	70
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	11	3	-	3	742	568	395	256	1 961	118	43	35	196	-	-	-	-
	Total	14	4	1	5	1 205	959	693	456	3 313	287	86	75	448	35	19	16	70
BAHIA	Federal	1	1	1	2	32	42	36	26	135	14	11	-	25	10	9	-	19
	Estadual	12	2	2	4	3 420	2 676	1 739	1 013	8 848	737	401	271	1 409	490	169	114	773
	Municipal	1	1	-	1	173	145	78	56	452	37	6	-	43	-	-	-	-
	Particular	75	15	5	20	5 368	3 450	2 362	1 850	13 030	395	299	361	1 055	72	67	45	184
	Total	89	19	8	27	8 993	6 313	4 214	2 945	22 465	1 183	717	632	2 532	572	245	159	976
MINAS GERAIS ..	Federal	-	1	-	1	-	-	-	-	-	180	23	3	206	-	-	-	-
	Estadual	34	7	3	10	2 973	2 249	1 582	1 205	8 009	348	206	127	681	54	39	13	106
	Municipal	10	2	1	3	663	533	230	198	1 674	125	83	44	252	81	-	-	81
	Particular	255	56	8	66	17 766	13 053	9 595	7 394	47 808	2 763	1 878	1 654	6 295	163	104	70	337
	Total	299	68	12	80	21 402	15 835	11 457	8 797	57 491	3 416	2 190	1 828	7 434	298	143	83	524
ESPÍRITO SANTO	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	5	4	1	5	982	657	478	418	2 535	157	103	69	329	48	22	14	84
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	24	6	-	6	1 809	1 413	1 063	831	5 116	234	165	67	486	-	-	-	-
	Total	29	10	1	11	2 791	2 070	1 541	1 249	7 651	391	268	156	815	48	22	14	84
RIO DE JANEIRO	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	4	3	3	6	616	479	345	297	1 737	377	156	120	652	96	50	26	172
	Municipal	6	2	-	2	654	399	212	143	1 398	56	19	8	83	-	-	-	-
	Particular	98	34	8	42	8 013	5 984	4 610	3 501	22 108	1 053	781	628	2 462	56	64	76	196
	Total	108	39	11	50	9 283	6 862	5 167	3 941	25 243	1 486	956	756	3 197	152	114	102	368

QUADRO I

CURSO SECUNDÁRIO

1. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA DO ENSINO	UNIDADES ESCOLARES				ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CURRÍCULO ESCOLAR, NO INÍCIO DO ANO LETIVO													
		CICLO GINASIAL	CICLO COLEGIAL			CICLO GINASIAL					CICLO COLEGIAL								
			CIENTÍFICO	CLÁSSICO	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL	CIENTÍFICO				CLÁSSICO				
											1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
DISTRITO FEDERAL	Federal	8	6	4	10	1 558	1 550	1 076	899	5 083	687	343	303	1 333	96	52	46	194
	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	21	3	1	4	3 607	2 969	2 383	1 356	10 315	212	67	14	293	29	-	-	29
	Particular	143	76	34	110	13 752	11 507	9 524	8 193	42 976	4 901	3 598	3 210	11 709	766	716	584	2 066
	Total	172	85	39	124	18 917	15 026	12 983	10 448	58 374	5 800	4 008	3 527	13 335	891	768	630	2 289
SÃO PAULO	Federal	1	2	-	2	70	49	38	27	184	110	116	80	306	-	-	-	-
	Estadual	183	75	36	111	19 339	15 783	11 543	8 234	54 919	3 836	1 894	1 380	7 110	977	471	309	1 757
	Municipal	9	-	-	-	652	374	251	164	1 441	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	250	78	36	114	30 761	23 006	17 152	12 821	83 740	4 404	2 866	2 416	9 696	957	729	571	2 257
	Total	443	155	72	227	50 842	39 212	28 984	21 346	140 284	8 350	4 876	3 876	17 102	1 934	1 200	880	4 014
PARANÁ	Federal	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	42	8	4	12	5 520	3 723	2 574	1 751	13 568	930	586	396	1 912	98	54	32	184
	Municipal	1	-	-	-	58	5	-	-	63	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	31	14	1	15	2 748	2 298	1 678	1 259	7 983	573	513	456	1 542	2	11	15	28
	Total	74	22	5	27	8 326	6 026	4 252	3 010	21 614	1 503	1 099	852	3 454	100	65	47	212
SANTA CATARINA	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	3	1	1	2	540	456	362	227	1 585	104	55	30	189	43	28	24	95
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	28	4	1	5	2 080	1 485	1 032	684	5 281	129	72	45	246	-	3	-	3
	Total	31	5	2	7	2 620	1 941	1 394	911	6 866	233	127	75	435	43	31	24	98
RIO GRANDE DO SUL	Federal	1	-	-	-	76	-	-	-	76	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	26	9	2	11	3 278	2 568	1 610	1 146	8 600	1 174	758	503	2 432	122	120	75	317
	Municipal	4	1	1	2	319	208	196	151	874	54	29	39	122	20	15	9	44
	Particular	138	27	6	33	11 114	7 956	5 997	4 409	29 476	1 152	726	598	2 476	202	158	146	506
	Total	169	37	9	46	14 787	10 727	7 803	5 709	39 026	2 380	1 510	1 140	5 030	344	293	230	867
MATO GROSSO ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	6	3	-	3	562	425	432	255	1 694	130	47	23	200	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	13	3	-	3	1 381	894	646	486	3 409	124	87	66	277	-	-	-	-
	Total	19	6	-	6	1 943	1 319	1 078	753	5 093	254	134	89	477	-	-	-	-

QUADRO I

CURSO SECUNDÁRIO

1. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA DO ENSINO	UNIDADES ESCOLARES				ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CURRÍCULO ESCOLAR, NO INÍCIO DO ANO LETIVO												
		CICLO GINASIAL	CICLO COLEGIAL			CICLO GINASIAL					CICLO COLEGIAL							
											CIENTÍFICO				CLÁSSICO			
			CIENTÍFICO	CLÁSSICO	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	Total	1º ano	2º ano	3º ano	Total
GUAPORÉ ..... (Território Federal)	Federal	1	-	-	-	68	26	13	-	107	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	2	-	-	-	76	47	19	30	172	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	3	-	-	-	144	73	32	30	279	-	-	-	-	-	-	-	-
ACRE ..... (Território Federal)	Federal	2	1	-	1	191	104	62	48	405	11	14	-	25	-	-	-	-
	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	2	1	-	1	191	104	62	48	405	11	14	-	25	-	-	-	-
AMAZONAS	Federal	1	-	-	-	11	7	7	4	29	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	1	2	450	423	276	179	1 328	134	70	45	249	64	23	23	110
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	9	2	-	2	658	436	303	211	1 607	45	45	25	115	-	-	-	-
	Total	12	3	1	4	1 119	865	586	394	2 964	179	115	70	364	64	23	23	110
RIO BRANCO ... (Território Federal)	Federal	1	-	-	-	66	43	19	15	143	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	1		-	-	66	43	19	15	143	-	-	-	-	-	-	-	-
PARÁ	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	1	2	489	471	376	274	1 610	170	104	70	344	20	18	7	45
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	20	6	1	7	1 699	1 251	829	605	4 384	307	179	137	623	-	4	9	13
	Total	22	7	2	9	2 188	1 722	1 205	789	5 994	477	283	207	967	20	22	16	58
AMAPÁ ..... (Território Federal)	Federal	2	1	-	1	197	59	39	30	325	14	8	6	28	-	-	-	-
	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	2	1	-	1	197	59	39	30	325	14	8	6	28	-	-	-	-

QUADRO I

CURSO SECUNDÁRIO

1. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA DO ENSINO	UNIDADES ESCOLARES				ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CURRÍCULO ESCOLAR, NO INÍCIO DO ANO LETIVO												
		CICLO GINASIAL	CICLO COLEGIAL			CICLO GINASIAL					CICLO COLEGIAL							
			CIENTÍFICO	CLÁSSICO	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL	CIENTÍFICO				CLÁSSICO			
											1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
GOIÁS	Federal	1	-	-	-	13	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	10	2	2	4	641	541	346	275	1 803	264	161	121	546	46	22	24	92
	Municipal	5	-	-	-	322	165	64	59	610	-	-		-	-	-	-	-
	Particular	31	4	-	4	1 729	1 193	789	580	4 291	101	51	33	185	-	-	-	-
	Total	47	6	2	8	2 705	1 899	1 199	914	6 717	365	212	154	731	46	22	24	92
BRASIL	Federal	19	15	5	18	2 282	1 880	1 289	1 049	6 500	1 159	609	484	2 252	106	61	46	213
	Estadual	348	127	64	191	42 670	33 878	24 377	17 283	118 208	10 217	5 626	3 961	19 804	2 406	1 233	801	4 440
	Municipal	68	9	3	12	7 239	5 289	3 836	2 393	18 757	484	204	105	793	130	15	9	154
	Particular	1 336	380	113	493	115 818	86 250	64 478	49 478	316 024	18 672	12 844	11 041	42 557	2 382	2 023	1 668	6 073
	Total	1 771	529	185	714	168 009	127 297	93 980	70 203	459 489	30 532	19 283	15 591	65 406	5 024	3 332	2 524	10 860

QUADRO II

ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA

NÚMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (*)

Quadro A — curso GINASIAL

Séries	I	II	III	IV
I. Línguas:				
1. Português	3	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	—	3	3	3
II. Ciências:				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências Naturais	—	—	2	3
7. História do Brasil	2	—	—	—
8. História Geral	—	2	2	—
9. História do Brasil e História Geral	—	—	—	2
10. Geografia Geral	2	2	—	—
11. Geografia do Brasil	—	—	2	2
III. Artes:				
12. Trabalhos Manuais	3	2	—	—
13. Desenho	1	2	2	1
14. Canto Orfeônico	2	1	1	1
IV. Educação Física	2	2	2	2
Total de horas semanais	23	24	24	24

(*) Fixado pela portaria n.° 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO II

ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA

NUMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (*)

Quadro B curso CLÁSSICO com GREGO

Séries	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Grego	3	3	3
4. Francês ou Inglês	3	2	—
5. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática	3	3	2
7. Física	—	2	2
8. Química	—	2	2
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	—	—
11. História do Brasil e História Geral	—	3	3
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. Edicação Física	2	2	2
Total de horas semanais	23	28	28

(*) Fixado pela portaria n.° 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO II

ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA

NUMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (*)

Quadro C — curso CLÁSSICO SEM GREGO

Séries	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Francês	3	2	—
4. Inglês	3	2	—
5. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática	3	3	3
7. Física	—	2	2
8. Química	—	2	3
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	—	—
11. História do Brasil e História Geral	—	3	3
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III Educação Física	2	2	2
Total de horas semanais	23	27	27

(*) Fixado pela portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO II

ESCOLA SECUNDARIA BRASILEIRA

NUMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (♦)

Quadro D — curso CIENTIFICO

Séries	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Francês	2	2	—
3. Inglês	2	2	—
4. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
5. Matemática	3	3	3
6. Física	3	3	3
7. Química	3	3	3
8. História Natural	—	3	3
9. História Geral	2	—	—
10. História do Brasil e História Geral	—	3	3
11. Geografia Geral	2	2	—
12. Geografia do Brasil	—	—	2
13. Filosofia	—	—	3
III. Artes:			
14. Desenho	2	2	3
IV. Educação Física	2	2	2
Total de horas semanais	26	28	28

(*) Fixado pela portaria n.° 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO **III**
BRASIL,

Quadro A

	Matrícula efetiva		Idades	**População**	
Ensino	1940	1950		1940	1950
Primário .	2 555	3 630	7-10	4 592	5 531
Médio	258	558	11-17	6 850	8 180
Superior .	25,8	50,5	18-21	3 281	4 282

Nota As matrículas e populações são dadas em milhares. *Fonte* — Principais aspectos do ensino **no Brasil (Serviço** Estatístico — Ministério da Educação o Cultura; calculados por extrapolação os valores do ensino médio e superior relativos a 1950.

Quadro B

PERCENTAGEM DA MATRICULA **EFETIVA sobre** A **POPULAÇÃO A** QUE SE DESTINA **(TEORICAMENTE)**

Ensino	1940	1950	Aumento relativo (em relação a 1940)
Primário	55,6	65,6	18,0%
Médio	3,77	6,82	81,1%
Superior	0,786	1,179	50,0%

Quadro C

AUMENTO PERCENTUAL DAS **MATRICULAS** EFETIVAS E DAS POPULAÇÕES **CORRESPONDENTES**
1940 —1950

Ensino	Aumento de matrícula	**Idade**	**Aumento de população**	Relação entre **o** aumento da matrícula e da população
Primário	42,1%	7-10	20,4%	2,06
Médio	116,3%	11-17	19,4%	5,99
Superior ..	95,7%	18-21	30,5%	3,14
Secundário	131,2%	11-17	19,4%	6,76
Em geral ..	69,3%	Tôdas	26,0%	2,67

Nota — No ensino em geral, consideram-se todos os tipos de ensino, inclusive supletivo, etc.

CONSIDERAÇÕES sobre O SEMINÁRIO INTER-AMERICANO de EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

JAYME ABREU

Do I. N. E. P. 1

— O SEMINÁRIO E A SOLIDARIEDADE AMERICANA

I — Do Seminário Inter-Americano de Educação Secun dária, realizado em Santiago do Chile, de 3 a 22 de Janeiro de 1955, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos e do Governo do Chile, sob a presidência honorária do Senhor Ministro de Educação do Chile, pode dizer-se que confirmou o vaticínio que para êle augurara o Dr. Guillermo Nanetti, Di retor da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos, no eloqüente discurso inaugural do Seminário:

"Senhores professores:

Tendes a oportunidade de prestar um serviço eminente aos povos da América. É uma oportunidade quiçá única em nossa história. Ilustres educadores de todas nossas pátrias trazem aqui a contribuição de sua ciência e de sua experiência. Acompanham-nos sábios professores europeus. Nossos estudos se realizam no ambiente estimulante do Instituto Pedagógico do Chile, santuário da vida espiritual deste grande povo que é para todos seus irmãos, um motivo de fé na dignidade do homem americano".

II — Em verdade, para nós, a maior realização do Semi nário no qual a Organização dos Estados Americanos e o Chile demonstraram a alta prioridade que concedem ao problema edu cacional — foi, precisamente, esse conhecimento pessoal, esse

Nota da redação — A respeito deste relatório sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, assim se externou o Dr. Guilherme Nanetti, Diretor da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos, em carta ao seu autor:

"Recebi o relatório por si preparado sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária. Afigurou-se-me um trabalho muito compreensivo e útil e espero, com interesse, que receba a mais ampla divulgação. Muito agradecido por tão valiosa colaboração.º

relatar comum de problemas e de experiências, esse entendimento vivo, direto, de homens a quem está afeto o grande problema da formação nacional de cada um de seus países, postos todos eles a serviço do ideal de compreensão e solidariedade americanas.

III — Quando se usa a expressão "America Latina" como uma unidade cultural, como freqüentemente sucede na Europa e nos Estados Unidos, incide-se numa apressada generalização, falseadora de perspectivas, exaltando semelhanças e esmaecendo diferenças que só o mutuo conhecimento pode conscientemente superar, passando o ideal de solidariedade e entendimento político latino-americanos, de uma vinculação afetivo-emocional que se sente, para o plano de uma formulação consciente, que se sabe, que se quer e que se busca, coletivamente.

IV — "Scholars" europeus e norte americanos, ao fazerem estudos sociológicos sobre o Brasil e sobre a America Latina, manifestam o seu espanto ante as heterogeneidades culturais envolvidas sob a deominação "America Latina".

Jacques Lambert, um "scholar" europeu, ("Le Brésil, Structure Sociale et Institutions Politiques"), referindo-se à America do Sul, assim a julga: "L' Amérique du Sud est Ia terre de 1'isolement: Ia distance et les obstacles naturels, Ia di-versité des origines ethniques, la verieté des activités écono-miques, la difference de langue et de culture entre 1'Amérique espagnole et 1'Amérique portuguaise, tout a contribuo à diviser le continent en pays ou en groups de pays étrangers les uns aux autres".

"Les difficultés de transports et de Communications ont divise l'Amérique du Sud en deux moitiés d'ont 1'une est tournée vers 1'ocean Atlantique et 1'autre vers 1'ocean Pacifique: ce sont deux Amériques adossés 1'une a 1'autre, entre lesquelles les échanges de personnes et des marchandises, sont, aujourd'hui encore, très difficiles".

V — Lynn Smith, um "scholar" norte americano, igual mente assinala ("Brasil — People and Institutions" — 1954): "the time has come to bury the stereotype of Latin — Ame rican culture that prevails in the popular mind throughout the United States".

E é ainda o ilustre sociólogo americano quem, no mesmo estudo, registra a mesma impressão que tão vivamente colhemos, sobre a diferença de profundidade com que o Brasil se aparta de suas matrizes lusas, em relação ao que sucede entre os países hispano-americanos e sua madre-pátria:

"By degrees it also became apparent to me that Brazil's break with Portuguese tradition has been much sharper than

that which ocurred between the Spansh-American countries and Spain".

Observação igual à do "scholar" europeu Pierre Monbeig ("Le Brésil") quando acentua: "… se o seu passado é português e mediterrâneo, o seu presente é de feição tipicamente americana. Nos anos que antecederam a última guerra mundial e sobretudo no decorrer da conflagração, o Brasil parece que iniciou uma como que mudança de pele, procurando substituir a velha túnica de colorido europeu, pelos novos hábitos *marte in America"*.

VI — O meditar sobre todas essas reais distâncias e dessemelhanças manifestadas em significativas diferenças na quali dade de relações inter-grupais e inter-pessoais, passadas e pre sentes, que permeiam a existência dos povos da chamada Amé rica Latina, não nos impedia sentíssemos todavia a vivência des sa solidariedade de destino, dessa identificação de ideal político que os une, magnificando semelhanças e atenuando diferenças.

VII — Não nos parece tenham essa identificação e essa solidariedade, manifestadas a despeito de quantas heterogeneidades contra elas trabalhem, aquela origem predominantemente defensiva, sendo assim mais aparentes do que reais e existentes como decorrência das diferenças que em comum opõem a países em outro estágio de desenvolvimento, como pensa Lambert.

VIII — Ao nosso ver será nos traços comuns de sua cul tura, instituições, sistema de valores e estrutura social e na idêntica problemática dela decorrente, que se hão de buscar as raízes dessa mútua compreensão e dessa vinculação ideológico — afetiva.

IX — No variegado mosaico de situações culturais exis tentes na America Latina, pode-se perceber a nítida coexis tência de um fundo estrutural com características nucleares comuns, criadoras de problemas idênticos e que por isto são accessíveis à compreensão do homem do Equador e do Uruguay, do Chile e do Brasil, da Argentina e da Venezuela ou da Bolívia.

X — uma análise do passado histórico-cultural desses países sul-americanos e da projeção desse passado no seu presente, mostrará significativas identidades de situação criando problemas idênticos e reclamando soluções estruturalmente afins. Daí a recíproca e fácil compreensão entre eles, sua espontânea vinculação ideológico-afetiva, contra as quais não prevalecem reais distâncias, variações e desconhecimentos.

XI — Se nos detivermos no aspecto econômico, é identificável, em maior ou menor grau, em todos eles, um esforço de

superação, no surto industrializador do presente, do processo do seu sub-desenvolvimento. como é, igualmente, situação a eles comum, ultrapassar esse processo de sub-desenvolvimento, o seu nível máximo de saturação, com as decorrentes comuns desproporções desequilibrantes entre as áreas mais e menos capitalizadas e a renda das classes controladoras da produção, distribuição e circulação de bens e a das classes assalariadas.

XII — No aspecto social sente-se a marca iniludível da antiga expansão colonialista européia em sua versão sul-ame ricana, com aquela clássica vinculação espiritual à metrópole e adaptação material às condições locais.

No bojo desse "colonialismo", a presença de toda uma economia predatória de exaustão, cuja característica definidora era a organização da riqueza em função de valores ou pessoas estranhas, alheias ao seu próprio processo de formação.

XIII — No âmbito cultural, como projeção do colonialismo espiritual e da economia de exaustão, é encontrável a sobrevivência de uma cultura de pura transplantação, importadora passiva e pacífica de princípios, padrões e valores alienígemas, nessa transculturação que só recentemente começa a se ver contingida à incorporação dos fundamentos técnicos da cultura ocidental à formulação, interpretação e tentativa de solução de seus próprios problemas, consideradas suas especificidades típicas.

XIV — No plano político igualmente é assinalável a comum influência residual do arquétipo do homem-providencial, manifestada nas conhecidas formas do caudilhismo sul-americano, em que uma colonização interna de classe dominante substitui a colonização metropolitana, institucionalizando-se politicamente sob a forma de um estado burocrático espoliante.

XV — Nas grandezas e debilidades reveladas no discutir os temas propostos no seminário, sentia-se iniludivelmente a marca original dessas condições estruturais comuns ao historicismo cultural latino-americano. Desde as manifestações reveladoras de uma cultura verbal comum, até o atual esforço cons ciente, estaríamos a dizer heróico e necessário por superá-la, no sentido de usar a palavra como instrumento preciso e exato para fixação de idéias e não como manifestação apreciável por externos critérios estéticos de ritmo e de harmonia.

Desde a permanência de instituições perdidas no tempo, que querem ainda nutrir suas lâmpadas como se fora ainda a colônia "con los mismos óleos anejos de la cultura ocidental", no vão esforço do "viejo claustro" de "abarcar la vida nueva",

como analisa tão lúcidamente Guillermo Nanetti, até o porfiado empenho por se chegar à escola que considere autenticamente as profundas transformações econômicas, sociais e políticas dos seus países, as mutações em sua estrutura social e o seu imperioso e inadiável ajuste essas transformações.

XVI — todo esse expor de problemas a tantas luzes comuns, todo esse desfilar de análises, experiências e recomendações deles originadas, todo esse mútuo conhecer-se, balancear e comparar problemas e sugerir soluções, não temos dúvida em proclamar que terá realmente representado um "serviço eminente" para moldar educacionalmente o homem da América, como cidadão de um continente que busca afirmar sua personalidade despertando para o mundo como portador de uma pauta de valores que propugna pelo "viver e conviver em um ambiente de dignidade, liberdade e bem estar". (Guillermo Nanetti).

2 — A ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

I — Dois fatores contribuíram decisivamente para que o Seminário tivesse o êxito que realmente alcançou: o trabalho metódico, tenaz, organizado da Divisão de Educação da Orga nização dos Estados Americanos e a magnífica cooperação que o Governo do Chile a êle prestou, como acontece, aliás, em tudo que diz respeito à educação e americanismo, no magnífico país andino.

II — Seguramente três anos antes da efetuação do Semi nário, já a Divisão de Educação da OEA, sob a lúcida direção de Guillermo Nanetti e, dentro dessa Divisão, o setor de Edu cação Secundária, sob a autorizada supervisão de Pedro Cebollero, punham em ação as primeiras medidas para sua efetivação.

III — Circularam, por todos os países da América, ques tionários cuidadosamente elaborados, para um balanço preli minar de situação da escola secundária e identificação dos temas tidos como mais importantes para a organização da Agenda respectiva.

A lista dos questionários utilizados dará nítida idéia da natureza e da profundidade do inquérito realizado.

1 — Informe sobre tipos de escolas médias ou secundárias
2 — Informe sobre Filosofia e Fins ou Objetivos
3 — Informe sobre Organização Administrativa da Educação Secundária

4 — Informe sobre Edifícios e Livros de Texto
5 — Informe sobre Programas
6 — Informe sobre Métodos e Técnicas de Ensino
7 — Estatísticas da Educação Secundária
8 — Informe sobre o Professorado Secundário — Informe sobre sua formação
9 — Informe sobre o Discipulado Secundário
10 — Problemas de Educação Secundária
11 — Bibliografia de Educação Secundária.

IV — Os dados coligidos das fontes acima enumeradas foram coordenados em cinco grupos, que constituíram os temas gerais de estudo do Seminário:

I — Natureza e fins da educação secundária II — Organização e Administração
III — Planos e programas
IV — Métodos e Técnicas V — O Professorado.

V — Organizada a Agenda dos temas de estudo do Semi nário, foi ela, com os tópicos correspondentes, enviada às auto ridades educacionais dos países americanos, para elaboração de documentos de trabalho preparados de antemão, reunindo assim, em forma ordenada, dados atuais sobre os aspectos im portantes da educação secundária na America Latina.

VI — Quem já se aventurou a uma iniciativa de Hércules como essa, pode avaliar quanto de esforço e tenacidade foram necessários para conseguir informações razoavelmente com pletas, de todos os países.

Se, infortunadamente, todo o grande esforço despendido não foi suficiente para colher as informações desejadas de todos eles, ainda assim, o material colhido já forneceu uma pintura geral suficientemente expressiva sobre o estado atual da educação secundária na America Latina e seus problemas.

VII — Preliminarmente à inauguração do Seminário, a Comissão Organizadora fêz preparar documentos de trabalho sobre cada um dos temas da Agenda que, ao lado dos documentos descritivos do estado atual da educação secundária dos países americanos, foram distribuídos aos Delegados, constituindo o ponto de partida para os trabalhos de grupo.

Espanhol, português, francês e inglês foram os idiomas oficiais do Seminário, que contou com intérpretes e tradutores.

IX — como organismos de trabalho houve:

a) Direção geral
b) Grupos de Trabalho
c) Comissões de Coordenação
d) Comissão de Redação
e) Seminário pleno
f) Biblioteca
g) Serviço de Documentação
h) Serviço de Imprensa e Rádio
i) Comissão de Exposições
j) Comissão de atividades culturais e recreativas.

X — O sistema de trabalho, em cada um dos grupos de trabalho, foi o seguinte:

a) estudo e discussão dos documentos de trabalho sobre o tema correspondente;
b) discussão e adoção de textos adicionais cuja incorporação ao informe se propôs;
c) discussão e adoção de conclusões e recomendações baseadas nas letras a e b;
d) relatório do Presidente de grupo ao Seminário pleno.

XI — No Seminário pleno estudaram-se e discutiram-se os informes de grupo, de acordo com a exposição do relator.

Havendo acordo geral o informe era aprovado e apresentado à Comissão de Redação. Havendo emendas, estas eram submetidas à Comissão de Coordenação, aceitas ou rejeitadas, voltando depois o informe ao Seminário Pleno para sua adoção final.

XII — todo esse mecanismo de trabalho funcionou em ritmo perfeito, com uma elevada independência crítica e um alto sentido ético no discutir os temas em debate, fugindo-se sempre, dos discursos e exposições individuais extensas, em benefício do exame crítico dos documentos de trabalho.

XIII — O Governo chileno ofereceu magnífica hospedagem aos delegados oficiais dos vários países, aos representantes da OEA e da Unesco, nas excelentes residências do tradicional Instituto Pedagógico da Universidade do Chile.

Nenhum lugar teria sido mais indicado do que esse para uma reunião de estudos como essa. Localizado no pitoresco arrabalde de Macul, dotado de esplêndidos pavilhões residenciais e de reuniões, situado entre árvores e jardins floridos,

o Instituto Pedagógico constituiu um ambiente saturado de fina e repousante espiritualidade, inteiramente adequado aos objetivos em mira. A isso acrescente-se a admirável hospita lidade chilena e o modelar senso de organização do Seminário e conclua-se sobre a alta contribuição que receberam os dele gados para chegar aos resultados alcançados.

XIV — como dissemos, o Seminário teve a Presidência Honorária de Don Oscar Herrera Palácios, Ministro de Edu cação do Chile.

S. Excia, foi de uma exemplar assiduidade e assistência aos trabalhos do Seminário, revestindo sempre sua intervenção aos debates de um alto espírito democrático, agindo sempre como um companheiro de jornada educacional, dos mais autorizados, assinale-se.

Nas vice-presidências honorárias funcionaram os Reitores das Universidades Chilenas e altas autoridades educacionais do Chile.

O Diretor Geral do Seminário foi o Dr. Guillermo Na-netti, chefe da Divisão de Educação da OEA, assistido pelo Dr. Moysés Mussa, professor de Educação da Universidade do Chile e pelo Dr. Pedro A. Cebollero, assessor técnico da OEA para Educação Secundária.

O Secretário Geral do Seminário foi o professor Clemente Canales, do Chile, cuja atuação constituiu uma nota de alta eficiência nos trabalhos realizados.

Nos demais postos de administração do Seminário estavam prestigiosos educadores chilenos, cujo labor foi efetivamente magnífico.

XV — Deve destacar-se como fator decisivo ao êxito dos trabalhos a brilhante, equilibrada, lúcida direção a eles impressa pelo Dr. Guillermo Nanetti.

Autêntico diplomata a serviço da educação, dono de uma expressão fluente, elegante e altamente persuasiva, ao lado de uma clara inteligência e de uma incomum habilidade para conduzir e conciliar, o ilustre educador colombiano, ora na OEA, foi, sem dúvida, uma figura altamente significativa no sucesso do Seminário.

Igualmente a atuação do Prof. Pedro Cebollero, discreta tanto quanto eficaz e autorizada, foi a de um legítimo "expert" da educação, cujo seguro conhecimento de causa constituiu uma base valiosa para os estudos e recomendações que se fizeram.

3 — AS REPRESENTAÇÕES AO SEMINÁRIO

I — A despeito de uma série enorme de percalços a vencer, especialmente de ordem financeira, foi todo um êxito o nu meroso e categorizado comparecimento registrado no Seminário.

I

II — Nada menos de dezoito representações de nações ame ricanas, ao lado da Espanha, da OEA, das Nações Unidas, do Bureau Internacional de Educação, da União de Universidades Latino-Americanas, da Organização Internacional do Trabalho, do Instituto Pan-Americano de Geografia e História, da Unesco, estiveram participando ativamente dos seus trabalhos.

Cerca de sessenta representantes estrangeiros, ao lado da numerosa delegação do Chile e do corpo de funcionários administrativos, constituíram uma equipe de perto de cento e quarenta pessoas que se dedicaram intensamente aos trabalhos do Seminário durante toda sua realização, em reuniões de estudo e plenárias, que, com pequenos intervalos, começavam pela manhã e iam até alta noite, muitas vezes.

III — de um modo geral todas essas delegações cumpriram o seu dever, revelando alta qualificação e extrema dedicação por parte dos seus integrantes. Foram delegados da OEA figuras de educadores de alta jerarquia, como, por exemplo, Luis Reissig Torija, argentino, Carlos Cueto Fernandini, jovem decano da Faculdade de Educação da Universidade de São Mar cos, do Peru, Nieto Cabalero, da Colômbia, e Thomas Briggs, dos Estados Unidos.

Para nós, foi uma nota edificante ver os lúcidos e vigorosos setenta e oito anos de Thomas Briggs trazendo a inestimável contribuição de sua valiosa experiência em educação secundária aos trabalhos do Seminário, não só escrevendo uns excelentes ensaios para o mesmo, como fazendo interessantíssima conferência.

IV — A contribuição da Unesco, através dos seus observa dores, Pierre Pegon, Inspetor Geral do Ensino Técnico na França, Cario Lo Gatto, Inspetor de Instrução Técnica da Itália, Carlos Berkovitch, sub-diretor do Centro Regional da Unesco em Cuba, foi bastante útil, por se tratar de profissio nais de alta categoria e experiência.

V — como já acentuamos, todos os países estiveram esplen didamente representados. Desde as pequeninas Nicarágua e Costa Rica, com a juventude vibrante de seus delegados, até

a circunspecção discreta, sóbria e eficaz de delegações como a colombiana e equatoriana.

Coesa, combativa e firme em torno dos princípios democráticos na educação, foi a magnífica delegação uruguaia como lúcida, autorizada e capaz, foi a esplêndida representação chilena. Em verdade e sem lisonja, o trabalho de todos os delegados presentes ao Seminário foi um atestado altamente honroso da qualidade e da formação dos educadores americanos.

A presença brasileira ao seminário

VI — A delegação brasileira ao Seminário esteve consti tuída pelo Prof. Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secun dário do Ministério da Educação e Cultura, presente aos trabalhos iniciais e pelo autor deste artigo, técnico do INEP (CILEME), que compareceu à conclusão dos trabalhos.

VII — Foi pena que nenhum deles pudesse participar dos trabalhos em toda sua duração.

Comparecendo ambos ao Seminário como convidados da Organização dos Estados Americanos, fêz o Prof. Hildebrand apreciada exposição sobre a situação do ensino secundário no Brasil e o autor destas linhas elaborou e apresentou o trabalho oficial do Brasil sobre Educação Secundária, participando das últimas reuniões plenárias, debatendo os assuntos em discussão final.

VIII — Numa demonstração do alto interesse do Governo do Rio Grande do Sul pelos assuntos da educação, compareceram ao Seminário, integrando-se à delegação brasileira, as profes soras Emília de Mello Ribeiro, do ensino industrial e Carmen Machado Braga, do ensino normal.

A professora Carmen M. Braga funcionou como assídua observadora dos trabalhos e a jovem educadora gaúcha Emília de Mello Ribeiro, intergrou o grupo de trabalho que estudou o Tema I — Natureza e Fins da Educação Secundária, tomando parte ativa nos estudos realizados.

4 — TRABALHOS APRESENTADOS

I — Foram apresentados ao Seminário trabalhos de real valor, alguns originais, que constituem material de estudo de primeira ordem para especialistas em educação secundária. Vamos destacar, a seguir, alguns deles.

II — T. H. Briggs, professor de Educação do "Teacher's College" da Columbia, apresentou uma interessante contribuição sobre "Natureza e Fins da Educação Secundária", nos Estados Unidos.

A evolução e a generalização dessa escola, as influências e tendências nela reveladas, a atuação nela das recentes aquisições da psicologia, são focalizadas com arguto espírito crítico pelo autor de "Pragmatism and Pedagogy".

III — Igualmente interessantes são os trabalhos: de Nelson Bossing, sobre "Planos e Progrmaas", mostrando os antecedentes europeus dos planos e programas da escola secundária americana e as influências condicionantes da rutura gradual com essas matrizes européias; de Thomas Risk, sobre "Métodos e Técnicas", onde o autor faz análise dos tipos de métodos em uso na escola secundária e das técnicas especiais nela utilizadas; de Galen Saylor, sobre "Organização e Administração da Educação nos Estados Unidos"; de Celerino Cano, sobre os princípios que devem comandar a "Organização e Administração da Educação Secundária"; de Fernando Romero, sobre "Educação Secundária e Educação Técnica".

IV — uma das maiores falhas que se pode apontar no trato do problema educacional latino-americano é no estudo da realidade educacional desses países.

Não são raras as contribuições interessantes sobre temas de doutrina; poucas, esporádicas mesmo, são porém elas no que diz respeito ao estudo do *fato educacional.*

V — Os escasssos estudos sobre a educação na América Latina, como "A educação nos países da América Latina" (Anuário Educacional do Instituto Internacional do Teacher's College, Columbia University, 1942, editado por I. L. Kandel), têm de se ater, necessariamente, por falta de estudos e pes quisas de campo, mais à análise de estruturas legais do que propriamente às realidades funcionais de escolas e sistemas edu cacionais.

!

VI — Nada obstante ser necessário muito tempo para que essa lacuna seja sanada, o Seminário recém-realizado constituiu incentivo e estímulo para que trabalhos dessa natureza sejam procedidos.

Estímulo direto pela utilidade que esses trabalhos representaram; incentivo indireto pela enorme falta que sua ausência em muitos casos, constituiu, sendo uma lacuna vivamente sentida.

s

VII — Algumas contribuições sumamente úteis foram apresentadas, nessa linha de exposição de fatos educacionais importantes e sua interpretação.

como trabalhos relativos à escola secundária na América, podemos citar entre outros "La ensefianza secundaria en Puerto Rico" (Augusto Bobonis), "Segunda Ensefianza en Costa Rica" (Delegação de Costa Rica), "La Educacion Secundaria en México" (Delegação do México), "Processo e Realidade da Educação (Boliviana" (Ciro M. Aparicio, Delegado da Bolívia), "Fines de la segunda educacion en ei Ecuador" (Delegação Equatoriana), "La educacion en la republica dominicana" (Delegação Dominicana).

É-nos grato registar, como brasileiro, que o trabalho "A Educação Secundária no Brasil" ("Ensaio de identificação de suas características principais"), abrangendo em sua exposição e crítica, todos os cinco temas de agenda do Seminário, foi geralmente considerado o trabalho mais completo apresentado.

VIII — Baseado no minucioso inquérito preliminar lançado pela OEA sobre os aspectos mais importantes da educação secundária na América Latina, o professor Pedro Cebollero, em tarefa de beneditina paciência pelos percalços envolvidos, apre sentou ao Seminário a publicação "Estado atual da Educação Secundária na America Latina", onde esses aspectos são enqua drados nos cinco temas da Agenda e, mais, no tema "A Escola Secundária e a Comunidade".

IX — Em que pesem certas ausências de dados não terem permitido a elaboração de um trabalho completo, não se pode deixar de reconhecer tratar-se de um valioso e atualizado estudo de educação comparada na América Latina, focalizando aspectos os mais significativos de sua educação secundária.

X — O Seminário foi fértil, aliás, em publicações interes santes aos estudiosos da educação secundária.

A nossa patrícia, Profa. Irene de Mello Carvalho, apresentou interessante contribuição ao Tema IV — Métodos e Técnicas — com o seu trabalho "O ensino por unidades didáticas", onde relata a experiência educacional vivida no Colégio Nova Friburgo com o ensaio de aplicação do plano de ensino por undiades didáticas sugerido por Morrison.

Entre os trabalhos apresentados pela OEA ao Seminário figurou ainda outro de autoria da mesma educadora patrícia sobre "Alguns aspectos da educação norte-americana", tradução em inglês e castelhano desse estudo, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

XI — O trabalho de Nelson Bossing sobre "Currículo" (contribuição ao Tema III), o dos assessores chilenos sobre "El método en la educacion secundaria", o de Arturo Piga sobre "El alumnado de educacion secundaria", o de Cario Lo Gatto, sobre "La organizacion de la educacion secundaria humanista en Itália", o de Pierre Pegon, sobre "L'organisation de 1'enseig-nement secondaire en France", a tradução do ensaio de Pierre Langevin sobre "Cultura e humanidades", a divulgação das "Recomendaciones de la Decimoseptima Conferência Internacional de Instrução Publica", Genebra, 1954, a tradução do ensaio "Culture et Enseignement Technique" de Georges Fried-man, a exposição "Antecedentes Históricos y concepto vigente en la Educacion" de Roberto Munizaga Aguire, constituem, entre outros, um precioso repositório de elementos úteis à compreensão da problemática da educação secundária em nosso tempo.

A OEA colige todo o precioso material do Seminário para próxima publicação de um livro que, não temos dúvida, virá preencher um vazio no meio educacional americano e será de suma utilidade aos governos e administradores educacionais.

5 — TEMAS RELATADOS — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Tema 1 — Natureza e fins da Educação Secundária

Era, a bem dizer, o tema central do Seminário em torno de cuja conceituação, haviam de girar as posições sobre os demais temas da Agenda.

como dizia Guillermo Nanetti, "resuelto este problema central, Ias demás incógnitas quedan también resueltas. Cuanto se relacione con los métodos de ensenanza, la formacion de professores, la administracion, los textos y los materiales docentes, depende de la orientacion que se acepte en lo concerniente a la naturaleza y a los fines de la educacion secundaria".

II — O presidente do grupo de trabalho que estudou e relatou o tema 1, foi o delegado da OEA, Agustin Nieto Ca-ballero, destacado educador colombiano, ora Reitor do Ginásio Moderno de Bogotá, ex-Reitor da Universidade Nacional, ex-professor de Pedagogia na Escola Normal Superior e no Instituto Pedagógico Nacional.

A secretária desse grupo foi a educadora chilena Profa. Eufemia Ruffinatti, Diretora do Liceo de Ninas n.° 1, de Valparaizo, uma sereníssima e respeitável educadora chilena, dessas que exercem a tarefa educacional com um inteligente o eficaz maternalismo de ação, lúcida e esclarecida.

O prupo I de trabalho se dividiu em seis sub-grupos e trabalhou à base de um material bastante representativo das tendências atuais sobre "Natureza e Fins da Educação Secundária".

III — Entre os documentos de trabalho apresentados para os estudos feitos sobre o tema I, podemos citar:

1 — Natureza e Fins da Educação Secundária — Augustin Nieto Caballero
2 — Cultura e Humanidades — Paul Langevin
3 — Natureza e Fins da Educação Secundária — Thomas H. Briggs
4 — Alguns aspectos da educação secundária norte-americana — Irene da Silva Mello Carvalho
5 — A educação secundária e a educação técnica — Fernando Romero
6 — El alunnado de educacion secundária — Arturo Piga
7 — Tendências predominantes en la vida social, econômica e política — Delegação do Chile
8 — A educação secundária no México — Delegação do México
9 — Fines de la segunda educacion en el Ecuador — delegação do Equador
10 — Antecedentes históricos y concepto vigente de la Educacion — Roberto Munizaga Aguime
11 — El alumnado de província de Concepcion — Universidade de Concepcion
12 — Culture et Enseignement Technique — Georges Friedman
13 — Natureza y fines de la Ensenanza Secundaria en el Uruguay — Cezar Coelho de Oliveira
14 — Educação Secundária nos Estados Unidos — Thomas H. Briggs
15 — Natureza e Fins da Educação Secundária — U. S. Office of Education.

IV — No informe do grupo I, sobre "natureza e fins da educação secundária", define-se a educação, como o faz Dewey, como um "processo contínuo de reconstrução da experiência", que se estende da infância à velhice.

"A educação escolar intervém como fator complementar do processo educativo em certas etapas da vida: imprime-lhe uma direção e conteúdos específicos, determinados intencionalmente pela sociedade e corrige ou atenua influências do ambiente que possam ser nocivas ou desorientadoras".

V — E prossegue o informe do grupo 1: "A educação escolar se organiza geralmente em três etapas: primária, média e superior. esta organização obedece a objetivos que corres pondem, de uma parte, às etapas do desenvolvimento físico e mental do educando, e de outra, às necessidades deste e da socie dade".

"O ensino médio compreende um conjunto de modalidades escolares, tanto gerais como profissionais, para crianças e adolescentes de 12 a 18 anos de idade, aproximadamente. Êle começa uma vez terminado, a escola primária. Sua extensão e natureza são tão variadas como seus propósitos. Correspondem ao ensino médio por uma parte, a educação secundária propriamente dita, e por outra, todas as escolas de natureza vocacional ou profissional de grau médio — institutos de formação técnica, industrial, comercial, agrícola, militar, pedagógica, etc, para cujo ingresso se requer conclusão do curso primário ou de uma parte do secundário.

"Estes últimos tipos de educação média podem ser etapas finais da educação do adolescente, dos quais egressa preparado teórica e praticamente para o exercício de uma profissão socialmente útil, ou podem ter o propósito de prepará-lo para estudos ulteriores.

"A educação secundária é pois *uma* das modalidades do ensino médio. Sua finalidade essencial é formar o indivíduo como *homem e como cidadão e estimular sua vocação e suas capacidades de futuro produtor de bens ou serviços".*

"A distinção que se faz entre a educação secundária, de caráter geral e as outras modalidades de ensino profissional ou pré-profissional, se refere à natureza da educação que se ministra. Ela não é óbice, de modo algum, a que coexistam, dentro de um mesmo estabelecimento, diversos tipos de educação média".

Divisão em ciclos da educação secundária

VI — "A relação já assinalada entre educação média e educação secundária e o fato de que, nada obstante o aumento da capacidade de retenção da escola secundária, subsiste em alto grau a deserção de alunos que, premidos por complexos fatores de ordem psicológica, econômica e social abandonam a escola sem completar seus estudos, fazem aconselhável se mi nistre a educação secundária era *dois ciclos".*

"A duração destes ciclos dependerá das características, necessidades e distribuição da população escolar em cada país, determinadas, no possível, através de investigações cuidadosas".

"O primeiro ciclo, continuação e ampliação geral da educação geral fornecida pela escola primária, deveria alcançar

pelo menos até os 14 ou 15 anos de idade e acentuar a exploração dos interesses e aptidões dos jovens afim de orientá-los seguramente para o segundo ciclo da escola secundária ou para outras escolas de ensino médio".

"O segundo ciclo com as mesmas características gerais do anterior, não propenderá para nenhuma especialização propriamente dita, sem prejuízo de intensificar, em planos e programas flexíveis, mediante cursos opcionais ou facultativos, o estudo daquelas matérias que melhor concordem com os interesses, aptidões e necessidades do estudante.

"Se é certo que a educação secundária tem finalidades próprias que não a subordinam nem ao ensino profissional nem ao universitário, isto não significa não esteja ela estreitamente vinculada ao resto do sistema educacional".

"com efeito, como continuação da primária, pela índole geral da educação que ministra e por sua tarefa de explorar e orientar as aptidões e interesses dos alunos, ela se converte em uma verdadeira *central distributiva* que encaminha os jovens seja aos estudos profissionais ou universitários ou ainda à sua participação imediata na vida da coletividade. Daí que o critério rigorosamente *seletivo* que há predominado em nossa educação secundária deve ser substituído por um critério d*is-tributivo,* que permita selecionar sobre uma base mais ampla e para fins variados que a tradicional e exclusiva preparação para a Universidade".

Educação secundária e humanismo

VII — O informe do grupo 1, sublinha a tradição latino-americana de identificar de tal modo *ensino* secundário como ensino de *humanidades* que coincidem os conceitos.

esse conceito de humanidades, reconhece-se, acha-se todavia dominado por *"arcaicas reminiscências filológicas"*.

VIII — Não há dúvida, sublinha o informe, "que os con ceitos de humanidades, como o de humanismo, são conceitos elásticos que resistem a uma conotação definitiva, abertos que estão aos progressos desse primordial dado cambiante e sempre inconcluído que é o homem".

IX — O problema seria então não o de renunciar a essa designação de "humanidades" pelo arcaísmo que encerra, po rém redifiní-la de modo que seu uso seja compatível com um ensino secundário moderno, acentua o informe.

E mais: "o drama da formação humanística na América Hispânica" (e portuguesa, diríamos nós) "seria o de confundir as humanidades com uma matéria de estudos que se anquilosa

rapidamente, em uma faina escolar vazia e abstrata, indústria de palavras, mero *formalismo.* Mas as *humanidades* não são uma *matéria,* senão um espírito, um espírito de realização do homem através dos diversos produtos da cultura objetiva. E este desenvolvimento pode lograr-se através de qualquer matéria de estudos sempre que adequadamente utilizada".

X — "todas as matérias valem idênticamente na medida que enriquecem a experiência humana: o literário, o científico e o técnico não são senão chaves diversas para entrar no mesmo reino do humano.

Conseguintemente havemos de entender as humanidades de um modo novo, não só com o seu corpo inicial de linguagem, senão integralmente, com seus prolongamentos de ciências e sua estrutura de atividades, não à base de antagônicos com-partimentos estanques, senão configuradas em um organismo central, onde circule o espírito de uma nova idéia da cultura".

XI — "O novo conceito de educação secundária é estrita mente congruente com este novo conceito de humanidades e *cremos que é obrigação do Seminário reiterar a importância de uma genuína formação humanista no ensino de segundo grau na América Latina.*

"Nesta ordem de preocupações parece-nos indispensável reiterar aos professores da América Latina e, dada a importância do tema, cremos que deve ser feito sempre que possível — que, em última análise as *humanidades são um espírito —< um amplo espírito de realização do homem e não se confun-dem com a escravidão dos educandos ao cultivo de uma deter-minada matéria, o que seria, precisamente, a negação do espírito humanista".*

"E, sem que isto implique em renunciar à essência uni-versalista própria às verdadeiras humanidades, convém, por último, sugerir que na eleição dos conteúdos literários, científicos e técnicos dos planos e dos programas da educação secundária em nossos países incorporem-se, especialmente, aqueles que melhor permitam a compreensão do meio físico e social da América Latina e muito particularmente, o estudo dos grandes escritores continentais, através dos quais se possa pensar e sentir melhor os problemas do homem e da natureza americanos".

Desenvolvimento histórico da educação secundária

XII — 0 informe sobre "Natureza e fins da Educação Secundária" analisa as coordenadas do desenvolvimento da edu cação secundária na América Latina.

Mostra o desajuste criado na transplantada concepção européia de humanismo, carregada de conteúdos aristocráticos, para "sociedades que se definiam como repúblicas democráticas".

No lúcido ensaio de Roberto Munizaga Aguire sobre "Antecedentes históricos e conceito vigente da educação secundária na América", documento de trabalho em que o assunto foi estudado especialmente em relação à *America Hispânica,* sublinha o autor a "novidade, singularidade e estranheza desse mundo americano frente às instituições culturais da Espanha, em que sobrevivia uma Idade Média européia que o Renascimento submetera a uma violenta crítica. Freqüentemente se repetiu que a colônia foi, entre nós outros, um tardio prolongamento da Idade Média".

E ainda "... as instituições educativas que se transmitem à America, são, pois, *as mesmas da Espanha, solidificadas já no formalismo gramatical e dialético próprio de suas univer-sidades nas Faculdades de Artes. Frente à novidade das cousas americanas, a cultura tradicional das escolas nao foi capaz de pô-las em contado senão com um patrimônio de palavras, abstrações e entidades vazias, ensinadas, ademais, em uma língua morta.*

A educação secundária que se inaugura entre nós outros vai sofrer assim, de um congênito formalismo".

XIII — Historicamente, na América Latina, sublinha o informe sobre o Tema I, a educação secundária se desvincula da educação elementar com formações diferentes em orientação e conteúdo. É expressiva a citação do informe sobre o que aconselhava ao Chile, em 1892, o sábio polonez Ignácio Domeyko, em organização da educação:

"Havendo no Chile, como em todos os países do mundo duas classes" que são, a "classe pobre que vive do trabalho mecânico de suas mãos" e a "classe que, desde a infância se *destina a formar o corpo governativo da República",* a instrução deve dividir-se também em dois ramos que são "instrução primária para a primeira, instrução superior para a segunda classe".

Bem se vê, pois, que, por suas raízes históricas, a educação secundária de nossos povos tendeu à formação de uma certa elite ou minoria convencionalmente escolhida".

XIV — Na posição da escola secundária como exclusiva "ancilla universitatis", nessa limitadíssima subordinação às profissões liberais, nessa "persistente função propedêutica" da Universidade, há raízes históricas muito fortes, reconhece o informe.

O prevalecimento do conceito de "ensino preparatório", com sua estreita destinação exclusiva de ante-sala da Universidade, e que "continua determinando em parte considerável, o labor de nossas escolas secundárias" como proclama o informe, é uma vivência residual da "universidade medieval, onde não existia uma clara diferenciação entre o ensino universitário e o propriamente secundário. este se ministra na Faculdade de Artes, como parte integrante do trabalho universitário. Posteriormente a educação secundária desprende-se do claústro materno da Faculdade de Artes, criando-se órgãos novos que são os colégios secundários, que conservam, todavia, seu sentido original de ensino que prepara para a Universidade". (Roberto Munizaga Aguirre, trabalho citado).

XV — esta é a tradição, européia a princípio, colonial depois e ainda alimentada pelas repúblicas latino-americanas, que, com suas peculiares condições sociais, "fazem do ensino secundário, uma espécie de preparação para a conquista do prestígio social" (R. M. Aguirre, trabalho citado).

A convicção das finalidades próprias da educação secun-diária é reconhecida como existente na América Latina *somente a partir dos fins do século passado.*

No que se refere ao conteúdo dos planos e programas da escola secundária na América Latina, proclama o informe: "estiveram determinados, durante a colônia pelas artes liberais do "trivium" medieval: gramática, retórica e dialética, com predomínio da primeira e da última, tudo em latim. *A luta contra o latim no qual não se quer ver senão um dos últimos vestígios da colônia, é um dos aspectos da história da educação cm nossos países, durante o secido XIX".*

XVI — "O humanismo clássico, que começou na Europa sendo uma resposta a problemas vivos de seu tempo e que se esforçou por recolocar-se na substância própria da cultura ocidental, *ao deslocar-se para a America degenerou em um sim ples estudo das formas e das exterioridades do pensamento.* Em sua segunda fase o ensino aspira a modernizar-se pela intro dução de conteúdos científicos, para o que contribuiria poderosa mente o positivismo.

Em resumo, a educação secundária hispano-americana, através de sua história, tende a evoluir: a) de uma educação que só conduz para a Universidade, a uma ampla preparação para a vida: b) de uma educação de classe a uma educação democrática: c) de planos de estudos à base de conteúdos inúteis e formalistas a conteúdos úteis e realistas".

Tendências predominantes na vida social, econômica e política.

XVII — "As *economias* latino-americanas mostram, em geral, uma incipiente tendência à industrialização", porém, proclama o informe, "em muitos dos nossos países a economia, predominantemente agrária e tradicional, quase não se modi ficou, em seus fundamentos".

"Isto é causa de que o nível de vida latino-americano continue sendo baixo, apesar do notável progresso experimentado nos últimos anos".

XVIII — *"Socialmente,* a mobilidade populacional se ca racteriza por deslocamentos verticais e horizontais.

Por um lado, setores densos do proletariado industrial, técnicos, profissionais, empregados públicos e particulares, artesãos, pequenos e médios agricultores, comerciantes e industriais ascendem na escala social e constituem uma classe média que, dia a dia, tende a desempenhar um papel mais importante na organização e direção da existência coletiva. de outro lado, produz-se um deslocamento das populações rurais que emigram, para os núcleos mais povoados, o que dá origem a centros urbanos de excessiva densidade".

XIX — Quanto às alterações ocorridas na estrutura *fa miliar* proclama o informe que "o debilitamento da família como centro formativo das gerações jovens, entre outras razões pelo emprego da mulher em fainas produtivas, determina um aumento da responsabilidade educativa das instituições esco lares".

"O sentido tecnológico da civilização atual, em que *técnicas* fundadas nos princípios científicos adquirem crescente predomínio, influi vigorosamente na determinação, ao menos parcial, dos fins, estrutura e métodos da escola secundária".

XX — *Politicamente,* proclama o informe, "o histórico *isolacionismo* dos povos americanos tende a ser superado por uma política de interdependência e cooperação pacífica. A integração cultural da América deve considerar-se como um passo importantíssimo na tarefa de garantir a solidariedade continental. Ela deve ser entendida como um agrupamento orgânico de nações que, conservando seu amplo direito de auto determinação, aspira a resolver seus problemas harmoniosa mente e dentro de termos de eqüidade e respeito recíprocos.

"A idéia de uma solidariedade orgânica do Continente Americano em nada se opõe aos ideais de compreensão e amizade com *todas* as nações, virtudes que constituem a base de um ideal universalista".

"A democracia, em sua ampla conotação é a forma de vida mais estimável dos povos americanos" e "a educação é um dos instrumentos que se deve pôr a serviço da democracia, a fim de assegurar o respeito e a crescente dignificação da condição humana".

Generalização da educação secundária

XXI — O informe sublinha o "extraordinário desenvolvi mento da educação secundária em todos os países americanos, particularmente nos últimos trinta anos, com um imperativo para a revisão completa dos princípios em que se baseia a educação secundária, suas finalidades e sua organização".

XXII — Chama a atenção o informe para dois fatos que são duas constantes na dinâmica da escola secundária latino-americana: o índice de crescimento de sua matrícula excedendo sempre o índice de crescimento da população e o aumento gra dual do seu poder de retenção dos seus alunos.

Os 1500% de aumento de matrícula na escola secundária norte-americana, neste século; os 506% desse aumento, no Panamá, de 1943 a 1953; os 490% de aumento de matrícula na escola secundária no Brasil de 1933 a 1953; os 122% de crescimento da população escolar secundária no Chile, de 1940 a 1954, são, de um modo geral, expressões do que ocorre nos países americanos.

Se esse grande aumento percentual de matrículas é uma constante, todavia, as grandes diferenças de condições sócio-eco-nômicas determinam que enquanto nos Estados Unidos com seus 85% de matrícula da geração escolar secundária o problema seja quase apenas qualitativo, há ainda países latino-americanos, em que essa incipiente generalização não atinge a mais de 3% da população em idade escolar e a média latino-americana no particular não alcança ainda 10%.

XXIII — todo esse aumento de discentes secundários se há processado, "com a inclusão, gradualmente maior, de repre sentantes da classe média e de grupos das classes operárias das cidades", além de que é de levar-se em conta, que a presença feminina nessas escolas iguala quase a masculina, em todos os países americanos.

Daí, desse quadro acima descrito, a recomendação do informe: "nossa escola secundária, concebida originàriamente como uma estrutura uniforme e rígida para servir a uma população homogênea, deve adaptar-se à crescente heterogeneidade de sua nova população escolar".

Relações da educação secundária com a educação profissional ou especializada

XXIV — esse tema foi objeto de estudos de uma comissão especial, integrada pelo Diretor Geral de Educação Profissional do Chile, Snr. Herman Pardo Freire (Presidente) da Professora Emília Mello Ribeiro, dos Snrs. Cario Lo Gatto, Pierre Pegon, Rolando Sanchez, com a assistência do Snr. Carlos Berkowitch.

Essa comissão elaborou um informe preliminar a respeito, posteriormente coordenado, para redação definitiva, com o informe do grupo I, sobre Natureza e Fins da Educação Secundária.

XXV — Entre as conclusões dessa comissão, constantes do informe respectivo, queremos sublinhar as que a seguir enume ramos.

"Aspira-se que o primeiro ciclo do ensino médio seja comum a todos os alunos; sem embargo, considerando o estado de desenvolvimento social e econômico de cada país, pode ser necessário estabelecer, como uma concessão transitória à realidade, vários tipos de escolas no nível deste ciclo. Assim acontecendo, evitar-se-á, cuidadosamente, toda prematura escolha profissional *e todo critério que implique discriminação social* e se tomarão as medidas que assegurem aos alunos orientados inadequadamente, *a passagem de uma escola a outra,* sejam elas de educação geral ou especial".

XXVI — Quanto às características que deve ter esse ensino profissional, assim se expressa o informe:

a) deve manter, no possível, as finalidades da educação geral, sem prejuízo de suas finalidades específicas;

b) deve ser realista, vale dizer, deve adaptar-se constantemente às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e da técnica;

c) deve ser dotada de pessoal docente idôneo, de material de laboratório e oficinas que correspondam, pelo menos, ao nível de desenvolvimento e evolução técnico-econômica da região;

d) deve favorecer uma contribuição direta da experiência técnica e profissional das organizações profissionais e econômicas correspondentes e dos peritos por elas designados, mediante o funcionamento de assessorias técnico-consultivas tanto no plano local como nacional e internacional. No plano local devem existir tantas assessorias quanto ofícios e nas suas funções, deve assegurar-se sua participação no estudo dos planos e programas, na observação e facilitação do trabalho prático. Essa função assessora se harmonizaria todavia com a autonomia dos serviços educacionais;

e) deve estar relacionado ao máximo com as necessidades econômicas e com a política econômico-ocupacional, tanto no plano regional como nacional. Para isto seria indicada a manutenção de um comitê assessor, regional ou nacional, onde devem estar representados, adequadamente, a escola, a economia e o trabalho;

f) deve procurar-se, para os títulos que outorgue, o pleno reconhecimento das empresas, afim de que os ditos títulos constituam requisitos para ocupar determinados empregos. A obrigatoriedade de seu reconhecimento deveria ser estabelecida por lei;

g) por outro lado deve fazer possível a incorporação dos seus alunos em um nível superior de estudos.

Os novos fatos e suas implicações na educação secundária latino-americana.

XXVII — O informe reputa válidos os seguintes fatos, sua apreciação e implicações na escola secundária latino-americana, à base dos quais formula uma série de princípios e recomendações que adiante referiremos.

Os fatos, sua apreciação e implicações são os seguintes:

1.° — que a educação secundária desenvolveu-se originàriamente, como uma educação preparatória para a Universidade e que sua história, até nossos dias, mostra em forma indiscutível, o predomínio dessa concepção; 2.° — que a transplantada concepção européia de humanismo não se aclimatou adequadamente à América e que é importante formular, para as necessidades da escola secundária em nossos países, o sentido da formação geral do homem, ou das humanidades, dentro do que há de universal em nossas tradições culturais;

3.° — que a vida econômica de nossos países tende a uma crescente industrialização;
4.° — que aumenta a concentração demográfica urbana;
5.° — que aumenta a mobilidade vertical e horizontal da população e se atenuam as barreiras entre as classes sociais;
6.° — que as mudanças observáveis na estrutura da vida familiar e a nova situação social da mulher impõem novas responsabilidades à escola;
7.° — que a elevação dos níveis de vida desenvolve novas necessidades para cuja adequada satisfação é preciso educar;
8.° — que o desenvolvimento de democracia favoreceu um considerável aumento do interesse do povo em participar da vida política, especialmente em suas camadas média e inferior;
9.° — que a população escolar secundária aumentou no presente século com extraordinária rapidez, bem como, em geral, a capacidade de retenção da escola secundária e não há razões para julgar que esta situação se modifique proximamente na América Latina; 10.° — que o desenvolvimento da psicologia e demais ciências do homem permitem fundamentar, objetivamente, a educação; 11.° — que a heterogeneidade das capacidades e necessidades do aluno secundário acentua-se dia a dia; 12.° — que a função específica da escola secundária é satisfazer às necessidades educacionais dos adolescentes ; 13.° — que a rápida transformação social destaca a necessidade de insistir mais eficazmente na formação da personalidade, na educação do cidadão e na preparação para a vida econômica e sobretudo, de orientar mais claramente a juventude quanto ao sentido ético dos valores de nossa cultura, acentuando os de caráter ético e; 14.° — que tradicionalmente, a escola secundária tem sido concebida como uma estrutura uniforme, com as mesmas exigências para todos os alunos e que o conceito que se tem de suas finalidades não é suficientemente claro nem adequado para satisfazer às necessidades dos alunos e da sociedade, nem para servir de base aos planos e programas de estudos nem de guia ou meta comum à ação dos mestres".

Carta de princípios e fins da educação secundária:

XXVIII — O "informe" registra, a seguir, uma série de recomendações sobre a escola secundária americana.

Essas recomendações têm importante significado, constituindo o que chamaríamos uma autêntica — Carta de Princípios e Fins da Educação Secundária Americana — e, por isto, as transcreveremos. Depois de preconizar que se adote a distinção entre *educação secundária* e *educação média* já anteriormente referida e que se aceite como tarefa fundamental da educação secundária a formação *humanista,* com a acepção de *humanismo expressamente esclarecida,* elucida o informe o que deve compreender essa formação humanista, a saber:

a) guiar o aluno para que adquira uma cultura geral, quer dizer, os conhecimentos e valores necessários afim de que possa orientar-se por si mesmo, no mundo de seu tempo e compreender os problemas que lhe propõe seu meio social;
b) desenvolver no aluno as habilidades, as atitudes e os ideais que lhe permitam cumprir eficazmente com seus deveres de cidadão;
c) explorar as aptidões e interesses dos alunos e orientá-los para algum campo de atividades vocacionais ou profissionais".

XXIX — Depois de recomendar o princípio da divisão da educação secundária *em ciclos,* preconiza o informe a adoção:

a) de planos e programas flexíveis;
b) de uma seleção de alunos norteada por um critério distributivo mais amplo e de fins mais variados que a tradicional e exclusiva preparação para a Universidade ;
c) de um esforço do poder público pela extensão da educação secundária gratuita;
d) de uma revisão dos fins e da organização da escola secundária que não considere apenas as capacidades e interesses de alunos melhor situados social e economicamente ;
e) de um impulso vigoroso à formação e ao aperfeiçoamento do professorado secundário;
f) de desenvolvimento dos serviços técnico-pedagógicos de investigação e de experimentação educacionais e de orientação do trabalho docente;

g) *de organização sistemática, em cada país, de levantamentos cuidadosos das condições sócio-econômicas de cada região, para, à base deles, planejar a extensão da escola secundária, considerando também o desenvolvimento dos demais ramos e graus do sistema escolar;*

h) de coeducação;

i) de organização das escolas secundárias tendo em conta os modernos princípios da psicologia da aprendizagem, da psicologia da adolescência, da psicologia das diferenças individuais e da psicologia social;

j) de organização e administração autônomas das escolas secundárias para que possam adaptar-se adequadamente às necessidades peculiares às comunidades a que servem;

k) de conselhos de curso e de organismos estudantis;

1) de centros de pais;

m) de reuniões freqüentes de professores de uma mesma escola para dar unidade ao processo educativo;

n) de investigações estatísticas sobre o crescimento da escola secundária e sua capacidade de retenção;

o) de ampliação e aperfeiçoamento, pela escola secundária latino-americana, dos conhecimentos e habilidades instrumentais iniciados pela escola primária e, sem outra limitação que as capacidades de cada aluno, de realização dos seguintes objetivos específicos:

1) desenvolver o organismo, a destreza corporal, especialmente manual e conservar a saúde física e mental;
2) utilizar a língua materna como um meio de comunicar eficazmente seu pensamento e compreender o dos demais e alcançar o sentido dos valores de nossa cultura e da cultura universal;
3) apreciar as características de culturas diferentes e enriquecer as possibilidades de comunicação no mundo moderno;
4) calcular, expor e resolver problemas, na medida que isto se requer para as necessidades ordinárias da vida e para apreciar o sentido do pensamento matemático ;
5) dominar os fatos, conceitos e métodos científicos essenciais que contribuem para explicar o mundo físico e o mundo social e facilitar uma adequada conduta em relação a eles;
6) desenvolver a capacidade para a expressão estética e a apreciação das diversas formas da arte;

7) criar um sentido de responsabilidade cívica; educar a sensibilidade dos alunos em relação às desigualdades criadas por condições sócias e econômicas; desenvol-ver a compreensão das causas geradoras dessas desigualdades; estimular a iniciativa dos alunos na correção de condições sociais insatisfatórias; promover o conhecimento da estrutura da nação; fomentar o respeito e o acatamento da lei e a disposição para cumprir os deveres cívicos; formar atitudes e hábitos de relação social, desenvolver a disposição para cooperar com outros em tarefas comuns e as relações de amizade e companheirismo; criar a disposição para julgar os progressos tecnológicos de acordo com o bem comum; compreender a importância dos recursos naturais e estimular a disposição de conservá-los; fomentar a lealdade aos interesses democráticos e a disposição a contribuir para o seu prevalecimento; e, finalmente, desenvolver a habilidade para participar da vida dos grupos sociais e a compreensão e apreciação da interdependência e solidariedade que existe entre eles, tanto no plano nacional como no internacional ;
8) educar em relação às responsabilidades, atitudes e habilidades relacionadas com a vida familiar;
9) educar nos aspectos da vida econômica: o conhecimento dos fatos e princípios de economia, especialmente a nacional; a formação do consumidor; o exame das oportunidades de trabalho e dos requisitos para as diversas ocupações, e orientação em relação aos estudos profissionais ou empregos mais adequados às condições de cada aluno; o desenvolvimento dá apreciação dos trabalhos realizados por outras pessoas; a habilidade para planejar a economia pessoal e o fomento das aptidões, das habilidades e dos interesses especiais em relação a algum campo vocacional;
10) fomentar o nobre emprego do tempo livre;
11) formar atitudes e hábitos valiosos, como pontualidade, responsabilidade, iniciativa, honradez, tolerância, apreço ao trabalho bem feito, respeito aos nossos semelhantes, hombridade. como resultado e fim último dos objetivos anteriores a educação secundária deve lograr o máximo desenvolvimento:

I — do pensamento reflexivo e do espírito crítico; II — da capacidade de discernir os valores individuais e sociais, especialmente morais, de nossa cultura e

III — de uma concepção do mundo e da vida, inspirada nos altos valores de nossa cultura, na *qual se integrem efetivamente o pensamento e a conduta.*

XXX — Aspira-se, resumindo, que aquele que recebeu uma adequada educação secundária seja física e moralmente são, intelectualmente ágil, consciente de suas responsabilidades cí vicas e que, claramente orientado para uma atividade provei tosa, seja, *não um simples depositário da cultura, senão também que seja capaz, em alguma medida, por modesta que seja, de representá-la com originalidade e ainda, de enriquecê-la".*

XXXI — como instrumentos necessários a que essa ver dadeira "Carta de Princípios e Fins da Educação Secundária Americana" se possa cumprir, são julgados indispensáveis, pelo informe, entre outras medidas, a criação ou fomento, pelo Es tado, dos seguintes serviços em conexão com a escola secundária:

a) de orientação educacional e vocacional;
b) de assistência social;
c) de transporte escolar;
d) de assistência médico-dentária;
e) de alimentação e uniformes escolares;
f) de internatos;
g) de bolsas de estudo;
h) de cooperativas escolares.

Tema II — Organização e Administração da Educação Secundária

XXXII. — O tema II da Agenda, "Organização e Administração da Educação Secundária", foi estudado pelo grupo de trabalho II, sob a Presidência do professor Augusto Luiz Bo-bonis, Diretor de Educação Secundária de Porto Rico, secretariado pela Professora chilena Ana Luiza Nova Cifuentes e assessorado pelo Prof. Luis Reissig, argentino, assessor técnico da OEA.

Entre os estudos utilizados por esse grupo de trabalho figuraram os seguintes:

1 — Organizacion y Administracion de la Escuela Secundaria, por Celerino Cano;
2 — Organizacion y Administracion de la Educacion Secundaria, por Galen Saylor;
3 — Organizacion y Administracion — Un análisis y uma Mirada hacia el futuro, 1954-1964 — Tradução de Pedro Cebollero, do Capitulo 3 do Boletin n.° 4, 1954,

da Oficina de Educacion del "U. S. Department of Health, Education and Welfare";

4 — La ensenanza secundaria en Inglaterra y el país de Galles — W. Briggs;

5 — L'organization de 1'enseignement sécondaire en France — Pierre Pégon;

6 — Servicio de orientacion técnica y supervision — Victor M. Dosman;

7 — La organizacion de la educacion secundaria humanista em Itália (Cario Lo Gatto) ;

8 —- Organization and Administration — U. S. Office of Education;

9 — Organizacion de la orientation profesional en Francia y sus resultados: aspecto legal — Cezar Coelho de Oliveira.

XXXIII. — O informe do grupo II caracterizou-se pelo aspecto esquemático de suas recomendações, apresentadas "ai desnudo", "sin vestirlas con galas verbales que tanto tientan y confundien", deixando a "los expertos en redacion de la Division de Educacion de OEA, que le den la ultima mano de pulido".

Sem embargo, ou talvez por isto mesmo, algumas das posições e recomendações adotadas no informe respectivo, são definições da maior importância. Veja-se, por exemplo, a recomendação que a seguir se transcreve, pertinente à *Direção Administrativa da Educação Secundária,* que determinou debates e objeções de grupos ortodoxos de pressão, porém que foi vitoriosa em plenário:

"A educação é uma das funções primordiais do Estado. A liberdade de ensino — princípio que as constituições de nossos Estados consagram, será exercida pelos particulares nas condições que o Estado determine, de acordo com os fins da educação e os interesses nacionais".

Emendas de redação apresentadas não alteraram essencialmente a posição preconizada para os Estados americanos em relação à educação, consubstanciada na recomendação acima.

XXXIV. — No que diz respeito à *organização da educação secundária* algumas recomendações são particularmente signi ficativas, entre elas as que a seguir se enumeram.

"Que a administração e direção da educação secundária estejam coordenadas estreitamente com os demais ramos do sistema educacional, sob uma autoridade técnica unificadora —• Direção Geral da Educação — Departamento Nacional de Educação, etc.

"Que, dentro da organização própria do ensino secundário, os aspectos administrativos — nomeação de pessoal, criação e dotação de escolas, distribuição de fundos, etc, estejam estreitamente vinculados aos aspectos técnico-pedagógicos — determinação das necessidades locais, preparação e revisão de planos e programas, investigação e experimentação educacionais, orientação e supervisão do trabalho docente etc, — de tal modo que aqueles estejam sempre a serviço destes.

"Que, sem prejuízo da unidade de objetivos da educação secundária, se tomem as medidas necessárias para a paulatina *descentralização administrativa de seus serviços, afim de favorecer uma melhor atenção às necessidades peculiares às diversas regiões e localidades e estimular a responsabilidade das comunidades respectivas na obra da escola.*

"Que, dentro da organização de cada escola, coordene-se a influência de todos os fatores que condicionam sua função ou intervém nela — edifício, mobiliário, material de ensino, pessoal diretivo, administrativo, assessor, docente, regulamentos, etc, de tal modo que a escola se converta num *ambiente:* a organização escolar só pode considerar-se satisfatória, quando o *ambiente* geral da escola, se converte numa poderosa *força educativa".*

XXXV. — Ainda no que tange à "Organização da Educação Secundária" se recomenda:

a) que cumpra as *finalidades da educação secundária* definidas neste seminário;
b) que *estenda* a educação secundária a todos em idade de recebê-la;
c) que possua autoridade, liberdade e recursos próprios para o cumprimento do serviço *(autonomia)* ;
d) que esteja assegurada por disposições *legais* especiais que assegurem sua ação;
e) que dentro de suas faculdades legais elabore os *regulamentos* de serviço;
f) que suas agências se *distribuam conforme as necessidades locais;*
g) que capacite a *melhoria* de professores, estudantes e funcionários;
h) que se *articule* com instituições que colaborem com a escola;
i) que coordene os assuntos relativos à educação secundária ;
j) que *organize* um sistema completo de estatística escolar.

XXXVI. — Quanto às *relações com outros serviços,* reco menda-se que os órgãos responsáveis pela educação secundária relacionem-se amplamente com todos os serviços públicos e privados que possam cooperar para realizar seus fins, especial mente as instituições de saúde pública, culturais, desportivas, comerciais e industriais.

Há uma especial ênfase na recomendação sobre a necessidade do planejamento das construções e equipamento escolar ser precedido de audiência prévia dos órgãos educacionais, para que se atenda devidamente às necessidades do ensino e da população escolar, com adequado funcionalismo pedagógico.

XXXVII. — No que se refere à *Direção Pedagógica* são recomendações do informe sobre o tema II:

1 — concessão de variedade de escolha de matérias equivalentes aos estudantes secundários, através de currículos flexíveis;
2 — atenção ao ambiente em que se forma o aluno, para atender sua adequada formação;
3 — coordenação com instituições que possam fornecer à escola elementos educativos úteis;
4 — elaboração em conjunto de reformas e leis educacionais, para o adequado entrosamento de ramos e níveis de ensino;
5 — existência, em cada país, de um Conselho Técnico ou Pedagógico — democraticamente constituído, tendo garantida pela lei sua atuação — com as seguintes atribuições:

a) fazer estudos sobre os princípios, normas e objetivos do ensino, formulando recomendações;
b) estabelecer normas básicas de trabalho do pessoal diretivo, administrativo, assessor e docente;
c) designar ou propor o pessoal diretivo, assessor e docente ;
d) elaborar e propor planos de estudos e normas sobre organização de programas;
e) propor o aperfeiçoamento do pessoal técnico e docente;
f) supervisionar e avaliar o ensino;
g) formular recomendações sobre orientação educacional, vocacional e profissional;
h) formular recomendações sobre o uso apropriado da terminologia pedagógica e adoção de uma nomenclatura uniforme;
i) fazer recomendações sobre os horários escolares;

j) manter serviço de publicações para alunos, pais, professores e público em geral; k) manter serviço de bibliotecas.

XXXVIII. — de referencia à *Articulação com os outros ramos de ensino,* o informe relativo ao tema II recomenda:

Articulação com o ensino primário:

a) íntima relação entre esses graus de ensino, quanto a matérias e métodos;
b) troca de situação, *de um mestre para vários, moderada e gradual;*
c) moderada e gradual a transição entre o trabalho vigiado e o trabalho independente;
d) gradual, a introdução de novas matérias;
e) gradual, a introdução de matérias optativas;
f) gradual, a mudança de métodos;
g) flexíveis, os critérios de promoção, tendo em maior conta uma flexível promoção por matérias do que apenas por graus;
h) medidas exploratórias para uma melhor diganóstico dos alunos; i) que se considere e busque resolver a situação dos alunos que abandonam a escola antes do término dos cursos; j) que se busque evitar o atraso, deserção ou eliminação de alunos; k) que se cuide alcançar a maior capacidade de retenção escolar possível; 1) que as matérias e métodos se adaptem aos interesses dos alunos e sua capacidade de aproveitamento; m) que se mantenham serviços de orientação para os alunos".

XXXIX. — Quanto à articulação *do ensino secundário com o vocacional, profissional ou técnico, recomenda-se seja ela a maior possível, favorecendo ao máximo a passagem de um a outro tipo de ensino.*

E, para favorecer essa articulação, recomenda o informe que as escolas secundárias ou liceus, dêem ênfase ao programa de *trabalho* e as escolas técnicas cuidem da *cultura geral.*

Igualmente recomenda ainda o informe uma maior cooperação entre a direção da educação secundária e os organismos universitários, inclusive sugerindo comissões compostas por professores ou técnicos de educação secundária e universitária, para periódica revisão dos programas de curso, de segundo ciclo, facilitando uma boa articulação desses níveis de ensino.

XL. — Na *"organização da escola",* toma o informe como princípio básico — "que a organização das escolas deve ajustar-se aos interesses dos alunos e aos fins do ensino".

Para tanto se recomenda: "boa entrosagem entre a organização e funcionamento de cada escola e as normas gerais do sistema escolar; utilização dos recursos da comunidade; promoção do aperfeiçoamento cultural docente; boa coordenação entre docência e administração".

XLI. — No que tange à *Direção* dessas escolas recomenda-se, como atribuições suas:

a) formulação, com seus colaboradores, do plano de melhoria do ensino;
b) responsabilidade pela coordenação entre esse plano e programas;
c) organizar, com seus colaboradores, o plano de ação da escola e supervisioná-lo;
d) facilitar a coordenação entre os pais, serviços públicos, grupos sociais, cívicos e econômicos da comunidade e a escola;
e) proporcionar orientação técnica ao corpo docente e supervisionar-lhes o labor;
f) dirigir e coordenar as tarefas administrativas e assistenciais".

Quanto ao exercício da *função docente,* preconiza o informe:

a) que, dentro da organização escolar, convém dar cada vez maior responsabilidade aos *conselhos de professores* no planejamento e coordenação das tarefas da escola;
b) que os professores planejem, desenvolvam e avaliem as experiências educativas de seus alunos;
c) que cooperem na melhor organização da escola;
d) que se esforcem pela sua melhoria profissional;
e) que participem da investigação sobre os casos de faltas dos seus alunos;
f) que colaborem com a direção da escola no estudo e organização dos planos de melhoria da freqüência e do rendimento escolar.

XLII. — Nos requisitos de *ingresso na escola secundária* recomenda-se a exigência de haver cursado *satisfatoriamente* a escola primária, propondo-se sejam os alunos que vençam as exigências de admissão, *agrupados de acordo com seus interesses* e sujeitos a novos *reagrupamentos à base desse critério.*

XLIII. — sobre a *disciplina escolar,* recomenda o informe do grupo II:

a) fomento da responsabilidade individual, conjuntamente com a solidariedade no trabalho de classe;
b) desenvolvimento de auto-disciplina;
c) redução ao mínimo das sanções;
d) disciplina democrática, baseada na cortesia, no respeito próprio e mútuo, na responsabilidade sobre as conseqüências de cada ato;
e) fomento dos organismos estudantis, como instituições que relacionam os alunos com a escola e com seus próprios problemas".

XLIV. — Quanto à ficha de matrícula dos alunos recomenda-se tenha, pelo menos, os seguintes elementos, julgados fundamentais :

a) dados pessoais;
b) antecedentes escolares;
c) informação ministrada pela família;
d) informação dos serviços de orientação;
e) informação dos funcionários que se relacionam com a docência".

XLV. — Quanto à *organização do ensino secundário em ciclos,* o informe do grupo II está em linha com o que preconiza a respeito o informe do grupo I, sublinhando o aspecto *básico e comum* do primeiro ciclo e *diferenciado, aprofundado no estudo das matérias,* do segundo ciclo, a orientação exploratória da personalidade e pré-vocacional do primeiro ciclo e o desenvolvimento vocacional e a preparação para atividades profissionais do segundo ciclo.

XLVI. — No sistema de *avaliação,* preconiza o informe: não se deve apenas considerar, no rendimento escolar, a aprendizagem de matérias revelada pelo *exame final.* Deve abranger a avaliação do trabalho realizado *durante o ano escolar,* e, de modo especial, "das características e desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, sua habilidade geral, seus hábitos de estudo e trabalho, suas atitudes, interesses e atividades, suas normas de conduta, suas preferências, seu ajustamento social, etc., resumindo: *avaliação do conjunto de situações e condições em que se desenvolve e manifesta sua vida escolar".*

XLVII. — Quanto ao *sistema de exames* recomenda-se sua amplitude e flexibilidade a fim de ajustar-se "aos princípios de apreciação do rendimento escolar supra-referidos" e mais: que os exames percam o caráter inquisitivo, coibidor, de barreira intransponível que caracteriza a maioria dos casos e que sejam, ao revés, "oportunidades estimulantes para que o aluno demonstre o que sabe e de que é capaz"; que, para haver objetividade na medida do trabalho escolar, apliquem-se *provas uniformes;* que se considerem os resultados dos métodos de exame não só para a eventualidade de corrigi-los ou substituí-los, senão também para saber se devem melhorar-se os programas, métodos de instrução, o regime de supervisão e o modo de orientar os estudantes e fomentar suas destrezas, habilidades e atitudes desejáveis; que nos exames, se preste especial atenção a questões que compreendam interesses e problemas dos alunos.

XLVIII. — Quanto às *classificações* recomenda-se a ava-liação, em forma objetiva, não da mera acumulação de conhecimentos, mas da medida em que o aluno atingiu os fins gerais e específicos da educação.

XLIX. — No que diz respeito às *promoções* o informe chama especial atenção para que se considere "que os alunos variam e diferenciam-se muito em capacidades, aptidões, interesses, aspirações e necessidades; e, em conseqüência, não é possível esperar uniformidade de aproveitamento".

Em conseqüência desse princípio, recomenda-se a pros-crição de normas rígidas e inflexíveis de promoção e de critérios para ela puramente acadêmicos e a adoção de maior atenção aos aspectos individuais e de personalidade total envolvidos em cada caso.

L. — *Nas relações da escola secundária com a comunidade,* sugere o informe do grupo II um entrosamento cada vez maior entre escola e comunidade, captando-lhe as necessidades e buscando satisfazê-las e, especialmente, articulação com os serviços públicos que possam cooperar com a escola e o fomento: da participação estudantil em atividades da comunidade relacionadas com os propósitos educativos da escola; de núcleos estudantis com fins recreativos e proporcionadores de maior conhecimento e utilização do meio; de bibliotecas escolares; de relações entre a família dos alunos e a escola.

Tema III — Planos e programas

LI. — O tema III envolveu aspecto altamente interessante, qual seja o do estudo e recomendações concernentes aos planos e programas da escola secundária.

0 grupo de trabalho a cujo cargo esteve esse tema foi presidido pelo educador equatoriano, senador Manuel Utrera, secretariado pelo Revmo. Padre Jorge Gonzalez, Reitor da Universidade Católica de Valparaizo.

Entre os documentos de trabalho apresentados ao seminário, relativos a esse tema figuraram:

1 — Planos e Programas, por Nelson Bossing;
1 — Planos e Programas, por Nelson Bossing;
2 — Planos e Programas, por Francantonio Porta;
daria — Ermilo Abreu Gomez.

Se os documentos de trabalho relativos ao tema III não foram muito numerosos, foram, todavia, de excelente qualidade, v. g., o estudo acima mencionado, do conhecido especialista norte-americano em educação secundária, professor Nelson Bossing, que constituiu uma lúcida e autorizada contribuição ao assunto.

uma ressalva preliminar do informe do grupo de trabalho n.° 3 foi a de que, por óbvias razões, não cabia ao grupo oferecer programas concretos de matérias, tema para numerosas especialistas, senão um conjunto de normas de procedimento características da proposição e execução de um bom plano de estudos e de bons programas, dentro do conceito de *processo dinâmico e contínuo* em que o assunto é situado.

LII. — O informe assinala que os *planos de estudos e programas* devem:

"a) estar de acordo com os princípios educacionais que adote o sistema educacional nacional;
b) atender às necessidades biológicas, psicológicas e sociais, assim como aos interesses dos alunos e suas diferentes capacidades de aquisição e assimilação;
c) adaptar-se à realidade e aos ideais nacionais;
d) estar adequadamente coordenados com os planos e programas dos outros ramos e graus de ensino".

um bom *programa,* como *guia do labor docente,* contém:

"a) uma precisa formulação dos fins específicos que trata de alcançar em seu desenvolvimento, em relação às finalidades da educação secundária; b) uma precisa formulação das habilidades, técnicas, conceitos, compreensões, atitudes e outros objetivos e resultados que deseja alcançar;

c) uma descrição clara e exata do conteúdo da matéria e da natureza das atividades e experiências respectivas, com indicação do grau de amplitude e intensidade que deve dar o professor a cada uma delas;
d) indicação dos processos metodológicos e do material didático mais adequados ao seu desenvolvimento;
e) uma precisa delimitação das exigências mínimas a serem cumpridas pelos alunos, para efeito de avaliação dos resultados obtidos;
f) uma relação bibliográfica sobre aspectos cie conteúdo e métodos".

LIII. — como requisitos essenciais a um bom programa, identifica ainda o informe:

a) oferecimento de uma base cultural comum, todavia com suficiente flexibilidade para atender às diferenças individuais, regionais ou locais;
b) possibilidade de coordenação dos seus objetivos específicos com os fins gerais da educação secundária;
c) motivação do seu conteúdo em relação aos interesses discentes;
d) organização de seu conteúdo em função de um conceito dinâmico e funcional da aprendizagem;
e) incorporação ao seu conteúdo de situações e problemas da comunidade;
f) oportunidade de pronunciamento, em sua elaboração, de todos os elementos interessados na melhoria da educação;
g) oportunidade de estímulo e fomento à iniciativa do professor;
h) oportunidade a um processo contínuo de sua revisão e aperfeiçoamento.

LIV. — *Crítica dos planos de estudo e programas vigentes.*

À luz das características próprias a uma boa organização de planos de estudo e programas, acentua o informe a incidência comum de defeitos característicos à maioria dos planos de estudos e programas vigentes na escola secundária latino-americana :

Entre eles:

"a desorientação com referência ao fim principal da educação secundária — formação do homem — em conseqüência a uma quase exclusiva ênfase à preparação pré-universitária;

b) estímulo ao memorismo enciclopédico;
c) excessivo intelectualismo formalista, com menosprezo às atividades e experiências;
d) sobrecarga de matérias de estudo, impeditiva do processo de aprendizagem e de boa formação da personalidade ;
e) sobrecarga de horas obrigatórias de classe, impeditiva de outras significativas atividades educativas, dentro ou fora da escola;
f) falta de interesse em torno à realidade nacional, **que** torna os programas abstratos, vazios de sentido e interesse para o aluno e conduz os cursos de estudo a resultados que não correspondem aos interesses nacionais;
g) uniformidade e rigidez impeditivas de adaptações necessárias ;
h) falta de coordenação e de motivação nas matérias, atividades e experiências contidas nos programas;
i) ausência de coordenação entre os planos de estudo dos vários graus e ramos de ensino, especialmente entre o primário e secundário".

Elaboração e reforma de planos de estudo e programas

LV. — O informe faz uma análise do processo habitual de elaboração dos planos e programas de estudo na América Latina, com críticas procedentes, que passamos a sintetizar.

de regra, comissões de especialistas, mais ou menos reduzidas, são incumbidas, em prazo limitado, de elaborar esses planos de estudo e programas.

Feito o trabalho, a comissão é dissolvida.

Não se conhece tradição de amplas consultas prévias a professores qualificados, nem audiência de pais, alunos, nem do público interessado.

Freqüentemente não se procedem a estudos e investigações preliminares suficientes e, habitualmente, as inovações pedagógicas contidas nos novos programas vigoram uniformemente para todo o país, sem prévia preparação do professorado, nem balanço das disponibilidades de elementos e recursos indispensáveis à sua eficaz aplicação.

Não é raro, antes é comum, que esses planos de estudo e, particularmente, os programas sejam substituídos por outros elaborados do mesmo modo, sem que haja uma avaliação doa resultados obtidos.

É claro que essa indesejável situação, acentua o informe, não prevaleceria onde existisse um organismo permanente que elaborasse e acompanhasse, orientando, a aplicação dos planos e programas.

Trata-se de tarefa eminentemente técnica, que urge enquadrar em processos metódicos e> racionais.

LVI. — Três etapas são necessárias à sua eficaz realização:

a) *a etapa de estudo:* nela caberia um detido exame dos antecedentes históricos correspondentes; o julgamento da motivação e dos resultados das reformas precedentes; a análise dos novos problemas, das novas situações surgidas e das experiências que se hajam feito; a valorização de amplos dados estatísticos; a consideração das opiniões de pais e interessados e das reações dos alunos; o exame das apreciações e das experiências dos dirigentes e professores secundários;

b) *a etapa de planejamento,* na qual são elaborados os ante-projetos e sujeitos à ampla crítica do magistério e do público em geral;

c) *a etapa de aplicação,* em que os novos programas se põem em vigor.

LVII. — esse organismo, incumbido permanentemente da elaboração dos planos de estudo e programas, seria constituído por educadores de máxima capacidade e experiência e, ao lado de suas tarefas anteriormente enumeradas, deveria ter mais os encargos de:

a) *orientação* — preparando boletins, guias do professorado, sobre os distintos aspectos dos programas;

b) *avaliação* dos resultados obtidos;

c) *documentação* — servindo de centro de informação no qual os professores pudessem familiarizar-se com os documentos pertinentes, nacionais e estrangeiros, como fossem, programas e experiências nacionais e estrangeiros, bibliografia atualizada, etc, etc.

LVIII — Observa o informe a necessidade dos planos de estudo e programas serem mais precisos na formulação doa seus *objetivos gerais,* aqueles que dão sentido e unidade ao ensino, vitalizam o processo de aprendizagem, servem de norma à seleção dos conteúdos.

de regra, esses *objetivos* gerais são formulados em textos constitucionais ou leis orgânicas em termos muito amplos e gerais, incapazes de orientar precisamente o labor docente, sendo pouco claros para o exato alcance do aluno e do público em geral.

LIX — Sugere assim o informe que, ao serem apresentados os planos de estudo e respectivos programas de matérias, se faça:

a) uma análise e explicação precisa e clara das finalidades gerais da educação, prescritas nas leis básicas;
b) uma análise do que se há obtido com os planos e programas vigentes;
c) uma análise dos novos problemas nacionais e, em especial, da juventude;
d) uma análise relativa às situações dos alunos que deixaram a escola, seus êxitos e fracassos;
e) uma explicação da posição da educação secundária ante a vida, suas vinculações com a educação primária e superior e com os ramos outros do mesmo nível, para esclarecer suas características e finalidades específicas ante todos os outros graus e ramos de ensino.

LX. — Quanto à formulação dos *objetivos de cada matéria* assinala o informe a descoordenação que tem prevalecido entre os fins de cada matéria e os fins gerais da educação secundária, sublinhando esse princípio básico: "é indispensável estabelecer a premissa de que *o conteúdo de cada matéria é um meio, que só interessa na medida em que contribua para a realização dos fins da educação secundária e outrossim que è mister prevalecerem nesses conteúdos os aspectos formativos sobre os informativos"*.

LXI. — Na formulação desses objetivos de cada matéria é necessário, realça ainda o informe, que eles:

a) conduzam à realização dos objetivos gerais da educação secundária;
b) estabeleçam uma seqüência que consulte ao desenvolvimento gradual da matéria;
c) correlacionem-se com os objetivos das demais matérias;
d) sejam funcionais, em relação ao aluno e ao meio;
e) sejam precisos e formulados em termos de habilidades, técnicas, ideais, conceitos e atitudes.

LXII. — Ainda na *formulação desses objetivos de cada matéria* preconiza o informe uma ação conjunta de especialistas em matérias afins e quando fôr o caso, a utilização do concurso de técnicos de profissões que se relacionem com as matérias.

Na seleção do *conteúdo das matérias,* tarefa eminentemente técnica e de imensa responsabilidade pela enorme variedade e quantidade de conhecimentos atuais, sugere o informe, entre outras recomendações, a escolha de conteúdos os mais ajustados em relação aos objetivos visados, limitando-os em relação ao tempo disponível e possibilitando sua adaptação às necessidades do meio e às diferenças individuais.

LXIII. — Na organização dos currículos, descreve o informe as três modalidades em que se pode organizá-los:

a) *matérias isoladas;*

b) *grupo de matérias afins;*

c) *núcleos de integração.*

Considera que a *segunda modalidade* é uma prudente reação contra o excessivo parcelamento de matérias e reúne elementos comuns e complementares para mais eficaz aprendizagem.

Ao ser debatido esse informe em plenário, fundamentamos e vimos aprovado emenda no sentido de que se recomendasse a adoção dessa modalidade, especialmente nos *cursos de primeiro ciclo,* por suas vantagens didáticas, em relação a uma existente excessiva fragmentação de matérias especializadas.

Quanto à terceira modalidade dá relevo o informe ao seu aspecto de globalização total de matérias e conteúdos, apagando as linhas divisórias entre matérias e agrupando seus conteúdos em derredor de problemas, assuntos, etc.

Fundamentamos em plenário emenda que nos parece de significativo alcance em matéria de renovação pedagógica, qual fosse a de recomendar aos governos latino-americanos ensejarem, especialmente nos ginásios anexos a Faculdades de Filo sofia, Faculdades de Educação, etc, a experiência, legalmente válida, desse tipo de organização curricular.

LXIV — Assinala o informe, como *medida essencial,* que na organização dos temas ou matérias de estudo, haja sistemática formulação das experiências e trabalhos correspondentes, bem como a cooperação dos professores de matérias e de práticas educativas e atividades afins, com o fito de ensejar o máximo de inter-relacionamento.

LXV — Recomenda o informe do grupo III que nenhuma reforma educacional, envolvendo planos e programas, seja executada sem cuidados relativos à sua aplicação, desta natureza:

a) aplicação parcial, gradual e progressiva;
b) treinamente prévio de dirigentes e professores;
c) elucidação pública do seu conteúdo e adesão da coletividade, ao menos no fundamental;
d) mobilização de recursos necessários;
e) orientação e controle da aplicação da mesma, *como um processo dinâmico e continuo,* através de um órgão técnico, encarregado dos planos de estudo e programas;
f) elaboração e distribuição, por esse órgão técnico, de boletins e circulares correspondentes aos distintos aspectos dos planos e programas, contendo orientação sobre objetivos e fins gerais do plano e sobre o programa de cada matéria e referência a experiências, atividades, metodologia, informação bibliográfica, técnicas auxiliares do ensino etc, etc.

LXVI — Realça o informe a generalizada tendência patenteada no Seminário, da estruturação do ensino secundário em dois ciclos. Apoia o grupo III essa tendência "que não implica de modo algum num corte do processo normal, contínuo e orgânico da educação secundária".

Depois de definir as finalidades do *primeiro ciclo,* em harmonia com as conclusões já aqui anteriormente citadas, de outros grupos de trabalho, estabelece que o primeiro ciclo deve ser *completo em si mesmo, porém orientado para um aperfeiçoamento posterior, e seria desejável fosse êle comum a todos os ramos de ensino médio.*

Quanto ao *segundo ciclo,* definindo suas finalidades em consonância com as conclusões a respeito já anteriormente enunciadas, proclama a necessidade nele do estudo mais aprofundado dos problemas fundamentais relativos à nação, à América e ao mundo, da orientação vocacional e da variedade de matérias optativas.

LXVII — *Rejeita o informe os currículos uniformes, rígidos e comuns a todos os colégios e a todos os alunos.*

"Ao lado de uma base comum, o currículo deve dar margem à escolha de matérias e atividades, que correspondam às diferenças individuais dos alunos, às características do meio e aos recursos humanos e materiais existentes".

LXVIII — Sugere o informe que as matérias sejam *comuns,* obrigatórias, para uma formação cultural comum e *optativas* para atender às diferenciações dos alunos, quanto a seus interesses e aptidões e às necessidades e problemas do meio, bem

como à formação especial da mulher, decidindo-se, de acordo com as conveniências e necessidades locais, a proporção entre matérias optativas e obrigatórias.

LXIX — Recomenda o informe especial atenção para as *atividades educativas especiais* que contribuem para dar sentido, vitalidade e eficácia ao plano de ação global da escola e que devem ser realizadas tanto quanto caibam nos recursos materiais e humanos disponíveis.

uma constante em todos os informes de grupo é a recomendação ainda aqui feita, de que a escola secundária incorpore em seu plano de ação, as necessidades e interesses da comunidade, "grande laboratório, rica fonte de conteúdos naturais e humanos, que vitaliza, motiva planos de estudo e programas.

Para a escola moderna, a comunidade constitui a mais rica e variada fonte de experiências educativas".

LXX — Assinalando o atual contínuo propugnar dos povos americanos por uma maior unidade americana, através do reduzir das distâncias com os novos meios de transporte, do intercâmbio entre estudantes e profissionais, dos freqüentes convênios culturais, nos quais se defende o reconhecimento de certificados estudos e de títulos, propõe o informe:

"Sem menoscabo do inalienável direito de autodeterminação na organização dos seus sistemas educativos, estudem as nações latino-americanas algumas bases comuns em seus planos de estudo e programas que estimulando "los anhelos culturales de la juventud", do mesmo passo "contribuyan al establecimento de vínculos espirituales mais firmes entre nuestros pueblos".

Entre as medidas sugeridas como preliminares ao processo preparatório para que esta sugestão se concretize, o informe do grupo III recomenda:

"Incorporar, nos programas de ensino, de acordo com as modalidades de cada país, o estudo dos princípios, propósitos, instrumentos e realizações do Sistema Inter-Americano das Nações Unidas e de suas agências especializadas".

Tema IV — Métodos e técnicas

LXXI — O grupo de trabalho IV, que relatou o tema IV, Métodos e Técnicas — foi presidido pelo professor Temistoles Cespedes, do Panamá, e secretariado pelo Prof. Carlos Cabello Reyes, delegado do Chile.

O grupo em questão, considerou, em relação ao seu tema, os seguintes trabalhos especiais:

1 — Los Métodos en la Educacion Secundaria — Thomas Briggs;
2 — Métodos e Técnicas — Thomas Risk
3 — Princípios Fundamentaes de la Metodologia Pedagógica — Wilbert Salas;
4 — Experiências sobre el Método de Unidades de Ensenanza. Los nuevos métodos en los liceos experimen-tales de Chile — Carlos Cabello Reyes;
5 — Motivacion y Aprendizage — Unidades de Ensenanza — Experiências de Métodos Nuevos — Viola Soto;
6 — Psicologia dei Processo de Aprendizage — Orientacion Educacional y Professional — Juan Cizaletti;
7 — Regimen de promociones en ei Uruguay — Mário Delgado;
8 — Aplicaciones de los Métodos en la Ensenanza del Panamá — Temistocles Cespedes;
9 — El método en los liceos comunes de Chile — El sistema de promociones en Chile — Santiago Pena y Lillo;
10 — Los métodos en la Educacion Secundaria — Comision Chilena;
11 — La evolucion en el processo educacional del liceo chileno — Comision Chilena;
12 — La orientacion educacional en el Instituto Nacional — Hugo Melendez;
13 — Auxiliares audio-visuales en la Educacion — Andrés Vitaljic.

Preliminarmente ressaltou o grupo que suas recomendações se inspiraram nestas diretrizes:

a) formação integral da personalidade do adolescente;
b) princípio da atividade dos alunos;
c) respeito às diferenças individuais dos alunos.

LXXII — Inicialmente define o grupo IV a educação, como "um processo dinâmico de inter-ação do indivíduo e do meio ambiente, natural e cultural".

"Mediante este processo o ser humano muda constantemente, para adaptar-se melhor e em forma inteligente às exigências e problemas que a sociedade lhe cria e para produzir nela as transformações necessárias a seu progresso e melhoramento".

de acordo com essa concepção de educação, o método é a forma como o professor estimula e orienta a natureza dos alunos para produzir neles as mudanças que os conduzam a alcançar os resultados desejados.

"Entendido assim, confunde-se com o procsso de direção da aprendizagem e corresponde à sua acepção etimológica, que o identifica como *via ou caminho que leva a um determinado fim ou objetivo"*.

Releva a seguir o informe a estreita correlação entre métodos e fins em educação e quanto, por isso, métodos e técnicas devem necessariamente estar condicionados aos fins em mira.

As finalidades máximas da educação secundária sendo as da formação integral da personalidade livre e autônoma e da consciência de membro da sociedade, é óbvio que os métodos oferecidos pelos professores aos seus educandos devem guardar estrita correspondência com essas finalidades, dando toda sorte de oportunidades a escolher, criar e atuar por si mesmos, em um plano de compreensão e tolerância para com os demais, conceitua o informe.

"Sem embargo", chama atenção o documento, "observa-se em geral, na realidade educacional americana, que nem sempre existe correspondência entre fins e métodos, por causa da *dissociada ou fragmentada concepção do processo global da educação, por parte de nossos mestres"*.

LXXIII — Desenvolve o informe considerações relativas às contribuições recentes à educação, da filosofia, psicologia, biologia, sociologia, determinando uma profunda revisão dos conceitos de aprendizagem e ensino.

As revelações da psicologia diferencial, da psicologia educacional, esclareceram, assinala o informe, a compreensão do processo de aprendizagem, tanto do ponto de vista do seu mecanismo interno, como dos fatores que o condicionam, defi-nindo-o como "processo individual, ativo, intencionado, unificado, mediante o qual o indivíduo adapta-se, dinamicamente, ao seu meio natural ou físico e social ou cultural, cujos resultados traduzem-se em conhecimentos, atitudes, hábitos, habilidades, destrezas, ideais, etc".

Depois de situar como tarefa da educação "orientar e estimular o educando para que amplie cada vez mais o campo de seus interesses e converta em motivos próprios os valores potenciais da sociedade" e de aludir aos "condicionamentos internos fundamentais à aprendizagem — maturidade, crescimento e experiência os primeiros como bases psico-biológicas necessárias à realização de qualquer nova aprendizagem e a

experiência como o acúmulo de vivências através da vida", chama o informe a atenção dos mestres para que: "Cada nova aquisição produz uma modificação da conduta do indivíduo, que o leva a adaptar-se em forma distinta a seu meio ambiente natural ou cultural, o que o impede de recordar com facilidade como atuava quando não possuía esta nova experiência (princípio da irreversibilidade). *O acervo de experiências do adulto lhe dificulta muitas vezes colocar-se na posição da criança que ainda não o possui".*

LXXIV — Analisa a seguir o informe do grupo IV a influência dos fatores afetivos, ambienciais e da personalidade do professor no processo de aprendizagem a assinala as importantes contribuições da *sociologia,* mostrando os diversos modos e formas de influência da sociedade na formação do educando e as implicações da *filosofia,* ao estabelecer uma pauta de valores orientadora da ação individual e coletiva.

Faz depois o informe a análise da evolução histórica dos conceitos de aprendizagem e ensino desde o tempo em que a aprendizagem era entendida de "fora para dentro", como uma rigorosa e lógica imposição do mestre, em que a matéria era o ponto central de todo processo educativo, e o aluno matéria plástica, passivamente, receptivo e acomodado, até os tempos atuais, em que a aprendizagem é compreendida de "dentro para fora", como um processo dinâmico de estímulo, orientação e direção, baseado em impulsos, necessidades, interesses e aspirações próprios, quando as preocupações metodológicas passaram a ganhar importância, por isto que o aluno deixara de ser julgado como o elemento passivo de outróra e, na apresentação da matéria, o fator psicológico passou a ser levado em grande consideração.

LXXV — Prossegue o documento tecendo considerações sobre *princípios metodológicos* decorrentes da compreensão da estrutura do processo educativo e da concepção de aprendizagem antes referidas, entre os quais salienta os universalmente aceitos:

a) da individualização do ensino;
b) da socialização do ensino;
c) da atividade, segundo o qual só se aprende fazendo;
d) da liberdade, no sentido das oportunidades ensejadas ao aluno para expressar suas iniciativas e poder criador;
e) da orientação, que diz respeito, fundamentalmente, à função do professor no processo de aprendizagem.

"Todos estes princípios enlaçam-se harmoniosamente no princípio de *unidade,* que constitui o mais claro fundamento da *integração,* principal característica da didática de nosso tempo".

LXXVI — A seguir tece o informe apreciação sobre métodos *passivos e ativos,* sublinhando que "nenhum professor, hoje em dia, pode negar-se a aceitar e praticar os métodos *ativos* que se estruturam em função da moderna compreensão do processo da aprendizagem".

Destaca o método de *unidades,* que corresponde a conceitos fundamentais na educação moderna:

"a) integra os assuntos em conjuntos significativos, o que impede visões fragmentárias do aluno;

b) permite o emprego das mais variadas técnicas de direção da aprendizagem;

c) oferece múltiplas atividades, adequadas às diferenças individuais e ao trabalho dinâmico e conjunto dos alunos;

d) permite obviar certas deficiências de material escolar;

e) é flexível e permite o emprego de planos diferentes para o estudo das varias matérias".

LXXVII — Depois dessa análise sobre o *método* e sua significação na moderna escola secundária, prudentemente reconhece o informe: "é necessário convir que foi superada a luta entre a sôbre-estima e a sub-estima do *método.* Hoje é êle considerado em suas justas proporções, com o seu sentido de relação e não de receita. Ninguém deixa de reconhecer que o educador, assim como qualquer outro profissional, necessita conhecer e empregar as técnicas ou procedimentos mais recomendados pela observação, pela experiência e pelos avanços científicos. Sem embargo, é impossível anular o fator *personalidade do professor* nos resultados a que conduz a aplicação de tais ou quais métodos".

LXXVIII — Aborda o informe a questão da orientação educacional e vocacional, definindo a orientação como um processo unitário que parte da escola primária e continua pelas outras etapas da educação, como meio de ajuda à criança ou ao adolescente para solução de seus problemas pessoais, educacionais, vocacionais, visando, com o conhecimento e direção das próprias potencialidades, a uma melhor integração escolar e social, considerando as condições psicosomáticas do aluno, o ambiente e as características do trabalho no país.

LXXIX — A orientação tem também "importante função preventiva quanto a "handicaps" do ambiente escolar capazes de criar conflitos ou problemas nos alunos".

0 informe delimita em quatro campos, gerais e inter-relacionados, os problemas da orientação:

1 — campo *educacional,* relativo aos problemas educacionais;
2 — campo *pessoal,* relativo aos problemas de crescimento do indivíduo, como pessoa;
3 — campo *vocacional,* que considera tudo relativo à exploração e desenvolvimento de aptidões e interesses, eleição de carreira e problemas de orientação profissional ;
4 — campo *cívico-social,* cujo objetivo é guiar o aluno nos ideais e práticas da cidadania".

LXXX — Em função das premissas conceituais estabelecidas relaciona o informe uma série de recomendações sobre *aprendizagem e motivação no trabalho escolar,* que reproduzimos a seguir:

"1 — estabelecer objetivos claros e precisos para toda tarefa escolar, que deve estar ao alcance da maturidade dos alunos e lhes permitir dar sentido e significado ao trabalho;
2 — revestir toda atividade escolar de motivações adequadas e múltiplas que despertem o interesse e a necessidade de aprender e se ajustem aos diferentes matizes individuais;
3 — estudar toda falha no rendimento escolar do aluno, a fim de conhecer as causas que a provocam, não aceitando apreciações subjetivas e superficiais, nem fatos consumados à primeira vista; 4 — utilizar vários métodos — especialmente ativos — selecionados de acordo com as características discentes, a natureza dos assuntos e as metas visadas;
5 — aplicar, sempre que possível, o *método de unidades;*
6 — estabelecer para as classes, atividades livres ou eletivas, ao lado das comuns;
7 — preocupar-se com os aspectos globais da aprendizagem, compreendendo atitudes, hábitos, etc;
8 — ensejar oportunidade a que o aluno atue na ordenação de sua própria experiência, observando, discutindo, investigando, etc.;

9 — considerar o princípio da irreversibilidade na aplicação dos métodos, para explicar problemas de aprendizagem que possam emanar do professor;

10 — dirigir a aprendizagem à base de estímulos e necessidades sentidas pelo aluno e do desenvolvimento do espírito de auto-crítica, sem recorrer a estímulos apenas baseados em recompensas e castigos;

11 — empregar os métodos cooperativos de trabalho;

12 — realizar, sempre que possível, *projetos* que permitam superar o convencionalismo formal de matérias, inter-relacionando seus conteúdos e experiências;

13 — considerar a importância do trabalho docente não ser excessivo, para evitar *fadiga* e *rotina;*

14 — rever os programas de matérias reduzindo-lhes o habitual caráter rígido e enciclopédico;

15 — dar maior flexibilidade aos currículos e normas de organização escolar, para que sejam compatíveis com a experimentação pedagógica;

16 — preparar a escola para o diagnóstico das deficiências e dificuldades dos educandos e trato adequado doa excepcionalmente bem dotados;

17 — conceder a devida importância ao trato humano compreensivo, propiciador de saudáveis relações no ambiente escolar".

LXXXI — Quanto a *técnicas especiais, chama atenção o informe do grupo IV para:*

a) atenção a tarefas ou formas de trabalho fora de classe, que estimulem o crescimento, correspondam às diferenças individuais e não representem sobrecarga;

b) especial importância aos auxílios audio-visuais ao trabalho escolar, inclusive utilizando a possível colaboração dos alunos em sua confecção;

c) intensificação das atividades escolares esportivo-re-creativas, especialmente de teatro;

d) adoção sistemática do estudo dirigido;

e) estímulo ao planejamento comum dos trabalhos escolares entre professores e alunos;

f) sistemático ajustamento das tarefas escolares a oportunidades de desenvolvimento do espírito criador dos alunos e de manifestação de suas aptidões.

LXXXII — No que toca às *sugestões metodológicas* aos professores, entre as perfilhadas pelo informe, figuram:

a) evitar a pulverização, fragmentação ou atomização de conhecimentos, integrando os conteúdos de matérias afins;
b) incorporar aos programas as respectivas sugestões metodológicas, em forma clara e precisa;
c) *proscrição dos ditados de pontos;*
d) planejamento prévio dos métodos e técnicas utilizáveis para execução de cada programa;
e) reuniões entre professores da mesma matéria e de matérias afins para discussão de suas experiências sobre métodos e técnicas;
f) utilização das contribuições estatísticas cientificamente organizadas, para interpretação da realidade educacional.

LXXXIII — Quanto à *avaliação do rendimento escolar,* recomenda o informe que se utilizem, em todo processo de avaliação do rendimento escolar, *provas objetivas,* que atendam não só à comprovação da aquisição de conhecimentos, senão também a avaliação do progresso alcançado na formação de hábitos, atitudes, habilidades, destrezas e ideais.

LXXXIV — como *fontes de informação* e *aperfeiçoamento* para o professor encarece o informe a necessidade de organização sistemática de cursos de aperfeiçoamento, de bolsas de estudo, de difusão de livros e revistas especializadas e de constituição de missões de professores nacionais e estrangeiros, com o objetivo de difundir, especialmente nas zonas mais afastadas dos grandes centros, as modernas técnicas pedagógicas.

LXXXV — Recomenda o informe a indispensabilidade do funcionamento de Serviços de Orientação nos estabelecimentos de ensino secundário, *como parte básica do seu programa educacional.*

O responsável pelo serviço deverá ser sempre um profissional especializado para a função, *trabalhando todavia em estreita cooperação com todo o corpo diretivo e docente.*

Lembra a conveniência de cada grupo de alunos ter sempre um *professor conselheiro* que, lhes assessorando as atividades, colabore muito particularmente no programa de orientação.

É sugerido outrossim pelo informe, que o Serviço de Orientação trabalhe em estreita conexão com os Centros de Pais e Associações de Ex-alunos, como fontes preciosas para seu labor e que sejam sempre investigados os problemas de adaptação ocupacional do adolescente, numa busca constante de correlação da escola com as oportunidades ocupacionais.

Tema V — O professor

LXXXVI — O grupo de trabalho que estudou o Tema V — O professor —, teve como presidente o educador chileno, Egidio Orellana, Diretor do Instituto Pedagógico da Universidade do Chile, secretariado pelo Prof. Juan Astica, reitor do Liceu Masculino n.° 6, de Santiago.

Louvou-se o grupo, para as análises e recomendações feitas, nos documentos de trabalho em que era exposta a situação do professorado secundário na América Latina, nos depoimentos verbais prestados a respeito e, nas sugestões feitas, considerou devidamente as "Recomendações da Décima Sétima Conferência Internacional de Instrução Pública", reunida em Genebra, em 1954.

LXXXVII — No capítulo introdutório do informe, sublinhou o grupo de trabalho V a convicção da existência na América Latina de problemas comuns, básicos, no seu professorado, e da necessidade de ser seriamente atacado o problema de sua sólida preparação especializada, o que, ao lado da vocação, representa o elemento fundamental ao êxito docente.

No capítulo inicial do informe é salientada a deficiência dos processos atuais, comuns, de recrutamento docente para a escola secundária.

Preliminarmente, há a pressão da concorrência de outras profissões economicamente mais vantajosas, o que vem fazendo iniludivelmente sentir-se no êxodo masculino e na gradual e contínua progressão da presença feminina na docência da escola secundária.

Sem pretender fazer do magistério secundário fonte de enriquecimento, chama todavia a atenção o informe que é ineficaz a política de situar o seu exercício como função de sacrificados, ou tarefa de menos capazes, ou como uma atividade subsidiária que se exerce ao lado do desempenho de profissões liberais, situação esta cujas fortes raízes históricas, uma política de salários insuficientes tende inadequadamente a estimular.

Dá ênfase o informe a três aspectos importantes que é preciso atender para atingir eficácia nesse recrutamento docente :

1.° política de salários razoavelmente estimulantes;
2.° seleção vocacional dos candidatos ao magistério;
3.° política de concessão de bolsas aos elementos que façam jus ao ingresso nos cursos de preparação de docentes secundários.

LXXXVIII — No capítulo II aborda o informe a necessidade de *professorado* especializado na docência secundária.

Assinala que a profissão de professor secundário apenas nasce na América Latina e que o seu exercício ainda é predominante confiado a titulados de profissões liberais e, tantas vezes, a professores primários e mesmo a pessoas sem qualquer nível de formação superior ou mesmo média.

Evidente que os 62% de professores secundários chillenos, especializadamente formados, os progressos a respeito de Peru, Uruguay, Venezuela, etc, já constituem índices animadores, o que não implica, todavia, em desconhecer a imensidade do caminho a percorrer.

Para que essa formação especializada, fundamentalmente necessária, possa ser alcançada, apela o informe para o fomento, condicionado aos recursos necessários à sua eficiência, das instituições universitárias destinadas à formação do professor secundário, para a concessão de bolsas de estudos a candidatos bem dotados e para justas garantias e estímulos legais ao professor secundário, especializadamente formado.

LXXXIX — Detém-se em seguida o informe analizando os vários tipos de institutos existentes na América Latina, destinados à formação do professor secundário, sejam as Faculdades de Humanidades, ou as Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, ou as Escolas Normais Superiores, ou os Institutos Pedagógicos ou os Institutos de professores de Ensino Secundário.

Na maioria dos casos são instituições de nível universitário, algumas isoladas, autônomas, outras gozando de autonomia da sua universidade, sendo a maioria delas, coeducacio-nais, leigas e públicas, havendo todavia as que são privadas e confessionais (Colômbia, Chile, Peru, Brasil).

Descreve o informe quanto esses centros de formação de professores secundários distam de satisfazer, quantitativa e qualitativamente, às necessidades de um eficaz preparo para a docência secundária e quanto diferem as prescrições legais quanto a seus objetivos da realidade educacional neles existentes.

XC — As mais das vezes, diz o informe, essas instituições vivem ainda no regime de cátedra-conferência, com horas de classe destinadas a expor assuntos de programas rígidos, cultivando o anacronismo pedagógico dos apontamentos de classe, em cadernos manuscritos ou mimeografados, e um ou outro livro de texto, que são as únicas fontes utilizadas pelos alunos nos seus estudos, essencialmente "memorísticos" e particular-

mente intensificados em épocas de provas ou exames, "que constituem o principal acicate ao estudo, para a maioria dos alunos".

Ao término desses estudos — onde métodos científicos de ensino são praticamente marginais — e que duram quatro ou cinco anos, se outorga o título de licenciado, bacharel, doutor ou professor de ensino secundário, com uma prévia prática docente em escolas secundárias ou de aplicação, de variável duração e problemática eficácia.

XCI — Os professores desses institutos de formação de professor secundário, são, de regra "prata da casa", isto é, elementos da própria instituição, ou de outras faculdades superiores, às vezes professores secundários e até mesmo primários nomeados pelas autoridades públicas em muitos casos sem provas ou maiores exigências de qualificação. de regra, é o caso de uma cultura que se embebe exclusivamente do seu próprio caldo.

E, prossegue o informe: *"a maioria dos citados professores carece de formação cultural e pedagógica adequada e entre eles não existe outro denominador comum senão pertencerem, por simples acaso, a uma mesma casa de ensino".*

E ainda: "muito excepcionalmente trabalham em tempo integral. Trabalham, quase sempre, pelo prestígio que dá a função e para completar as rendas hauridas em outras tarefas".

XCII — Quanto aos alunos habitualmente são pobremente qualificados e trabalham ao mesmo tempo que estudam.

Descreve ainda o informe os respectivos edifícios, equipamentos, laboratórios e bibliotecas como deficientes, freqüentemente.

Tomando em conta as precedentes considerações faz o informe algumas recomendações a respeito de providências para melhoria desse estado de cousas, como sejam:

a) adoção, pelos institutos de formação do professor secundário, *de todos os meios intensificadores das atividades capazes de dar aos futuros professores, experiência real dos métodos e técnicas que irão usar na vida profissional;*

b) desenvolvimento de processos científicos e cooperativos de aquisição de conhecimentos;

c) incentivo à carreira do professor secundário, inclusive no sentido de possibilitar seu exercício como profissão exclusiva;

d) caráter funcional à arquitetura dos centros de formação do professor secundário recomendando-se, ressalvadas peculiaridades locais, o sistema de pavilhões disseminados em áreas amplas;

e) seleção do pessoal docente dos institutos de formação dos professores secundários, considerando capacidade intelectual, conhecimentos, vocação, caráter, sentido de responsabilidade, títulos, experiência, reputação, trabalhos efetuados e identificação com os problemas da educação secundária;

f) remuneração adequada e estimulante ao pessoal docente desses institutos preparadores do magistério secundário ;

g) incentivo: ao intercâmbio docente e discente e regime de bolsas; às trocas de revistas, livros, filmes, discos, material didático em geral; à realização de simpósios, seminários etc, sejam internos ou com participação de elementos estranhos.

XCIII — O capítulo seguinte do informe sobre o tema V aborda o problema da *formação do professorado de acordo com o novo conceito de educação secundária.*

Procuraremos resumir em seguida a longa exposição do informe a respeito.

Sublinhando a contingente necessidade e conveniência do professor secundário ser um especialista em matéria ou em matérias afins, acentua que o conteúdo da sua tarefa não se exgota todavia no puro domínio dos assuntos de sua especialidade.

Êle há de ser conhecedor da *psicologia,* não como simples conhecedor de abstrações livrescas, informado sobre teorias psicológicas, mas o que saiba conduzir-se com tato e competência frente à alma juvenil, a da "idade em que fermenta o vinho da vida", para evitar tão possíveis quão indesejáveis introversões e choques.

XCIV — Há de ter, igualmente, o conhecimento *sociológico,* com tanto maior necessidade quanto, numa mesma classe, onde hoje concorrem alunos de todas as classes sociais, pode deparar-se com acentuadas distâncias psicológicas, mentais, econômicas, sociais e deve poder oferecer a todos uma educação ao mesmo tempo unitária e diferenciada, harmonizando o pleno desenvolvimento das condições físicas e psicológicas, sempre diversificadas, com as formas coletivas e agregadoras da vida social.

"A exigência de fazer do adolescente um ser social exige do professor uma ampla informação sobre as *normas e valores do seu tempo.* Exige-lhe também uma fina sensibilidade a essas normas e valores gerais que não são patrimônios de grupos, classes, castas ou profissões. toda sociedade repousa sobre o fundamento de bens culturais comuns que caracterizam a sociedade como um todo. A harmonia na vida social depende da intensidade com que estes bens culturais comuns circulam dentro dela. A educação secundária moderna tem um sentido social e um sentido cultural, posto que trata de cultivar-os adolescentes de uma sociedade nos valores da vida coletiva. Se é um ideal pedagógico que a escola reproduza a vida e se os fins da educação devem realizar-se na ação do educando, é inquestionável a necessidade da identificação no professor secundário, com a cultura geral de seu tempo".

XCV — Prossegue o informe mostrando como o professor secundário moderno não pode ser formado para atuar apenas sobre o aluno *dentro da classe.* Êle tem que conhecer a sociedade como um sistema de estímulos educativos e como uma força a ser captada e dirigida pela educação e, do mesmo modo que deve educar os alunos para a vida social, deve educar a sociedade para os impulsos renovadores dos egressos da escola.

Dominador profundo de sua especialidade, o professor deve preocupar-se, também, por abrir clareiras aos valores universais da cultura.

XCVI — Baseado nas precedentes considerações propõe o Grupo V do Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, as seguintes recomendações:

a) sólida base de cultura geral na formação do magistério secundário, entendida cultura geral "como aqueles conhecimentos, normas e valores que, de um modo geral dão coesão a uma sociedade humana, não sendo privativos de grupos, classes ou profissões";

b) levar em conta a vocação para atuação social, por parte do professor secundário, para desempenho da missão que lhe cabe, de elevar o nível de cultura geral da comunidade;

c) preparação do professor secundário em *nível universitário,* chamando-se atenção para conveniência do seu preparo em matérias afins, por vantagens de integração do ensino, sobretudo no primeiro ciclo e pelos problemas de falta de professores, em zonas afastadas;

d) adoção nos institutos de formação do professor secundário, de estudos pertinentes ao papel histórico da educação e sua posição nas estruturas sociais através dos tempos;
e) complementação, sistemática, dos estudos propostos no item anterior, com o estudo dos problemas atuais da educação, muito especialmente do próprio país, não à *base da descrição de como os sistemas nacionais estão legalmente organizados, mas essencialmente, da analise das vinculações da educação com a vida da pessoa, da sociedade e cultura,* renovando, assim, a direção dos atuais estudos de Educação Comparada;
f) incentivo à realização sistemática de teses que promovam a investigação de problemas educacionais, nos centros de formação de professores secundários, orientados os alunos, seus autores, por comissões de professores;
g) desenvolvimento da preparação pedagógica dos professores secundários com o estudo intensificado e objetivo das matérias pertinentes, como Didática, Psicologia, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc.;
h) estímulo ao sentido de iniciativa do professor secundário para superar os percalços comuns à habitual "lenta administração educacional, excessivamente centralizada", usando de recursos do meio natural e da comunidade;
i) treinamento do professor secundário para uma eficaz direção de atividades chamadas, no velho conceito de currículo, de extra-programáticas ou extra-curricula-res, sobretudo as inter-relacionadoras da escola com a comunidade;
j) fomento do domínio das técnicas próprias à investigação, na preparação do professor;
k) aperfeiçoamento do domínio, pelo professor secundário, da matéria que ensina, sem perder de vista o aspecto instrumental da matéria em relação aos fins gerais da educação e a importância de sua capacidade de comunicação do conhecimento;
1) aceitação, quanto à prática docente, da recomendação 19, da Décima Sétima Conferência Internacional de Instrução Pública, de Genebra, 1954: "ainda que se deva reconhecer o valor das escolas-modêlo para a prática docente no ensino médio, convém que a maior parte das práticas se efetue em escolas secundárias comuns, o que vale dizer num meio análogo ao que os futuros professores atuarão mais tarde";

m) articulação entre os currículos e programas dos institutos de formação do professorado secundário com os currículos e programas da escola secundária;

n) cooperação entre Institutos isolados de Formação do Magistério Secundário e a Universidade, inclusive para a freqüência a cursos que os Institutos não possam oferecer".

XCVII — Aborda depois o informe do Grupo V o problema da habilitação e aperfeiçoamento do pessoal docente em serviço. Preconiza a respeito:

1.° criação de cursos de aperfeiçoamento em caráter permanente, e de *freqüência obrigatória,* pelo professorado;

2.° realização de cursos de férias;

3.° assistência técnica ao pessoal;

4.° organização de cursos abrangendo problemas gerais de educação e de cursos abrangendo aspectos técnicos, específicos;

5.° valorização dos cursos feitos, para qualificação e promoção do pessoal.

Sugere o informe a realização periódica de *cursos de extern-são,* que poderiam ter caráter monográfico, sobre temas, entre outros, como esses:

a) bases para o conhecimento do adolescente de cada país;

b) estudos comparativos sobre a organização e funcionamento da educação secundária, em cada nação;

c) planos e medidas propiciadoras da experimentação pedagógica ;

d) estudos de educação comparada;

e) sínteses atualizadas do saber contemporâneo, nas diversas matérias.

XCVIII — Em relação a bolsas de estudos e intercâmbio de professores sugere-se a utilização periódica, regular e recíproca, de professores estrangeiros nos quadros docentes nacionais, com prazos de permanência pré-fixados, além da atuação mais freqüente de missões culturais, ficando esses bolsistas, professores comissionados e missões obrigados a apresentar um informe geral de suas observações e experiências.

Igualmente, a realização mais freqüente de seminários, visando, especialmente, a problemas relativos á pesquisa educacional, é defendida pelo informe, como medida de alto alcance.

As mesmas recomendações feitas pelos outros grupos de trabalho são perfilhadas pelo grupo V, no tocante a uma bem cuidada elaboração e ampla circulação de boletins e revistas especializadas.

XCIX — São recomendadas medidas especiais para formação e aperfeiçoamento, em *nível universitário,* do pessoal diretivo e técnico, como sejam *diretores, orientadores, assessores,* etc, e quanto à habilitação e aperfeiçoamento do pessoal em exercício, *não formado especixtlizadamente,* sugerem-se cursos intensivos:

a) de cultura geral;
b) de preparação pedagógica;
c) de matérias.

Sugere o informe que, antes do início dos cursos intensivos propriamente ditos, haja uma fase preliminar em que, através de correspondência, sejam esses professores orientados especialmente quanto à bibliografia mínima relativa aos assuntos que irão versar e à direção dos estudos que irão empreender, no sentido de irem se preparando para eles.

C — sobre o *exercício da profissão de docente secundário* faz o informe as seguintes recomendações:

1) *seleção* — é conveniente a participação sistemática dos diretores de estabelecimento no processo de seleção dos que ingressam a serviço de suas escolas; b) o diploma de formação especializada de professor secundário, deve, no possível, *"ser requisito preferencial* para *preencher vagas";*
2) *nomeação* — "o concurso é considerado como a forma democrática e justa de nomear". Os regulamentos de concurso devem, todavia, considerar anos de serviço, cargos desempenhados, títulos, trabalhos e estudos especiais, etc, etc, e devem ser feitos à base de normas objetivas e precisas, que "afastem influência ou pressões estranhas ao ensino". As nomeações assim feitas devem ter caráter permanente e o exercício docente deve submeter-se a um sistema de qualificações, fundado na apreciação objetiva de méritos e atividades;
3) *promoção* — deve levar em conta, sempre, a folha de serviços do professor;

4) *remuneração* — o informe regeita a remuneração à base exclusiva de horas de classe, e onde ela subsista, deve limitar-se, racionalmente, o número de horas de classe semanais. Defende condições que julga aconselháveis a um critério justo e eficaz de remuneração, como sejam: a) compensação econômica razoável; b) compensação que possa ensejar a permanência do professor na escola, de modo atender a *todos os aspectos da atividade docente;* c) compensação de acordo com os anos de serviço e méritos no desempenho da função, ou por títulos obtidos à base de estudos especiais; d) aposentadoria com remuneração integral para os professores; f) vantagem especial para os professores que sirvam em zonas inóspitas ou de custo de vida muito elevado; g) diminuição progressiva do número obrigatório de horas de classe, depois de um determinado tempo de serviço.

CI— O critério de *conceder, sempre, vantagens progressivas à base de eficiência funcional do professorado, objetivamente medida,* foi por nós defendido em plenário, tendo sido aprovado.

O informe recomenda a criação de bibliotecas especializadas nos grandes centros, bibliotecas circulantes para os centros menores e a difusão de cooperativas que permitam a aquisição de livros e revistas pelo professorado, economicamente.

como medidas de previdência social para o professorado, reinvidica o informe:

a) aposentadoria;
b) empréstimos;
c) empréstimo para compra de casa;
d) salário família;
e) seguro de vida;
f) montepio;
g) licença remunerada por motivo de saúde;
h) assistência médico-dentária;
i) licença de gestante;
j) vantagens pelo exercício docente em zonas inóspitas ou de alto custo de vida.

CII — O informe advoga a instituição de um Fundo Editorial Pedagógico, pelo Estado, publicando livros-textos, manuais de professores etc, entre os quais se incluiriam trabalhos premiados, feito especialmente por professores, para esse fim.

O princípio da liberdade de associação dos professores e o reconhecimento dos seus direitos sindicais é defendido, bem como a "liberdade de cátedra, sem outra limitação que os fins da educação e os interesses nacionais".

No que diz respeito à *ética profissional,* esposa o informe os seguintes princípios, para os professores: a) o dever de seu contínuo aperfeiçoamento cultural e técnico, procurando conhecer e servir sempre melhor ao educando e à sociedade, que são os pólos da sua ação educativa: b) o dever de ser o realizador dos valores que propugna para os demais: c) o dever de viver intelectual e moralmente, os problemas de seu tempo: d) o dever de não interpretar nem pretender leis ou medidas em forma de concessão de benefícios, vantagens ou previlégios de classe ou privados, além dos limites de um justo e legítimo reconhecimento e defesa de atividades profissionais.

6 — OBESERVAÇÕES FINAIS

I — uma das preocupações de ordem geral, mais sentidas pelo Seminário, foi a de que o resultado de seus estudos e recomendações chegasse ao mundo educacional das nações dele participantes. de outra sorte, a mensagem dele surgida não circulando, inútil teria sido o seu esforço. esta é a justificativa do relato aqui feito e que buscou guardar a maior fidelidade possível aos fatos ocorridos. É possível que um ou outro aspecto significativo tenha sido omitido ou seja susceptível de mais exata interpretação. como dissemos anteriormente, não esti vemos presentes em todo o decurso do Seminário e trabalhamos este documento à base de material que vai ainda ser objeto de coordenação e apuro final pela comissão de redação da O. E. A. (Divisão de Educação).

Cremos, todavia, que o transunto feito é bastante fiel e dá idéia precisa do espírito e das realizações do Seminário.

O livro próximo que sobre êle anuncia a Organização dos Estados Americanos, de indiscutível oportunidade para governos e educadores latino-americanos será, todavia, o documento oficial, autorizado e completo, pertinente ao Seminário.

II — como sublinhamos precedentemente, julgamos que não foi mero arroubo oratório a afirmação do Dr. Guillermo Nanetti de que o Seminário representaria um "serviço eminente" aos povos da América.

O balanço realizado de situações, problemas, experiências, conceitos, tendências e rumos, as recomendações formuladas representam, sem dúvida, magnífico acervo que pode frutificar generosamente, em maior ou menor prazo.

Nada obstante não se poder ser excessivamente otimista quanto à pronta aceitação das recomendações emergidas do Seminário, por isto que na conjuntura educacional latino-americana a consciência profissional ainda é uma voz de pouco alcance, todavia, o valioso enriquecimento da experiência dos educadores que dele participaram, há de fortalecer essa consciência profissional e, quiçá, torná-la mais atuante em defesa do que representa um *pensamento continental, sobre situações educacionais comuns.*

III — Nossa reflexão em relação ao ocorrido nos trabalhos de Santiago, nos leva a registar algumas impressões sobre reu niões desse tipo.

Por maiores que fossem a precisão, objetividade e intensidade dos trabalhos, e elas foram realmente grandes, julgamos não ser possível abordar com desejável profundidade e especificidade, capazes de produzir recomendações suficientemente concretas, uma agenda como a do Seminário, em apenas *três semanas,* quando ela abrange, praticamente, toda *a problemática do ensino secundário.*

A amplitude dos temas face ao tempo disponível, demasiadamente curto em relação a essa amplitude, leva necessariamente, a estudo e conclusões por vezes demasiadamente gerais e a exclusão de temas importantes.

No caso do Seminário do Chile, por exemplo, aspectos da maior atualidade, novos e impetuosamente projetados por força da dinâmica de expansão da escola secundária, como sejam os de seu financiamento e de sua administração no sistema educacional, não foram, praticamente, objeto de análise, o primeiro, totalmente, e o segundo apenas vagamente.

Julgamos indicado limitar mais os temas, para que os estudos ganhem profundidade, precisão e deles advenham formulações mais específicas, mais concretas.

IV — Outro fator que precisa ser levado em conta é a necessidade de documentos de trabalho mais fatuais do que puramente conceituais, mais atentos a fatos precisamente ex postos do que a puras especulações doutrinárias.

A exposição de fatos educacionais, precisamente coordenados e interpretados, representa uma contribuição capaz de eliminar dificuldades que não estiveram ainda ausentes do Seminário, em que pese todo o imenso esforço feito pela O. E. A. por evitá-las, esforço que teve, assinale-se, razoável e promissor êxito parcial.

V — de um modo geral a leitura dos informes dos grupos de trabalhos nos dá nítida idéia dos problemas, tendências, rumos assinalados na escola secundária latino-americana, em visível etapa de transição, às vezes arrojada, em certos aspectos, outras vezes ainda débil, muito presa a formas de compromisso com um passado superado, que todavia, ainda tem muita anacrônica presença residual.

Ao analisar todas essas tendências, ao interpretar todas as projeções do passado histórico-cultural latino-americano nos rumos de sua escola secundária do presente, e ao propor, muitas vezes, retificação desses rumos, foi o Seminário "um ato de consciência continental" de um continente que, quatrocentos e cincoenta anos depois de descoberto, apenas começa a fazer seu próprio descobrimento.

VI — Historicamente, teve, necessariamente, essa educação secundária o seu processo condicionado aos fatores socio-econômicos da história desses países, ressaltam os vários estudos apresentados.

Todos os povos americanos de origem saxônica ou de origem latina transplantaram em suas primitivas escolas secundárias o molde cultural europeu.

A educação colonial, do medievalismo colonial latino americano, esteve nas mãos do clero, cuja carreira era a mais prestigiada. Em matéria de escolas, em princípio era a Igreja, podemos dizer. Igreja e poder temporal, como grupo estático-místico, juntos, presidiram a vida de comunidades de amos e servos, onde escolas primárias davam noções de leitura, escrita e doutrina cristã, na pedagogia da evangelização, formadora de vassalos de Deus e do Rei, sem preocupações quanto a ministrar aos nativos "instrumentos culturais nem disciplinas de trabalho que elevassem sua dignidade humana e os fizessem buscar a liberdade" (Ciro M. Aparício — "Processo y realidad de la educacion boliviana").

VII — Registre-se, aliás, que a posição da educação na estrutura social vigente na América Latina ao tempo de colônia era a que Gurvitch ("Determinismes Sociaux et Liberte Humaine" — Paris — 1955) identifica nas teocracias carismá ticas: "rattachée aux temples ou limitée aux couches superieures".

Em verdade essas estruturas sociais latino-americanas funcionavam, *praticamente,* como semi-teocracias carismáticas, nas quais coexistiam ou às quais se sucediam estruturas sociais do tipo patriarcal, que cultivavam a educação da *rotina,* como rudimentares habilidades adquiridas pelo hábito e não pelo estudo.

VIII — O estudo sobre a "Educação Secundária no México", da delegação mexicana ao Seminário de Santiago, nos mostra a velha luta pela secularização do ensino, desde os primórdios da Independência, contra a tradição vinda da colônia em que, "atra vés da escolástica, os seminários haviam mantido no México a tradição da colônia e limitado a ação formativa do Estado, afas tando as novas gerações de seus legítimos interesses e aspira ções". As *letras* eram então privilegiado adorno do poder de minorias e o *trabalho* sinal de escravidão.

IX — Em todo esse período, os "Colégios Maiores" ou as "Escolas de Gramática" perfilharam inteiramente as grandes diretrizes da tradição européia, tendo por finalidade consolidar as posições da classe dominante e formar homens a serviço dela, como uma educação para uma elite e não para o homem comum, educação preparatória, em seu sentido nitidamente discrimina tório, apenas de um convencionado pequeno grupo, destinado a estudos superiores. Escola secundária como pura "ancilla universitatis".

"Para que se criem em *letras* e virtudes os *filhos dos cavalheiros* vizinhos e moradores da dita cidade" era o dístico do Colégio de San Juan Batista, em La Paz, em 1621, como afins nesses objetivos eram os colégios preparatórios anexos às *Universidades Pontifícias* ou *Reais.*

X — O drama latino-americano, específico, nessa transplantação cultural européia, foi a transmissão às terras novas da América Latina, das envelhecidas instituições culturais da península ibérica, sobrevivência de uma Idade Média européia que o Renascimento já superara, refertas de velhas práticas pedagógicas do escolasticismo da decadência, cheias de um for malismo gramatical, lingüístico, que marcou a educação secun dária instalada nestas paragens, de um "formalismo congênito", embalsamado em língua morta.

Eram instituições arcaicas, criticada pejorativamente pelos Montaigne e Rabelais, que se transplantavam ao novo mundo das Américas, através dos "viejos claustros", que para a agreste novidade americana traziam as locubrações monásticas nutridas nos textos da "Ars Grammatica Minor", de Donatus, ou da "Institutio de Arte Grammatica" de Priscian, ou da "Distichia Catonis" ou das "Fabulae" de Phaedrus ou da "de Institutione Arithmetica Libri Duo", de Boethius.

XI — Ao assinalar essa herança medieval na transplantação cultural hispano-lusitana às instituições educacionais latino-amecanas cometer-se-á, todavia, inexatidão histórica, se não se es-

clarecer tratar-se do espólio de uma das hierarquias de grupo, constantes do pluralismo de hierarquias integrantes da sociedade feudal, medieval, européia.

O espólio culturalmente herdado foi o da hierarquia eclesiástica da Igreja Romana, "bien differenciée par rapport à tous les autres groupements, federations e hiérarquies".

"Elle ne se borne pas à promettre le salut des ames à ses fidéies: elle aporte également traditions de la langue latine, du droit roman amalgamé avec le droit canon, enfin de la pensée grecque, romaine et hellenistique (utilisée par la theologie). Elle détient le levier de commande de tout enseignement: les universités sont des établissements ecclesiastiques et, en même temps, internationaux. Le monde lettré, a 1'excéption des trouvères et des troubadours, se concentre autour de 1'Église" (Gurvitch, obra citada).

XII — Ora, na hierarquia grupai das Cidades Livres da Europa Medieval, o fato histórico assinável é sua concorrência à Igreja como centros de cultura e ensino "de inspiração essencialmente racionalista, intelectualista, clássica, enfim", onde o "Renascimento encontrou seus pontos de apoio" (Gurvitch, obra citada). E é ainda o mestre francês quem assinala: "Les universités, dont le siège est urbain, mais qui sont des établissements ecclesiastiques, ne réussissent guére à imposer leur esprit aux orientations intellectuels des citadins".

XIII — Proclamada a Independência, transformadas em repúblicas as colônias hispânicas, desejosas de converterem-se em verdadeiras nações, os homens da Independência são filhos da generosa ideologia da "Ilustração", cheios de "ânsias progressistas e libertárias", devotos das possibilidades da educação sistemática.

Registre-se que esses tempos da "ilustração" traziam consigo radical mudança da concepção do homem, nítida consciência do poder prático conferido pelo conhecimento científico, como poder exercível sobre a natureza e sobre os outros homens.

Na velha matriz cultural européia, na França particularmente, assinala Gurvitch, "1'éducation, 1'enseignement, la diffu-sion des connaissances par les publications, tendent en príncipe a être *promues a la seconde place, comme il sied á Vépoque des lumiéres,* mais cette promotion rencontre des obstacles serieux; c'est que les trois degrés d'enseignement sont tout controles par l'Église et se trouvent en retard, par rapport à 1'esprit au temps; celui ci ne réussit á dominer que par la fondatíon des écoles nouvelles de preference techniques et professionelles (des mines, penís et chaussées, de la marine, de 1'artillerie, du dessin, etc.,) ainsi que des établissements d'enseignement secondaire et sur-

tout superiurs — le Collège de France, les academies, etc. Cest par la pression de ces instituitions ainsi que par l'enseignement des découvertes scientifiques recentes et des connaissances uti-litaires susceptibles d'être appliquées dans la vie courante et profissionelle, que le *caractere schólastique et rethorique de 1'instruction traditionelle se trouve limite".*

XIV — Ao lado da independência política sentem os homens da Independência a necessidade de uma "independência cultural", que afinal era uma formulação teórica correspondente a um pensamento desejoso, ainda por realizar-se até nossos dias.

Alberdi escrevia, em 1842, que "a América necessita de um San Martin da cultura, o que vale dizer, colocar-se frente às suas realidades e refazer, em função delas, suas instituições escolares, libertar-se do formalismo gramatical e retórico de nossa instrução para ver, sentir e pensar a novidade da existência americana, evadir-se do mundo das palavras e abstrações para instalar-se no mundo dos fatos e realidades".

XV — Durante o século XIX a educação secundário segue formando, discriminatória e exclusivamente, a minoria que se manifesta como opinião pública, prove uma elite intelectual para a Universidade, profissões liberais e cargos de dirigentes e administradores, em que pese a vigente super-estrutura ideo lógica liberal-democrática conceber a educação leiga e *obriga tória,* como amplo e indiscriminado instrumento regulador so cial.

Manifesta-se aí a influência do positivismo, em grande parte porque "sua apologia dos conteúdos científicos e seu novo ideal formativo, representam uma libertação em relação a uma pseudocultura literária que nos permitirá entrar, afinal, no âmago de nossas próprias realidades".

E' ainda Alberdi quem repete, freqüentemente: "precisamos mais de engenheiros, geólogos e naturalistas do que de bacharéis e teólogos".

XVI — O documento de trabalho apresentado sobre "Educação Secundária no México" mostra a luta por superar a vivência do sentido escolástico do "Trivium e Quadrivium" nos currículos, *ainda há pouco mais de um século,* quando o Instituto de Ciências e Artes de Oxaco onde se formou intelectualmente Benito Juarez, organizou seu plano de estudos excluindo o latim e a metafísica, incluindo o inglês e francês e práticas educativas relativas à agricultura e comércio.

XVII — É particularmente interessante esse informe mexicano ao descrever a fase do século XIX em que as lutas pela

secularização do ensino, pela criação do sistema educacional público nacional, pelo ensino obrigatório e gratuito, pela criação de escolas normais públicas, pelo conteúdo liberal e científico do ensino, representavam as novas teorias políticas e filosóficas, nem sempre, aliás, acompanhadas de reformas técnicas e pedagógicas adequadas.

Os vai e vens e zigue-zagues dessa diretriz liberal são também muito elucidativos e muito aplicáveis à interpretação de acontecimentos contemporâneos.

XVIII — O Partido Conservador no México, em 1843, pre tendeu anular as conquistas educacionais anteriores, do Partido Liberal, e, "a pretexto de dar *"unidade"* ao ensino no país, expediu um Plano de Instrução Secundária para submeter a juventude a seus fins políticos".

"Dito plano reintegrou o estudo de gramática latina (analogia, sintaxe e prosódia), história sagrada, religião o filosofia moral, supondo a ditadura, diz o informe, "poder unir e harmonizar resíduos coloniais com os progressos liberais alcançados pelo México ao terminar a primeira metade do século XIX". "Porém fatores sociológicos estranhos e mesmo adversos, rechassaram esse intento. A *"unidade"* desejada não pôde obter-se e tampouco pôde obstar a mais completa revolução do século, a de Ayutla em 1854, nem logrou apoderar-se das novas gerações que despertaram ao calor da reforma de 1833".

Note-se como, através dos tempos, o mesmo pretexto, "unidade do ensino", através dos mesmos instrumentos, aristocrático humanismo beletrista, tem funcionado no sentido de tentar impedir a evolução democrática da escola. Há cem anos, como agora, a história se repete...

XIX — todo o período do século XIX a nossos dias, vive o debate do conceito de humanismo a ser adotado pelas escolas secundárias da América Latina.

"Nossas incipientes humanidades", eis o caso chileno que é, "mutatis mutandis", o caso latino-americano, "aspiraram a organizar-se com um conteúdo clássico, pela colônia e até primórdios da república, convergindo teólogos e pensadores no empenho de provar que a *língua latina* é o instrumento mais adequado à formação da juventude chilena. Porém é inútil o honrado esforço despendido por aclimatar entre nós as sementes desse humanismo clássico que já na Europa dava sinais de esclerose e *os estudos de latim se converteram ràpidam-ente, num super-formalismo gramatical e retórico"*...

Obviamente não poderia medrar o anacronismo das "huma-niores litterae", como ênfase e generalização na escola secundária.

XX — Os fatos da vida chilena e americana se apre sentaram com características tão peculiares, tão alheias à tradição européia, que era impossível que, finalmente, não as captassem outras mentalidades menos acadêmicas, com uma maior sensibilidade para as necessidades de nossa vida em crescimento.

Vicufía Mackenna, Sarmiento, especificamente em sua famosa polemica com Bello, alto patrono do clássico humanismo bele-trista, Amunategui foram lúcidos espíritos que pugnaram, no Chile, contra a inoportunidade da vigência desse aristocrático conceito de humanidades e contra *a obrigatoriedade do estudo do latim como o caminho que conduz ao humanismo.*

E toda a luta por uma concepção atualizada de humanismo, segue sendo a da superação de sua anacrônica e exclusivista conceituação greco-romana, no amálgama humanista, filosófico e artístico de estilo grego e formalista e jurisdicista de condimento romano, com que, ainda agora, com tantos séculos de permeio e toda presença da revolução tecnológica e suas implicações sócio-econômicas, se pretende encarcerá-lo.

XXI — Veio depois a reação de marcante influência po sitivista, que teve também e terá ainda suas perigosas defor mações, ao converte-se "num mero formalismo instrutivista, abstrato e vazio, transmissor de ciência feita, como uma imensa massa de dados, onde se prescinde do espírito científico, que é sua alma configuradora, o *método* e a atividade do pensamento", num cientificismo fragmentário e afinalístico.

XXII — Dessa tendência do chamado "realismo científico" passa-se à fase em que novos conteúdos sócio-econômicos, filhos da tecnologia própria à vida moderna, conduzem ao chamado "humanismo do trabalho" e surgem, no currículo, as artes in dustriais ou trabalhos manuais, economia doméstica, etc, pade cendo embora de incompreensões, "tanto por quienes lo resisten, como por quienes lo promueven." E assim, proclamam que a introdução de *ocupações* úteis eqüivale a desnaturar a escola secundária e *"é a morte definitiva do humanismo.º* E, sem dúvida, isto poderia ocorrer, se à impressionante massa de dados científicos, se justapõe simplesmente a orientação utilitária e especializada da *técnica,* numa total descaracterização de sua função no ensino do segundo ciclo", numa tentativa de "massifi cação" a que pode não faltar solerte deformadora malícia inten cional, defensiva dos seus beneficiários.

XXIII — Assim, a história do conceito de humanismo na escola secundária teria evoluído, ao que poderíamos chamar, da

fase teológico-aristocrática do *humanismo clássico,* à do *humanismo científico,* do positivismo, até a do *humanismo democrático do trabalho, de nossos dias.*

E o arquétipo do homem ideal, enquadrado "num código de ética, sancionado pelos costumes," "do qual a juventude procura acercar-se para adquirir as qualidades e as virtudes, os conhecimentos e as habilidades para realizá-lo", "esse herói que o adolescente busca, angustiadamente, para moldar-se", e que foi "o ateniense ou o espartano, o romano ou o cavalheiro medieval, o "gentleman" inglês ou o fidalgo espanhol, passa a ser o homem sóbrio, laborioso, que, na realização de sua vida, na criação artística ou na obra científica, na marcha para a fortuna ou para o poder político, submete sua conduta a princípios superiores de ética e estética pessoal" e a um largo sentido de efetiva solidariedade humana, na síntese feliz de Guillermo Nanetti.

XXIV — Se se perguntar se há na educação secundária vigente na América Latina, uma filosofia dominante que preva leça no currículo, nos métodos e nas finalidades do trabalho escolar, o certo seria dizer, como acentua Roberto Munizaga Aguirre, que "há uma pluralidade de conceitos igual e contra-ditòriamente vigentes, segundo proporções que não se pode fa cilmente estabelecer. O vigente sói ser uma mescla em que se fundem várias tradições históricas e em que se superpõem aos elementos reais de pressão e resistência, algumas aspirações ideais".

Exemplificando a sua tese com o exemplo chileno, de perfeita aplicação latino-americana, mostra êle como ao lado da conotação legal de educação secundária — "educação geral, de segundo grau — continuação da primária que se dá ao adolescente para *formar o homem e o cidadão e estimular, do mesmo passo, sua vocação e capacidades de futuro produtor",* subsistem, como conceitos vigentes: a) a idéia de uma preparação exclusiva para a Universidade; b) a idéia de formação exclusiva de uma classe dirigente; c) a idéia de exclusivo propiciamento de uma cultura geral".

XXV — Não estiveram ausentes do Seminário documentos de trabalho que refletissem os conceitos que atualmente disputam o campo de influência sobre a escola secundária das Américas.

Vejam-se, a propósito, os estudos de Agustin Nieto Cabal-lero e de Thomas Briggs sobre "Natureza e Fins da Educação Secundária".

O primeiro reflete o que Guillermo Nanetti denomina "uma tendência de *tradição latina,* que procura oferecer na educação secundária, uma formação cultural, sob a base de um conceito

filosófico estrutural da cultura. Segundo esse conceito, a cultura é, antes de tudo, uma *explicação do mundo* e do homem, uma *posição espiritual diante da vida, da sociedade e da natureza".*

Nieto Caballero assim expõe ao Seminário sua concepção: "A educação secundária deve dar ao estudante, disciplinas básicas de alto valor espiritual, harmônicas entre si, sem nenhuma mutilação, pois seu propósito é dar amplo campo ao desenvolvimento da personalidade e apresentar ao *indivíduo o panorama geral da cultura".*

Nessa linha de pensamento clássico, tradicional, preconiza o trabalho do ilustre educador colombiano: *o latim, "podia fazer-se obrigatório nos primeiros quatro anos";* "diferenciar os estudos superiores", de segundo grau, "dos estudos de escolas médias que servem para dar bases essenciais a quem se dirige às especializações técnicas, agrícolas, industriais, comerciais, etc, de segundo grau".

XXVI — A concepção de escola secundária, inspirada nos princípios da filosofia pragmática, é assim apresentada por Thomas Briggs ao Seminário: "A educação secundária deve planejar-se para que os graduados, crendo em uma civilização democrática e conhecendo como têm de viver nela, para benefício pessoal e coletivo, contribuam para *fazer da comunidade um lugar melhor para viver e ganhar a vida".*

Não crendo embora, com Guillermo Nanetti, qüe~haja~uma insuperável, inconciliável oposição de conceitos, cremos todavia que há uma nítida diferença de hierarquia de valores e que as escolas inspiradas na pauta de conceitos definida por Nieto Caballero estão ainda bem mais próximas do secular "viejo claustro" do que estão as escolas "consolidadas", "compreensivas", americanas, de hoje, em relação ás trisseculares escolas de gramática de Boston, como explicável decorrência de sensíveis diferenças no ritmo, estilo e intensidade do desenvolvimeinto sócio-econômico na América Latina e nos Estados Unidos A escola secundária como a entende Nieto Caballero, certamente se inspirará bem mais nos tradicionais, valores humanísticos, clássicos do que se motivará na contribuição á vida circundante, como a escola secundária definida por Thomas Briggs.

XXVII — Expostas ,em traços largos, as grandes coordenadas do processo estrutural, histórico, de desenvolvimento do conceito de natureza e fins da educação secundária latino-americana e suas projeções no presente, temos de convir que entre mitos e realidades institucionais, atuais, existem diferenças profundas.

Ciro M. Aparício, em seu documento de trabalho, — "Processo e Realidade da Educação Boliviana" — demonstra a

existência de situação em seu país, que não será falso generalizar à América Latina, em maior ou menor grau.

"A Independência e a República não tocaram o fundo mesmo da estrutura colonial". "O gênio de Bolívar inclinava-se a estender a educação às massas", porém, como "não havia sido tocada a estrutura econômica do país, não estavam dadas as condições favoráveis para extensão da missão educativa do Estado".

"As grandes reformas-educacionais não podem operar sem correspondência com alterações na estrutura sócio-econômica. São absolutamente *ineficazes* simples disposições legais isoladas, boa vontade, medidas que ditam a *generosidade* e a *filantropia.*

"A história da educação boliviana, durante a República, é a luta sustentada, através de mais de um século, pelas tendências que se expressam neste duplo contraste, educação de castas, intelectualista, para reforçar os grupos dominantes ou educação de massas, prática, para a produção em favor do povo", quando então "o nativo, *produtor e consumidor, ingressaria plenamente na vida nacional, mediante a educação".*

XXVIII — Vivências históricas, ainda bastante forte na estrutura social latino-americana, terão conduzido o Seminário a uma posição algo conservadora e tímida quanto à autonomia local nos assuntos educacionais, com todas suas virtualidades e imperiosidades.

Cremos também que a escassez do tempo em relação à amplitude dos temas, não ensejou ênfase nem especificidade suficientes ao abordar alguns aspectos importantes da escola secundária, como sejam: número máximo de matérias aconselhável, por série; imperiosidade de ensejos à renovação, pela experimentação pedagógica, de métodos, currículos, etc.; necessidade de planejamento cuidadoso no sentido de proporcionar tempo integral de escola aos discentes secundários; experiência da atuação executiva de conselhos locais de educação, em forma autárquica; providências para remediar a ineficácia habitual ao ensino secundário, noturno, de não adolescentes; novo conceito de currículo, não entendido apenas como puro curso de estudo de matérias, etc, etc.

XXIX — Para nós foi motivo de particular satisfação ver, na bibliografia do Seminário relativa à educação secundária, citações de trabalhos de educadores nossos, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, etc, bem como ouvir, pessoalmente, freqüentes apreciações, as mais solidárias à obra desses educadores nacionais.

Nada obstante, é nossa opinião que ainda é insuficiente esse conhecimento, em relação aos benefícios que adviriam à

educação latino-americana de uma maior familiarização de seus educadores com a experiência educacional dos líderes da educação brasileira que, outrossim, enriqueceriam sua larga experiência vivendo mais pròximamente os problemas da educação continental, tão significativos em seus contrastes e similitudes, em relação aos nossos e bem menos distantes que os problemas norte-americanos e europeus, nos quais se busca exclusiva inspiração e experiência, nem sempre válidas para nosso uso.

XXX — Conforme já acentuamos anteriormente, o Semi nário foi fértil em documentos de trabalho de alto interesse educacional.

Entre esses documentos, o apresentado pela Faculdade de Filosofia Y Educacion, da Universidade de Concepcion, Chile, sob o título "El alunnado de secundaria de la província de Concepcion; Chile", tem acentuado mérito por isto que se trata não de uma simples teorização doutrinária, mas de pesquisa de campo, enquadrada em boas normas metodológicas, dando uma descrição das condições gerais comuns ao aluno secundário da província de Concepcion, sobre os seguintes aspectos:

1. Características psicológicas comuns;
2. Diversidade de inteligência;
3. Diversidade de condições econômicas;
4. Diversidade de interesses e necessidades.

Pesquisa feita à base de amostragem representativa chega a verificações preliminares bastantes interessantes, e, nela não se *fala apenas sobre* psicologia e sim *utiliza-se* psicologia para conhecimento do *adolescente chileno,* e da escola que se lhe deve ajustar.

XXXI — Trabalho que representa também útil contribui ção a uma visão geral da escola secundária na América Latina, é como já dissemos, o da OEA, organizado pelo Prof. Pedro Cebollero: "Estado atual da educação secundária na América Latina;. Há uma série de fatos interessantes, nele ressaltados, que vale a pena aqui divulgar, pelo menos alguns deles, mais significativos.

Entre dezenove países latino-americanos, o Brasil figura no grupo dos cinco de menor ano letivo, estando os seus "cento e oitenta dias hábeis" bem distanciados dos 246 da Argentina, 242 do México e 225 do Chile.

XXXII — Quanto à duração do curso secundário o Brasil, com sete anos de curso, está acima de quase todos os países latino-americanos (exceção de Cuba, Nicarágua e República

Dominicana), todavia a duração dos quatro e cinco anos, oficiais, *para o ensino primário,* no Brasil,- está abaixo da de todos os países latino-americanos, excetuados Colômbia, Haiti e Peru.

XXXIII — Entre os fins explicitamente visados pela escola secundária (através de textos legais) é interessante assinalar, que entre quinze países latino-americanos, apenas um se referia "à *conservação da saúle",* apenas um incluía explicitamente *"formação para a vida familiar"* e apenas dois incluíam *"compreensão dos aspectos econômicos do meio e educação vo cacional".*

Em dez países latino-americanos citados no trabalho do Prof. Cebollero apenas o Panamá teria (1951) uma percentagem de escolas secundárias privadas, em relação às públicas, aproximada da do Brasil.

Quanto à matrícula nas escolas secundárias o quadro publicado pelo Prof. Cebollero, relativo a 11 países americanos, mostra que o Brasil era o único em que a matrícula na escola pública era inferior à da escola particular.

sobre currículos vigentes uniformemente para todo o país, dos treze países referidos no trabalho que vimos citando, apenas no Haiti tal não ocorria. A divisão do ensino secundário em dois ciclos vigora na quase totalidade dos países americanos (13).

XXXIV — Quanto aos métodos e técnicas, diz o ensaio do professor Cebollero:

"Os métodos e técnicas que se usam no ensino secundário na América Latina são, por geral, coerentes com as características da organização e administração da educação e com as dos planos de estudo e programas. A um conceito de educação preparatória para estudos superiores corresponde uma organização rígida, uma administração centralizada e programas e planos de estudo estáticos. Conseqüência dessas características de organização dos planos é um tipo de métodos e técnicas que se baseiam principalmente em decorar lições ditadas pelo professor".

XXXV — Quanto ao problema de formação de professores, depois de citar, como exemplo representativo do que em média ocorre, a situação em cinco países, conclui o trabalho do professor Cebollero: *"as condições descritas revelam a urgência com que deve atender-se à formação do professorado na América Latina".*

XXXVI — Deixamos para rematar esta divulgação relativa ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, com rápidas palavras relativas ao hospedeiro do Seminário, o admi rável país chileno.

Se o nosso exíguo tempo de permanência e as exigências dos trabalhos do Seminário não permitiram que nossas observações e contactos tivessem a profundidade desejada, todavia as impressões colhidas foram suficientemente fortes e nítidas para sentirmos a grandeza do país irmão que é, realmente, como afirma Guillermo Nanetti, "um motivo de fé na dignidade do povo americano".

XXXVII — Naquela estreita faixa entre a Cordilheira dos Andes e o Pacífico, vive um povo hospitaleiro, sóbrio e digno, inteligente e devoto do trabalho, que, segundo a justa observa ção de Keysserling "assemelha-se aos povos do norte da Europa, povos pobres que não podem confiar demasiado na natureza e necessitam mais esforço e decisão".

A sua juventude universitária, com a qual tivemos feliz contacto, personifica um generoso pensamento de solidariedade continental e de vanguarda democrática.

Os seus educadores dignificam a sua missão, através de sua elevada qualificação profissional, ainda agora exuberantemente patenteada no Seminário e da alta e ampla dimensão educacional de que revestem o seu labor.

A mulher chilena, tão esplendidamente representada no Seminário, é uma feliz conjugação de garridice feminina e de elevada dignidade e independência intelectual.

Sobriedade, seriedade de vida e determinação porfiada nos propósitos, hospitalidade sincera e cordial respiram-se no do Chile.

XXXVIII — A prioridade que concedem os chilenos à educa ção é algo que atesta, positivamente, sua firme fé em suas virtualidades.

A sua recente lei, de 1954, criando o "Fundo para Construção e Dotação de Estabelecimentos de Ensino Público", é um elo significativo na cadeia ininterrupta de medidas por expandir a educação chilena, que valia imitada por toda a América-Latina.

Os magníficos esforços de renovação pedagógica que representam o Liceu Experimental "Manuel de Salas"; as normas do "Plano Gradual de Renovação da Educação Secundária", do Ministério da Educação; as lúcidas análises educacionais contidas em trabalhos como, entre muitos outros, os de Amanda Labarça — "Realidades e Problemas do nosso Ensino", ou o

de Júlio Vega "A racionalização do nosso Ensino", são inequívocos sinais de saúde na rotina estagnada de que adoece a escola secundária da América Latina.

Nem se pode deixar de citar a alta qualidade de institutos como a Universidade do Chile, ou do admirável Museu Pedagógico do Chile, onde se sente, ao vivo, todas as mudanças estruturais da educação chilena através dos séculos.

Filosofia educacional, didática, administração, técnicas, livro, prédio, equipamento escolar, em todas as fases marcantes de sua evolução pelos séculos, são sugestivamente expostos, magistralmente caracterizados e vivamente percebidos por quantos visitam esse esplêndido Museu Pedagógico.

Depois de conhecer o Chile, só nos é possível dizer como Frei Manuel Lacunza, o jesuíta desterrado: "Solo saben lo que es Chile, los que lo han perdido".

CAMPANHA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAIS de ENSINO (*)

O programa que vem sendo executado pela CALDEME visa a determinar o aparecimento de melhores livros didáticos, mediante a edição de manuais de ensino das diversas matérias dos currículos do ensino médio, bem como dos livros correspondentes para o grau elementar.

Preferiu-se essa maneira indireta de atuar por ser ainda muito pequeno o número de professores que dispõem de formação adequada e, também, porque, entre os restantes, poucos têm cultura desenvolvida; para estes, pelo menos, manuais bem feitos poderão ser de enorme utilidade prática, com o correspondente reflexo num melhor preparo de seus alunos.

Nos casos em que a simples tradução de um livro já existente é julgada bastante — ou a tradução com adaptações — é essa a prática preferida, por motivos óbvios, limitada, porém, a casos de exceção.

A organização de cada manual é precedida sempre do preparo de um plano, entregue à competência de pessoa muito capaz, o qual é, depois, minudentemente discutido e revisto por um grupo de especialistas, que cubram, tanto quanto possível, os diversos ângulos dos problemas versados e as tendências ou escolas cujo exame deva ser considerado.

O preparo de manuais de ensino tem, a mais do que já foi dito, a vantagem de possibilitar a ingerência oficial no campo das atividades didáticas sem os escolhos e inconvenientes de uma ação direta, capaz de afetar de modo inadequado os aspectos econômicos do problema, que são, naturalmente, de grande monta. Os manuais de ensino não são editados pelo Ministério da Educação; o Governo auxilia as empresas particulares, que aceitem tomar a seu cargo a tarefa, comprando-lhes certo número de exemplares, com descontos sobre os preços comuns de venda ao público, fixados estes nos acordos efetuados, de modo a facilitar a accessibilidade do professorado à aquisição desses livros.

(*) N. de R.: A CALDEME funciona como órgão anexo ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, conforme consta da Exposição de Motivos n.° 795, de 14-7-952, do Ministério de Educação.

No período decorrido desde sua instituição até hoje — menos de dois anos e meio — foi contratado o preparo de vários manuais, alguns dos quais estão prestes a ter sua impressão iniciada ; versam estes sobre zoologia, português e literatura, história geral (história antiga), história do Brasil e francês, todos dos cursos de grau médio, e sobre recreação para a escola elementar.

Em data mais remota estarão em condições de serem editados mais um manual de química, um de botânica, um de biologia geral e os referentes às demais épocas da história geral.

No ano de 1955 será empreendido o preparo de novos manuais, se as disponibilidades financeiras o permitirem.

Quanto às traduções, já foi editado um primeiro livro — Francis D. Murnaghan — Álgebra Elementar e Trigonometria — para venda ao público a Cr$75,00; trata-se de um volume de 331 páginas, destinado principalmente aos professores de mate mática.

Outra tradução, já pronta, a do livro de Andrade e Huxley — An Introduction to Science — aguarda oportunidade de ser confiada a um editor.

A CALDEME cuidou, também, de iniciar uma análise dos programas de ensino de grau médio e dos livros didáticos existentes, para oportuna divulgação; por enquanto, só estão em vias de conclusão as análises referentes a química, português e física.

O prosseguimento desta atividade e o desenvolvimento que se lhe dará estão dependendo, igualmente, em 1955, das disponibilidade financeiras que forem asseguradas à Campanha.

A CALDEME tratou, ainda, de realizar alguns estudos sobre material didático, o destinado ao ensino de ciências, no grau elementar, e fêz preparar parte dele, para a necessária experimentação.

Vem organizando, também, uma biblioteca, especialmente de caráter didático, já possuindo numerosos volumes, em processo de classificação e fichamento.

OBSERVAÇÕES À MARGEM DAS CONCLUSÕES de curso, NO ENSINO SUPERIOR CIVIL, NO ANO LETIVO de 1952 (1)

Das 283 escolas de nível superior que funcionaram regularmente em 1952 (2), não computados nesse total os 14 Institutos de aperfeiçoamento e especialização anexos às Universidades do Brasil e de São Paulo, 238 diplomaram turmas de alunos, num total de 10 684 diplomados. Em 40 escolas, portanto, não houve conclusões de curso. esse número corresponde aos novos estabelecimentos, cujo funcionamento foi autorizado nos 2 ou 3 últimos anos, e que, em 1952, não possuíam ainda turmas na última série dos respectivos cursos. (Tabela I).

O número médio de diplomados, por Escola, foi de 44,9 alunos, considerados os resultados totais. Essa média varia, no entanto, de 8,5 alunos no Estado da Paraíba, até 73,0 no Estado de Alagoas, onde, aliás, existe apenas uma escola de Direito. Nos maiores centros universitários a média de diplomados por Escola foi a seguinte:

(1) Estudo elaborado pelo Serviço de Estatística e Documentação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. — (2) Não há perfeita uniformidade quanto à compreensão dos termos "estabelecimento escola", "escola", "unidade escolar" e "curso". Nos seus trabalhos a CAPES vem empregando essas diversas designações com as seguintes significações: "estabelecimento escolar" é a instituição, sob uma direção geral, que mantém uma ou mais escolas (ex.: Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia da Universidade do Recife); "escola" ou "unidade de escola" é a organização que mantém um e apenas um dos "ramos de ensino", da cassificação adotada pela CAPES (ex.: a Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia da Universidade do Recife reúne três "escolas" ou "unidades escolares"); "curso" é o desdobramento de um "ramo de ensino" segundo diversas especializações; o curso, geralmente, não possui autonomia administrativa (ex.: os diversos cursos de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras).

N. da R.: Transcrito do n.° 48, ano XII, referente ao trimestre outu-bro-dezembro de 1954, do "Boletim Estatístico", editado pelo Conselho Nacional de Estatística, do I.B.G.E.

Estados	escolas (a)	diplomados (b)	(b/a)
Distrito Federal	36	2 615	72,6
Rio de Janeiro	11	673	61,2
São Paulo	51	2 782	54,5
Paraná	16	769	48,1
Bahia	13	553	42,5
Rio Grande do Sul	23	894	38,7
Pernambuco	18	599	33,3
Minas Gerais	32	977	30,5

Ainda observando os dados da Tabela 1, vê-se que a quota de diplomados por 1 000 habitantes, no conjunto do País, atinge apenas a 0,20, ou seja, um aluno diplomado para cada 5 000 habitantes. A relação por 1 000 habitantes perde quase inteiramente a significação quando tomada para cada Unidade da Federação, porquanto aquelas que dispõem de melhor aparelhamento escolar naturalmente atraem os habitantes dos Estados vizinhos que não possuem ensino superior ou possuem apenas uma ou duas escolas. Consideradas, entretanto, as regiões fisio-gráficas, verifica-se que, enquanto, nas regiões Leste e Sul, a quota atinge a 0,25 por 1 000 habitantes, nas regiões Norte e Nordeste, não vai além de 0,08 e, na região Centro-Oeste, é de. apenas 0,06.

Quanto aos ramos de ensino, (Tabela II) as maiores turmas sairam das Escolas de Medicina, onde a média de diplomados, por escola, atinge a 101 alunos. Vêm em seguida os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, com 88,3 alunos; Saúde Pública, com 85,5; Direito, com 74,1; Engenharia, com 70,9; Jornalismo, com 65,7; Odontologia, com 49,2; Educação Física e Desportos, com 36,7; Música e Canto, com 35,5 e Arquitetura com 30,0 alunos. Todos os demais ramos de ensino registraram médias de diplomados, por escola, inferiores a 30 alunos.

Em relação ao total de diplomados, os maiores contingentes couberam aos cursos de Filosofia, Ciências e Letras com 2 030 diplomados, ou seja, 19,09% do total; Direito, com 1 705, ou 16,0% ; Medicina, com 1 212 ou 11,8% ; Odontologia, com 1 131 ou 10,6% e Engenharia, com 1 063 ou 9,9%. Os demais ramos de ensino acusaram efetivos inferiores a 10% do total.

Os números e as relações até aqui alinhados apenas dão uma idéia, dos efetivos e da sua distribuição geográfica e pelos ramos de ensino. Nada dizem, porém, sobre a significação desses totais como utilização do sistema educacional brasileiro ou em face das necessidades do país em matéria de profissionais de nível superior. É o que se vai tentar fazer nos parágrafos que se seguem, embora sem grande exatidão matemática, apenas jogando com algumas hipóteses aceitáveis, porém não exatas e com outras tantas estimativas estatísticas de aproximação imprecisa. com essas ressalvas, é possível uma avaliação do rendimento escolar do país, considerado nos seus três níveis fundamentais: primário, secundário e superior.

Para esse fim, considerem-se todos os alunos diplomados em 1952, pertencentes à geração dos nascidos em 1930, ou seja, aquela que, em 1952, completou o seu 22.° aniversário. Nas condições atuais do ensino no Brasil, considerando um currículo de 4 anos para o curso primário, de 7 para o secundário e de 5, em média, para o superior, a geração escolhida, em condições ideais de aproveitamento, deveria concluir o curso primário aos 10 anos, isto é, em 1940, o ginasial em 1944, o colegial em 1947 e, finalmente, o superior, em 1952.

Segundo estimativa com base nos resultados censitários de 1920, 40 e 50, a população do Brasil, de *0* anos de idade, em 1930 era de 1 007 040 habitantes. Os sobreviventes dessa geração nos anos de 1940, 1944, 1947 e 1952, deveriam ser, respectivamente •

1940	.....	843 302
1944	.....	838 628
1947	.....	832 732
1952	.....	815 244

Isto posto, pode-se calcular a proporção em que a população em idade escolar se serve do sistema educacional existente.

Segundo os resultados oficiais de estatística do ensino, levantados desde 1931 pelo Serviço de Estatística de Educação e Saúde, as conclusões de curso primário, fundamental comum, em 1940, atingiram, em todo o país, o total de 202 603 alunos. (1) Ainda segundo a mesma fonte concluíram o curso ginasial, em 1944, 27 857 alunos, o curso colegial, em 1947, 12 614 alunos e o curso puperior, em 1952, 10 684 alunos.

(1) Considerado também o ensino supletivo, esse total elevar-se-á a 213 042. Entretanto, o ensino supletivo, como a própria designação indica, não é destinado às crianças em idade escolar. Por essa razão, neste ensaio, tomou-se, apenas, as conclusões do curso do ensino "fundamental comum".

Combinando os dados até agora enumerados, tem-se os seguintes resultados:

geração nascida em 1930	anos	sobreviventes da geração (a)	conclusões de curso (b)	$\left(\frac{\% \; b \times 100}{a}\right)$
0ª ano de idade . . 10° anos de idade. . 14° anos de idade. . 17° anos de idade. . 22° anos de idade. .	1930	1 007 040	—	—
	1940	843 302	202 603	24,0
	1944	838 628	27 857	3,3
	1947	832 732	12 614	1,5
	1952	815 244	10 684	1,3

Isto é, apenas 18,7 % da geração considerada concluiu c curso primário fundamental comum. 3,3% dessa mesma geração conseguiu concluir o curso ginasial. Essa percentagem reduz-se a 1,5% nas conclusões do curso colegial e. finalmente, apenas 1,3% da geração nascida em 1930 concluiu o curso de nível superior.

Se se fizer igual a 100 o número de diplomados no curso primário fundamental comum verifica-se de cada 100 alunos que venceram a l.ª etapa da formação cultural do indivíduo, apenas 17 conseguiram concluir o curso ginasial, 8 terminaram o colegial e 6 se diplomaram num curso de nível superior.

São resultados, de um modo geral,' muito pouco favoráveis. Em primeiro lugar saltarão logo aos olhos do leitor aqueles "24,0%" da geração considerada, que concluiu o curso primário. O fato de só estar considerado o ensino "fundamental comum" não atenua a gravidade da situação verificada, pois o ensino supletivo não chega a contribuir com 1%.

Tenha-se em vista que 18,7% representa uma proporção máxima, pois, na verdade, aqueles 157 443 alunos que concluíram o curso primário incluem muitas crianças de mais de 10 anos de idade.

esse resultado põe em evidência o fenômeno de "evasão escolar", já avaliado em diversos estudos publicados pelo S.E.E.C, e pelo I.B.G.E. uma parcela considerável do discipulado primário abandona a escola assim que se julga alfabetizado, isto é, ao fim do segundo ano. No curso ginasial (1.° ciclo) apenas 25,4% dos que concluíram o curso primário se matriculam e comente 3,3% da geração conclui essa 2.ª etapa dos estudos. Mais da metade desse contingente aí termina sua formação cultural e a percentagem dos que concluem o curso colegial (2.°

ciclo) cai para, 1,5%. Já agora os números estariam revelando uma situação aparentemente mais favorável, pois quase a totalidade dos alunos que conseguiram concluir o curso secundário teriam prosseguido com seus estudos num dos ramos de ensino superior. É assim que 1,8% da geração considerada se formaria, obtendo um diploma profissional. No entanto, com muito maior razão, deve ser lembrada aqui a ressalva ,já feita concernente-mente ao ensino primário: aqueles 10 684 alunos que concluíram o curso superior, na verdade, incluem não só pessoas até 22 anos, mas também as de idades as mais variadas, desse limite para cima.

Quanto à qualidade desse ensino superior, isto é outro aspecto que não cabe aqui analisar.

Consideradas, entretanto, as necessidades do país, o grau de utilização do sistema educacional está longe de poder ser considerado como satisfatório. O Brasil ocupa posição muito discreta, se comparado, nesse particular, com alguns outros países. É o que revela a tabela seguinte onde se encontram alinhados alguns dados disponíveis referentes a alguns países cuja comparação com o Brasil é ilustrativa:

países (1)	anos de referência	n.° de alunos matriculados em cursos superiores	alunos por 1 000 habitantes
Estados Unidos	1950	2 175 000	14,34
Canadá	1949	69 000	4,68
Argentina	1950	79 400	4,62
França	1950	138 000	3,29
Itália	1949	146 500	3,18
Venezuela	1950	6 900	1,38
Brasil	1950	50 000	0,96

de 1950 até o presente, houve algum progresso, pois a matrícula subiu para 64 351 alunos, enquanto a população deve ter ultrapassado os 57 milhões. A nova quota por 1 000 habitantes elevou-se, portanto, de 0,96% para 1,28.

(1) Dados extraídos, com exceção do Brasil, de publicação da UNESCO "Fatos e Algarismos" — 1952.

Se diminuto é o número daqueles que concluem, cada ano, o curso superior, é evidente a deficiência de profissionais desse nível no país. Segundo os recenseamentos para 1940 e 1950, o número de habitantes que declararam possuir curso superior completo foi o seguinte:

ano	homens	mulheres	total	por 1 000 habitantes
1940	96 846	9 650	106 496	2,6
1950	144 233	13 837	158 070	3,0

Em 10 anos a quota de diplomados por 1 000 habitantes variou de 2,6 para 3,0.

Ainda segundo os resultados do recenseamento de 1950, o número de pessoas que exerciam profissões liberais era de 78 858, ou seja, 2,3 por 1 000 habitantes, considerada, apenas, a população ativa. esse mesmo quociente nos Estados Unidos já era, em 1940, de 68,0.

Descendo a aspectos mais particularizados, verifica-se que o número de profissionais de algumas das profissões liberais era o seguinte em 1951 (exclusive o Distrito Federal) : (Tabela III)

Profissões	N.º do Profissionais	N.° de habitantes por profissionais
Advogados	12 918	4 123
Agrônomos	2 543	20 934
Dentistas	11 036	4 823
Engenheiros	5 958	8 935
Farmacêuticos	9 679	5 500
Médicos	15 579	3 417
Enfermeiros	8 642	6 160
Veterinários	785	

O fato de não se dispor dos dados referentes ao Distrito Federal não invalida os números acima. Até pelo contrário, torna-os mais expressivos, porquanto o Distrito Federal, como aliás, também São Paulo, são centros muito desenvolvidos, cujos dados, se computados, em casos como o presente, deformam a verdadeira significação dos números, dando uma impressão mais favorável do que de fato é a realidade, para todo o país.

uma distribuição, segundo os municípios, dos profissionais enumerados na tabela III, revelou que dos 1 888 municípios existentes em 1950/51, 71 não contavam sequer com um profissional de nível superior. (Tabela IV). esses municípios estão assim distribuídos, pelas Unidades da Federação:

ESTADOS	N. de Municípios Onde Não Havia, Em 1951 Nenhum Profissional de Nível Superior	ESTADOS	N. de Municípios Onde Não Havia, Em 1951, Nenhum Profissional de Nivel Superior
Amazonas	7	Sergipe	10
Pará	14	Bahia	4
Maranhão	9	Minas Gerais	1
Piauí	10	São Paulo	1
Ceará	1	Paraná	2
Rio Grande do Norte	2	Santa Catarina	1
Pernambuco	1	Mato Grosso	4
Alagoas	1	Goiás	3

Os números que se seguem mostram de maneira expressiva ?. carência de pessoal de nível superior no interior do país.

REGIÕES	N. Municipios Existentes	N. DE MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA							
		Médicos	Dentistas	Farmacêuticos	Enfermeiros	Agrônomos	Veterinarios	Engenheiros	Advogados
Norte	97	57	51	49	55	78	88	86	56
Nordeste	416	180	129	64	229	272	404	365	204
Leste	670	128	116	69	481	442	592	478	261
Sul	593	56	52	18	288	332	447	371	244
Centro-Oeste	112	41	23	14	82	87	96	95	50
BRASIL	1888	462	371	214	1135	1211	1627	1395	815

Os resultados seguintes, expressos em percentagens sobre o número de municípios existentes em cada região, tornam-se ainda mais elucidativos:

REGIÕES	PERCENTAGEM DE MUNICIPIOS EM QUE NÃO HAVIA							
	Médicos	Dentistas	Farmacêuticos	Enfermeiros	Agrônomos	Veterinarios	Eugenheiros	Advogados
Norte	58,8	52,6	50,5	56,7	80,4	90,7	88,7	57,7
Nordeste	43,3	31,0	15,4	55,0	65,4	97,1	87,7	49,0
Leste	19,1	17,3	10,3	71,8	66,0	88,4	71,3	39,0
Sul	9,4	8,8	3,0	48,6	56,0	75,4	62,6	41,1
Centro-Oeste	36,6	20,5	12,5	73,2	77,7	85,7	84,8	44,6
BRASIL	24,5	19,7	11,3	60,1	64,1	86,2	73,9	43,2

Ainda examinando os dados da tabela IV, notem-se as seguintes posições extremas:

Profissionais	UNIDADES DE FEDERAÇÃO			
Médicos	Rio Grde. Sul	100 %	Maranhão	25,0 %
Dentistas	Rio Grde. Sul	97,8 %	Pará	37,0 %
Farmacêuticos	Rio Grde. Sul	98,9 %	Sergipe	35,7 %
Enfermeiros	Rio Grde. Sul	89,1 %	Piauí	18,4 %
Agrônomos	Rio de Janeiro	58,6 %	Goiás	16,5 %
Veterinários	Rio Grde. Sul	62,0 %	Piauí	0,0 %
Engenheiros	Rio Grde. Sul	53,3 %	Maranhão	2,8 %
Advogados	Rio Grde. Sul	96,7 %	Sergipe	21,0 %

É evidente, portanto, a melhor distribuição dos profissionais de nível superior no Estado do Rio Grande do Sul do que em qualquer outro da Federação. aquele Estado só não ficou em 1.° lugar quanto à distribuição dos agrônomos, onde cedeu a colocação ao Estado do Rio. Quanto às últimas colocações foram quase sempre ocupadas pelos Estados do Norte e do Nordeste. Apenas, na distribuição dos agrônomos, aparece o Estado de Goiás ocupando o posto.

TABELA I
UNIDADES ESCOLARES E CONCLUSÕES de curso, SEGUNDO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO — 1952

UNIDADES DA FEDERAÇÃO (1)	UNIDADES ESCOLARES (2)		NÚMERO de CONCLUSÕES DE curso		
	Que funcionaram em 1952	Que diplomaram alunos	Total	Média por escolas	Quota por 1000 habitantes Í8)
Norte					
Amazonas	1	1	39	39,0	0,07
Pará	9	7	117	16,7	0,10
Total	10	8	156	19,5	0,08
Nordeste					
Maranhão	4	4	63	15,8	0,04
Piauí	1	1	36	36,0	0,03
Ceara	9	8	231	28,9	0,08
Rio Grande do Norle	2	2	22	11,0	0,02
Paraíba	6	2	17	8,5	0,01
Pernambuco	21	18	599	33,3	0,17
Alagoas	3	1	73	73,0	0,06
Total	46	36	1041	28,9	0,08
Leste					
Sergipe	4	—	—	—	—
Bahia	17	13	553	42,5	0,11
Minas Gerais	36	32	977	30,5	0,12
Espirito Santo	4	2	61	30,5	0,07
Rio de Janeiro	12	11	673	61,2	0,28
Distrito Federal	40	36	2615	72,6	1,02
Total	113	94	4879	51,9	0,25
Sul					
São Paulo	58	51	2782	54,5	0,29
Paraná	19	16	769	48,1	0,32
Santa Catarina	5	4	47	11,8	0,03
Rio Grande do Sul	25	23	894	38,7	0,20
Total	107	94	4492	47,8	0,25
Centro-Oeste					
Goiás	7	6	116	19,3	0,09
Total	7	6	116	19,3	0,06
TOTAL GERAL	283	238	10684	44,9	(3) 0,20

(1) No Estado de Mato Grosso e nos Territórios Federais não havia, em 1952, ensino de nível superior. — (2) Exclusive 14 Institutos anexos às Universidades do Brasil e de São Paulo, os quais não possuem cursos de formação. — (3) Para o cálculo das quotas referentes às Regiões ou ao Brasil foram consideradas as populações das Unidades Federais que não figuram na tabela.

TABELA II

UNIDADES ESCOLARES E CONCLUSÕES de curso SEGUNDO OS RAMOS de ENSINO — 1952

RAMOS DE ENSINO	UNIDADES ESCOLARES (1)		NÚMERO DE CONCLUSÕES DE CURSO		
	Que funcionaram	Que diplomaram alunos	Total	% sôbre o total geral	Média por escola
Agronomia	12	11	275	2,6	25,0
Arquitetura	8	7	210	2,0	30,0
Belas Artes	6	4	64	0,6	16,0
Biblioteconomia.	4	4	176	1,6	24,0
Ciências Econômicas e Administrativas	33	28	568	5,3	20,3
Diplomacia	1	1	22	0,2	22,0
Direito	30	23	1705	16,0	74,1
Educação Física e Des portos	8	6	220	2,1	36,7
Engenharia	16	15	1063	9,9	70,9
Enfermagem	27	22	331	3,1	15,0
Farmácia	21	20	397	3,7	19,9
Filosofia Ciências e Let ras	30	23	2030	19,0	88,3
Jornalismo	4	3	197	1,8	65,7
Medicina	19	12	1212	11,4	101,0
Museulogia	1	1	11	0,1	11,0
Música e Canto	13	13	461	4,3	35,5
Odontologia	24	23	1131	10,6	49,2
Polícia	1	1	19	0,2	19,0
Química industrial	5	4	119	1,1	29,8
Saúde Pública	3	3	256	2,4	85,5
Serviço Social	8	7	121	1,1	17,3
Sociologia e Política	1	1	11	0,1	11,0
Veterinária	8	6	85	0,8	14,2
TOTAL GERAL	283	238	10684	100,0	44,1

(1) Exclusive 14 Institutos anexos às Universidades do Brasil e de São Paulo, os quais não possuem cursos de formação.

TABELA III PROFISSIONAIS de NÍVEL SUPERIOR EXISTENTES NO PAIS — 1951 (1)

REGIÕES E UNIDADES DE FEDERAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS EXISTENTES (continua)							
	Médicos		Dentistas		Farmacêuticos		Enfermeiros	
	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior
Norte	317	59	189	74	101	82	390	155
Guaporé	15	1	9	3	1	1	9	3
Acre	10	6	6	15	4	7	3	7
Amazonas	63	7	83	16	29	8	87	23
Rio Branco	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará	213	41	88	37	62	66	248	108
Amapá	16	4	3	3	5	—	43	14
Nordeste	1211	598	525	610	366	856	912	556
Maranhão	85	21	44	57	32	107	63	52
Piauí	52	38	26	60	14	60	106	27
Ceará	204	118	202	144	160	190	211	72
Rio Grande do Norte	76	44	60	60	27	66	78	22
Paraíba	83	120	40	86	13	121	116	145
Pernambuco (2)	619	203	93	162	93	246	171	122
Alagoas	92	54	60	41	27	66	167	116
Leste	1845	2752	943	2907	345	2650	579	864
Sergipe	64	31	46	33	13	17	14	7
Bahia	602	478	178	272	70	307	51	102
Minas Gerais (2)	758	1626	(2) 503	1941	163	1647	286	509
Espirito Santo	71	105	34	189	16	200	160	58
Rio de Janeiro	350	512	182	472	83	479	68	188
Sul	4397	4059	1603	3788	1270	3645	2917	2078
São Paulo	3086	2529	939	2373	1009	2353	(2)2413	868
Paraná	414	418	258	372	80	383	69	159
Santa Catarina	55	204	25	176	37	317	16	177
Rio Grande do Sul	842	908	381	867	144	592	419	874
Centro-Oesle	84	257	73	324	38	326	32	159
Mato Grosso	25	104	18	115	11	87	22	85
Goiás	59	153	55	209	27	239	10	74
BRASIL	7854	7725	3333	7703	2120	7559	4830	3812

TABELA III PROFISSIONAIS de NÍVEL SUPERIOR EXISTENTES NO PAIS — 1951 (1)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÚMERO PROFISSIONAIS EXISTENTES (conclusão)							
	Agron ômos		Veterinários		Engen heiros		Advogados	
	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior
Norte.	65	19	18	7	112	13	398	62
Guaporé	2	—	—	—	—	7	6	1
Acre	10	1	—	—	1	—	10	10
Amazonas	22	1	2	—	14	1	158	16
Rio Branco	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará	25	14	14	5	88	5	219	30
Amapá	6	3	2	2	9	—	5	5
Nordeste	181	245	23	6	320	97	1093	456
Maranhão	8	11	2	2	23	1	64	90
Piauí	9	13	—	—	11	6	39	30
Ceará	58	47	9	1	50	7	195	77
Rio Grande do Norte...	9	23	1	—	15	4	51	40
Paraíba	20	54	2	1	22	22	73	84
Pernambuco (2)	70	71	7	1	176	38	575	102
Alagoas	7	26	2	1	23	19	96	33
Leste	206	556	92	141	792	808	1386	1921
Sergipe	12	20	1	—	21	4	29	13
Bahia	86	158	8	7	286	151	553	294
Minas Gerais (2)	85	281	62	96	414	468	545	1146
Espírito Santo	8	23	3	5	26	9	79	96
Rio de Janeiro	15	74	18	33	45	176	180	372
Sul	275	933	188	271	2737	989	4849	2445
São Paulo	107	587	104	107	1756	626	3656	1072
Paraná	49	107	30	27	321	126	214	271
Santa Catarina	12	34	2	23	24	88	69	156
Rio Grande do Sul	107	205	52	114	636	149	910	946
Centro-Oeste	24	39	14	25	51	39	84	224
Mato Grosso	12	22	7	19	20	22	27	73
Goiás	12	17	7	6	31	17	57	151
BRASIL	751	1792	335	450	4012	1946	7810	5108

(1) Exclusive o Distrito Federal. — (2) Dados de 1950.

TABELA IV
MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA, EM 1951, PROFISSIONAIS de NÍVEL SUPERIOR

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Número de municípios existentes	NÚMERO DE MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA (continua)							
		Médicos		Dentistas (1)		Farmacêuticos (1)		Enfermeiros (2)	
		Números absolutos	% sôbre o total	Números absolutos	% sôbre o total	Números absolutos	% sôbre o total	Números absolutos	% sôbre o total
Norte	97	57	58,8	51	52,6	49	50,5	55	56,7
Guaporé	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Acre	7	1	14,3	—	—	2	28,6	3	42,9
Amazonas	25	18	72,0	13	52,0	18	72,0	16	64,0
Rio Branco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará	59	38	64,4	37	62,7	26	44,1	36	61,0
Amapá	4	—	—	1	25,0	3	75,0	—	—
Nordeste	416	180	43,3	129	31,0	64	15,4	229	55,0
Maranhão	72	54	75,0	31	43,1	22	30,6	49	68,1
Piauí	49	30	61,2	20	40,8	17	34,7	40	81,6
Ceará	79	31	39,2	11	13,9	4	5,1	46	58,2
Rio Grande do Norte	48	26	54,2	18	37,5	11	22,9	33	68,8
Paraíba	41	13	31,7	7	17,1	1	2,4	15	36,6
Pernambuco	90	14	15,6	26	28,9	5	5,6	39	43,3
Alagoas	37	12	32,4	16	43,2	4	10,8	7	18,9
Leste	670	128	19,1	116	17,3	69	10,3	481	71,8
Sergipe	42	25	59,5	25	59,5	27	64,3	36	85,7
Bahia	150	36	24,0	51	34,0	22	14,7	116	77,3
Minas Gerais	388	58	14,9	37	9,5	18	4,6	271	69,8
Espírito Santo	34	5	14,7	1	2,9	1	2,9	22	64,7
Rio de Janeiro	56	4	7,1	2	3,6	1	1,8	36	64,3
Sul	593	59	9,4	52	8,8	18	3,0	288	48,6
São Paulo	369	40	10,8	34	9,2	11	3,0	227	61,5
Paraná	80	8	10,0	8	10,0	5	6,3	36	45,0
Santa Catarina	52	8	15,4	8	15,4	1	1,9	15	28,8
Rio Grande do Sul	92	—	—	2	2,2	1	1,1	10	10,9
Centro-Oeste	112	41	36,6	23	20,5	14	12,5	82	73,2
Mato Grosso	25	16	45,7	9	25,7	6	17,1	25	71,4
Goiás	77	25	32,5	14	18,2	8	10,4	57	74,0
BRASIL	1888	462	24,5	371	19,7	214	11,3	1135	60,1

(1) Inclusive piáticos-licenciados. — (2) Abrange enfermeiros, par-teiras e Drotéticos.

TABELA IV MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA, EM 1951, PROFISSIONAIS

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO								
	78	80,4	88	90,7	86	88,7	56	57,7
	1	50,0	2	100,0	1	50,0	—	—
	5	71,4	7	100,0	6	85,7	—	—
	23	92,0	24	96,0	23	92,0	14	56,0
	...	...	...	...	...	...	...	...
	48	81,4	54	91,5	53	89,9	41	69,5
Norte	1	25,0	1	25,0	3	75,0	1	25,0
Guaporé	272	65,4	404	97,1	365	87,7	204	49,0
Acre	62	86,1	69	95,8	70	97,2	35	48,6
Amazonas	38	77,6	49	100,0	45	91,8	33	67,3
Rio Branco	38	60,8	77	97,5	73	92,4	42	53,2
Pará	30	62,5	47	97,9	45	93,8	27	56,3
Amapá	23	56,1	39	95,1	31	75,6	14	34,1
Nordeste	51	56,7	88	97,8	71	78,9	37	41,1
Maranhão	20	54,1	35	94,6	30	81,1	16	43,2
Piauí	442	66,0	592	88,4	478	66,3	261	39,0
Ceará	26	61,9	41	97,6	37	88,1	33	78,6
Rio Grande do Norte	95	63,3	143	95,3	111	74,0	56	37,3
Paraíba	278	71,6	343	88,4	272	70,1	157	40,5
Pernambuco	20	58,8	29	85,3	29	85,3	5	14,7
Alagoas	23	41,4	36	64,3	29	51,8	10	17,9
Leste	332	56,0	447	75,4	371	62,3	244	41,1
Sergipe	216	58,5	312	84,6	251	68,0	202	54,7
Bahia	46	57,5	64	80,0	47	58,8	21	26,3
Minas Gerais	30	57,7	36	69,2	30	57,7	18	34,6
Espírito Santo	40	43,5	35	38,0	43	46,7	3	3,3
Rio de Janeiro	87	77,7	96	85,7	95	84,8	50	44,6
Sul	23	65,7	26	74,3	25	71,4	18	51,4
São Paulo	64	83,1	70	90,9	70	90,9	32	41,6
Paraná	1211	64,1	1627	86,2	1395	73,9	815	43,2
Santa Catarina								
Rio Grande do Sul								
Centro-Oeste								
Mato Grosso								
Goiás								
BRASIL								

(1) Inclusive provisionados e solicitadores.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Em entrevista concedida ao *Diário Carioca,o* prof. José Faria Góis Sobrinho, chefe do Departamento de Educação da Faculdade Nacional de Filosofia, teve a oportunidade de dizer o seguinte sobre a formação da elite brasileira:

"Na consideração de qualquer problema social do Brasil importa não perder-se de vista o cunho inconfundível e peculiar do meio novo da América. O ponto crucial quanto à. formação das elites, no caso específico das nações americanas, é lograr que tais elites se desenvolvam em função dessas peculiaridades e respondam aos reclamos e necessidades daí decorrentes.

Isso teria de significar — o que não aconteceu — toda uma orientação nova no plano geral do ensino superior e toda uma nova atitude da educação, diversa fundamentalmente da que rege a formação das elites européias.

Assim no caso do Brasil. A formação das elites brasileiras teria de logo orientar-se no sentido de capacitá-las para a tomada de conhecimento de uma realidade ambiente, social e ecológica, sobre a qual a tradição cultural européia ou de outras regiões do mundo não informa suficientemente. Nosso ensino superior, visando, como de modo geral em todo o mundo, a constituição de uma elite dirigente, teria de empenhar-se em conseguir que esta se constitua em termos brasileiros. Isto significa o empenho de que a elite dirigente se forme ao contato íntimo e atento com esses imprevistos e esses ineditismos da realidade brasileira.

A linha de ação essencial da Universidade tem de traçar-se no sentido dessa redescoberta do Brasil. Há de estar, preliminarmente, no desenvolvimento da pesquisa. Pesquisa minuciosa, detalhada, continuada sempre, de todos os quadrantes e aspectos da gente e das coisas do Brasil.

A Universidade brasileira teria, pois, de caracterizar-se, o que não aconteceu, por essa grande vocação de pesquisa. Caber-lhe-la debruçar-se sobre o meio físico e o ambiente social brasileiro, através de toda sorte de investigações, de levantamentos, de inquéritos, de indagações e experimentos — de forma a realizar o conhecimento objetivo, real, do Brasil e dos brasileiros. E somente na base desse conhecimento, assim concretizado, equacionar problemas e perquirir soluções.

Não pode a Universidade limitar-se, como desgraçadamente o faz, a ser o órgão passivo e estático de transferência de um pensamento, alto embora, e uma linha de ação que se desenvolveram em condições de tempo e lugar extremamente distanciados dos nossos.

As culturas germânica, inglesa, ibérica, francesa ou italiana tiveram sua gestação transcorrida através de

ciclos e circunstâncias históricas, de condições geográficas e de um panorama social que nada ou pouco têm em comum com os nossos. A civilização que realizaram não representa solução literal para nós. Li-mitando-nos a copiá-la servilmente, perdemos o gosto dos nossos problemas e não nos capacitamos para re-solvê-los. Preparamos brasileiros que seriam cidadãos admiráveis da França e da Inglaterra, mas são medíocres cidadãos do Brasil. Até parece que gostaríamos de que os nossos problemas fossem os dos outros para então sentirmo-nos habilitados a dar-lhes solução.

A reforma a imprimir à preparação das elites dirigentes através da Universidade tem assim que ser uma reforma que toque as raias de uma revolução. Seu passo fundamental há de ser no sentido de tornar-se a Universidade em poderoso instrumento de observação e em vasto laboratório experimental, aberto largamente à participação de todos os valores e vocações moças de cultura. Cultura no sentido em que a expressão é efetivamente universitária, ou seja, cultura que não se dispensa de um traço de originalidade, de ação criadora, ou no mínimo renovadora.

É preciso mobilizar para a atividade universitária, no maior número possível, os autênticos valores que se vão dispersando em iniciativas fragmentárias e descontínuas, através de instituições que surgem como meteoros, aqui e acolá, fora do âmbito da universidade, e lhe tentam fazer as vezes, por omissão desta universidade, desinteressada e ausente de sua missão básica de elaboração de nossa cultura.

Exemplo interessante a invocar de organismo universitário, nesse particular de seu ajustamento ao clima do Continente, é o exemplo norte-americano. A identificação da elite dos EE. UU. com a realidade social americana resultou de que, desde suas origens, há três séculos, (Harvard fundou-se na primeira metade do século XVII) a Universidade na grande nação do Norte vem sendo fundamentalmente uma universidade da América.

Logo se libertou de qualquer de-finição apriorística de cultura, que nos países latinos americanos significou a subordinação pura e simples a fórmulas estratificadas do pensamento europeu e suas derivações em hábitos e padrões de civilização a que as condições ecológicas muito diversas do meio novo da América reagem pálida o às vezes alèr-gicamente. esta adequação da Universidade norte-americana a seu meio terá significado possivelmente a redução de seu gabarito quanto ao valor das concepções filosóficas e de conteúdo doutrinário, de seu patrimônio espiritual em suma, mas possibilitou uma evolução do ensino su-perior americano muito mais concorde com as necessidades e as peculiaridades da nação que se formava sob a égide dessa Universidade.

um dos traços a ressaltar no Brasil entre os homens de formação chamada superior, já o dissemos, é a perda de sensibilidade, senão de interesse efetivo, pelos problemas, anseios e aspirações que vivem na alma coletiva.

esse divórcio entre a elite e a massa tem levado ao advento uma categoria de líderes sem formação acadêmica e sem preparação para o

exercício adequado e legítimo dessa liderança, mas que são expressões mais diretas das realidades ambientes, para as quais a sensibilidade dos "scholars" se embotou. Não admira que sejam tais lideres bafejados pelo favor popular que os sufraga para as funções eletivas. O lado calamitoso da questão está em que falta a esses líderes improvisados o domínio das verdadeiras técnicas de Governo, que demanda base superior de conhecimento, e mesmo as concepções de valor a que subordinar sua ação de homens públicos.

Deve, ademais, a Universidade alargar grandemente o seu âmbito de ação e expandi-lo em todas as direções. Inclusive usando, como já o fazem largamente as grandes universidades dos EE. UU., os recursos inexcedíveis da televisão e do rádio de que a Universidade do Brasil deveria possuir canais próprios.

Enfim, há todo um mundo de atividades e iniciativas para as quais a Universidade precisa voltar-se entre nós como um imperativo de sua condição de organismo específico da elaboração e difusão da cultura.

Que ela não abdique dessas atribuições que são de sua competência.

Organize-se para promover e gerir o progresso social e se faça instrumento de definição e desenvolvimento de uma cultura efetivamente brasileira. Claro está que essa imensa tarefa universitária reclama equipamento e dotações orçamentárias vultosas, mas, sobretudo, reclama a absorção integral de seu corpo de professores e de especialistas, a aplicação efetiva de seus estudantes, a dedicação e apurado nível técnico de todo um grande corpo de funcionários.

Universidade como pouso fortuí-to e incerto de uns e outros, que fazem dela uma atividade subsidiária e diletante será tudo que quiserem menos, jamais, uma Universidade.º

PERNAMBUCO

Realizou-se, no Recife, no período de 1 a 5 de fevereiro do corrente ano, a Conferência de Diretores e professores de Escolas de Engenharia, cujo temário foi o seguinte:

a) Autonomia às Universidades; b) Criação de disciplinas; c) Preenchimento dos cargos (contratos); d) Relações com o ensino secundário; e) Carreira do Magistério; f) Especializações e opções; g) Currículo; h) Programas das disciplinas; i) Regulamentação profissional; j) Seria-ção e parcelamento dos cursos; k) Freqüência e horário (bolsas); 1) Verificação do aproveitamento; e m) Transferências.

Falando sobre o referido concla-ve, o prof. Aurino Duarte, Diretor da Escola de Engenharia do Recife, concedeu ao *Jornal do Comércio* da capital pernambucana a entrevista que transcrevemos a seguir:

"Depois que começou a vigorar, no Brasil, o regime universitário, têm sido enviados, ã Europa e aos Estados Unidos, professores e diretores de escolas, que observam o funcionamento das universidades, naqueles centros de cultura. Quando voltam, geralmente eles fazem relatórios sobre as suas observações, procurando verificar o sistema de funcionamento daquelas universidades, em relação com as nossas. Exatamente de um desses relatórios — o do professor Mário Verneck, diretor da Escola de Engenharia de Minas —

foi que tiramos a conclusão de que seria necessário um debate entre os professores e diretores das escolas de engenharia principais do país, buscando melhorar o rendimento do nosso sistema de ensino — que ainda está muito deficiente, em vários aspectos. com esse objetivo, sugerimos a reunião às escolas de Belo Horizonte, São Paulo (Escola Politécnica), Porto Alegre, Paraná, Bahia, Escola Nacional de Engenharia e Escola Politécnica da Universidade Católica de Pernambuco. Todos aceitaram a sugestão e vieram até o Recife, debater problemas concernentes ao nosso sistema de ensino. Da leitura do relatório do professor Mário Verneck, a respeito do funcionamento das Universidades norte-americanas e dos debates sobre o assunto, durante a nossa conferência, concluimos que o rendimento de nossas escolas ainda é muito pequeno. Isso deve-se a uma série de fatores, que se tornaria enfadonho enumerá-los. Os principais, todavia, segundo entendemos, são os seguintes: os nossos professores não dão tempo integral para as escolas. Isso impede que sejam feitas pesquisas de laboratório, que os professores tragam contribuições novas, descobrindo técnica, processos novos e fontes de matérias primas para a indústria. Nesse sentido, poderíamos citar dois exemplos, que demonstram o valor do tempo integral dos professores, para o descobrimento de novas fontes de riqueza para a Nação. O primeiro é do novo processo de fermentação contínua, posta em prática pelo professor Anibal Matos, catedrático de Física Industrial, em nossa Escola. Essa descoberta revolucionou completamente os antigos sistemas usados em nossas distilarias e está sendo aplicada, com êxito, tanto aqui em Pernambuco como no Sul do País. esse mesmo professor, prosseguindo em suas pesquisas, descobriu um novo tipo de açúcar integral e ainda um econômico sistema de refinação de açúcar, por meio de vaporização em ar quente.

Igualmente, não fossem as pesquisas do professor Paulo Duarte, catedrático de Química, e, talvez, ainda não tivessem sido descobertas as jazidas de fósforo, na região em que se instalou, hoje, a "Posforita de Olinda". Tudo isso evidencia o valor do tempo integral dos professores — sem o que as pesquisas de laboratório não podem ser feitas com a intensidade que é de desejar.

Outros fatores que, sem dúvida, impedem um maior rendimento de nossas escolas, são: a falta de uma maior aproximação entre alunos e professores, a não obrigatoriedade dos alunos assistirem às aulas, a falta completa de autonomia das Universidades, etc. Todos estes fatores são decisivos para um bom rendimento de nosso sistema universitário. E, de um modo geral, o nosso sistema universitário não pode cumprir com esses requisitos, por falta de meios. Isto porque muitos alunos são obrigados a trabalhar para poder estudar, deixando, em virtude disso, de atenderem às necessidades da escola; as universidades, por outro lado, não têm autonomia nem para nomear um contínuo. Se, por acaso, necessitamos de mais uma cadeira ou de um assistente, fica tudo na dependência de legislação especial, por parte da União. E sabemos quanto é grande a nossa burocracia. A falta de obrigatoriedade de assistência às aulas, então, é ai-

tamente danosa. como se compreende alguém aprender alguma coisa, se não freqüenta as aulas? É praticamente impossível. A solução em parte, pelo menos, estaria em o Governo, as associações das classes produtoras, etc. criarem bolsas de estudo, proporcionando, também, aos estudantes, tempo integral.

Abordamos, igualmente, em nossa conferência, a questão do ensino secundário, no Brasil. Achamos que esse é bastante deficiente e, por uma parte, responsável, pelo pouco aproveitamento universitário. como é possível se erguer um edifício alto, sem um alicerce sólido? E o ensino secundário não representa exatamente a base sobre a qual tem que ser erguida a cultura universitária? Evidentemente, não é possível se ministrar ensinamentos mais elevados, mais aprofundados, se os estudantes não formam, nos colégios, uma base sólida de conhecimentos gerais. Exatamente isto é o que está faltando, atualmente, em nosso ensino secundário. Daí porque achamos que êle deve passar por uma reforma o, nesse sentido, nos dirigimos, já, ao ministro da Educação.

E preciso compreendermos que o Brasil necessita, sobretudo, de explorar as suas riquezas, de aperfeiçoar a sua técnica agrícola e industrial. como realizar tudo isso sem técnicos? Impossível. O Governo e os homens das classes produtoras precisam se convencer de que, em nossas escolas, é que se formam os quadros necessários, indispensáveis ao progresso do país. Por esse motivo, necessitam olhar com mais carinho, mais seriamente, para os problemas do ensino no Brasil — que está, ainda, longe de satisfazer às exigências nacionais.

RIO GRANDE DO SUL

Ao ensejo da solenidade de abertura do ano letivo de 1955 nas escolas primárias do Estado, o Secretário de Educação, prof. Liberato Sal-zano Vieira da Cunha, enviou a seguinte mensagem ao magistério gaúcho, que publicamos em transcrição do jornal *A Hora,* editado em Porto Alegre:

"Volta-se hoje, para o magistério, o inquieto e pressago coração da Pátria una e indivisível. Por entre a trágica alucinação do mundo contemporâneo, dividido e desnorteado pelo esquema de valores de uma filosofia de vida que teima em retirar ao Homem o signo do seu mistério e de sua destinação, o Brasil sofre uma das mais profundas crises políticas e econômicas de sua evolução histórica.

A ninguém é licito, por impostergável dever de responsabilidade, obscurecer as imprevisíveis conseqüências da hora dramática que se abateu sobre os povos, conturban-do-os e os levando ao limite da exasperação.

E, entretanto, de outra parte, a ninguém é permitido renunciar das mais antigas e permanentes esperanças por um mundo onde prevaleçam os princípios de justiça social, que devolva ao Homem o perdido caminho de dignidade da pessoa humana, e onde a vida reconquiste os privilégios da segurança coletiva e o bem estar social e familiar.

A viabilidade deste inerradicá-vel anseio, tanto mais velho porque sempre acompanhou o Homem, tanto mais forte porque sempre sobreviveu, é tarefa de todos, das gerações e dos governos.

Todavia, na magnitude deste cometimento, não sabemos de missão mais alta e mais nobre do que aquela que se confia ao magistério.

É a própria nação, nas fontes de sua pureza e de sua perpetuidade, na autêntica e inconcussa integridade de suas raizes, que é entregue ao silencioso e desvelado trabalho do magistério.

O Brasil a que nós aspiramos, na excelência do regime democrático, na plenitude de seus direitos, recebe a imagem, o selo de seu futuro das mãos do professorado. A Nação, na sua continuidade histórica, nos laços inconsúteis que a estruturam e a preservam, traz o cunho de sua inteireza e de seu vigor das mãos do magistério.

Eis porque se voltam para vós, professores e professoras, neste reinicio de atividades escolares, as atenções e as esperanças da Pátria.

As transitórias e desconcertantes condições do momento que passa, o desconforto material e moral, e a própria injustiça que decorre por vezes da desigualdade de tratamento funcional, não são de molde a que-brantar o vosso ânimo e vos fazer desviar os olhos da elevada obra que se vos deferiu. Haveis de descobrir, no fundo generoso de vossos corações, à luz daqueles princípios que norteiam vosso ministério, as forças e as energias para o cumprimento cabal de vossa função. Sentireis, por entre o amargor e o desencanto desta hora, o tremendo ônus que vos foi confiado.

Compreendereis, na agudeza de uma realidade indisfarçável, que não vos é dado hesitar ou descrer, tergiversar ou descumprir com o vosso ministério sob pena de periclitarem as mais legítimas reservas cívicas da Pátria.

Descobrireis, ao calor de vosso idealismo, que tem por vezes a chama de um heroísmo ardente, as vivas e repetidas lições para a realização de vossa obra.

As tradições de bondade, as mais puras, de trabalho, as mais positivas, de renovada cultura e vigorosa fé, as mais marcantes, são o acervo e o patrimônio moral que garantem a continuidade e o frutuoso resultado de vosso labor.

Sabe a Pátria que não haveis de quebrar estas admiráveis tradições.

Elas demonstram a profundeza de vossos propósitos, e a segurança de que levareis a bom porto, por sobre todas as tempestades, o tesouro que nos foi dado.

Eu vos digo, agora, na cientifica-ção dos mesmos idéias, e à inspiração dos mesmos objetivos, que o Governo e o povo podem confiar em vós.

Desejo nesta oportunidade, professores e professoras das cidades, das vilas, e de modo particular, do interior dos distritos, que lecionam à beira das estradas ou em lugares inóspitos, numa voluntária e edificante renúncia do aconchego do lar e daquelas mínimas condições de vida moderna, voltados apenas à grandeza de seus próprios misteres profissionais, e cuja exemplar atividade serve de estímulo e confiança a todas as consciências, levar-vos a minha palavra de apoio e de conforto.

com idealismo translúcido, com indomável vontade de servir, para desespero dos céticos e dos anarquistas, professores e professoras do Rio Grande do Sul, conto convosco para a realização de uma grande tarefa. Tarefa que não precisa ter história.

Que seja tecida de gestos anônimos. Mas que engrandeça o país. Que reabilite e solidifique nossas abaladas instituições e nossa periclitante e excelente forma democrática de viver. Assim, teremos, diante de Deus e da Pátria, a insubstituível tranqüilidade de consciência que só o cumprimento do dever nos pode trazer.º

SÃO PAULO

Conforme divulga o jornal *O Tempo,* em 4 de março do corrente ano, a prof" Carolina Ribeiro, Secretário de Educação, enviou ao Exm' Snr. Governador do Estado o seguinte ofício, em que faz exposição das atividades da Secretaria no primeiro mês da nova administração:

"Tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Excelência — em breve relatório — a resenha das atividades desta Pasta, no decurso do mês de fevereiro do corrente ano, primeiro de nossa administração, sob honrado Governo de Vossa Excelência.

como se verá do que abaixo vai exposto, não nos poupamos no afã de reabilitar a Secretaria da Educação, libertando-a das práticas e in-junções que tanto a afastavam de suas legítimas finalidades e contribuíam para o descrédito dos seus serviços e o desprestígio dos órgãos incumbidos da administração do ensino no Estado.

Quando assumimos a investidura com que nos honrou V. Exa., Sr. Governador, tivemos oportunidade de salientar o pesado encargo que para nós representava a confiança de que fôramos alvo, pois V. Exa. se limitara a entregar-nos a Pasta, sem indagar qual o nosso programa, quais os princípios religiosos e políticos que professamos, qual o critério que iria presidir às nosas atividades em setor tão importante do seu Governo. Fundado tão somente no conhecimento de nossa atividade profissional, V. Exa. nos atribuiu o árduo encargo — aliás tão de nosso agrado — de restaurar em São Paulo o prestigio do professor, restituindo à administração escolar as admiráveis tradições de seu passado grandioso, ou seja, as de reconhecer os valores, respeitar os direitos e efetivar a justiça.

como medida preliminar, para assegurar à organização do ensino as virtudes da austeridade e da eficiência, sentimos que se impunha o retorno às práticas normais de administração, com afastamento inflexível de toda e qualquer intromissão política na movimentação administrativa da Secretaria e dos órgãos que lhe são subordinados. A balbúrdia que se havia instaurado na Pasta, numa total e asfixiante subversão burocrática, resultava da sujeição dos órgãos dirigentes, aos interesses pessoais e políticos, que resolviam os problemas do ensino à revelia das autoridades escolares, únicas devidamente informadas das peculiaridades específicas de tais problemas, e com irremediável dano, portanto, do prestígio da administração e dos interesses do ensino que lhes incumbia acautelar.

A esta orientação, que para en-corajamento nosso e do professorado imbuído de sua augusta missão, o honrado Governo de V. Exa. não tem recusado o seu imprescindível apoio, seguiu-se, logo às primeiras medidas, um clima de verdadeiro desafogo na administração escolar e, malgrado a extensão e profundidade dos males

que se intenta corrigir e erradicar, a reabilitação destes relevantes serviços públicos se nos afigura iminente e animadora.

Enumeramos, a seguir, as medidas que levamos a cabo neste primeiro mês de nossa admnistração:

I — Restabelecimento, como norma intransigente e inflexível da administração, nas soluções dos casos suscitados nesta Pasta, quer pelos órgãos e serviços do ensino, quer pelos professores interessados, da tramitação legal dos feitos, com audiência obrigatória das autoridades escolares, na forma das leis e regulamentos que regem a espécie. O professor, para pleitear os seus direitos e reivindicações, es-cudar-sc-á exclusivamente em sua "ficha de exercício", cujo valor e eficácia nenhum apadrinhamento político poderá encarecer ou suprir. As autoridades escolares voltam a exercer na organização escolar o papel que de direito lhes cabe, repelida a intromissão política que as desprestigiava e anulava, em prejuízo dos legítimos interesses públicos.

II — Ordenamos a sustação, em definitivo, dos desdobramentos de grupos escolares, medida prejudicialíssima ao ensino, que reduzindo as horas de aula de 4 para 3 e até mesmo para 2 horas, inutilizava de igual sorte a eficiência do trabalho educativo dos mestres. E, paralelamente, estabelecemos a política de retorno ao sistema anterior, de dois períodos de 4 horas, cada um, para os grupos desdobrados, encarregando desse trabalho, com especial recomendação e empenho, as autoridades regionais do ensino.

III — Para solucionar o grave problema de espantoso "déficit" de vagas nos bairros periféricos da Capital, empreendemos a campanha em favor das escolas primárias de emergência, a serem instaladas em próprios cedidos pelas entidades associativas e particulares, até que o Estado, equacionando devidamente o problema, dê ao assunto a solução adequada e permanente.

IV — Procedemos à recuperação dos edifícios escolares que se encontravam desviados de suas legítimas finalidades, entregues a organizações e serviços estranhos ao ensino primário. Fizemos imediatamente cessar essa prática abusiva e injustificável e podemos assegurar a V. Exa. que não existe mais um único edifício escolar do Estado afastado de sua destinação legal.

V — Finalmente, entre outras providências de menor vulto e que constituem atividades rotineiras no curso da administração, cumpre destacar a regularização, que fizemos, dos casos do ensino industrial, parados, há anos, nas dependências desta Pasta, com incalculáveis prejuízos para o ensino; a organização das bancas do concurso de ingresso do magistério segundário e normal, já instalados e em atividades; a preparação do decreto

n° 24.319, de 11-2-1955, que solucionou a situação dos professores de educação das escolas normais, municipais e livres; a ampliação, em todos os estabelecimentos de ensino, dos quadros das respectivas matrículas, que se encontram elevados a números jamais atingidos nos anos letivos anteriores; a elaboração, ainda, das bases para as duas dezenas de decretos expedidos por V. Exa. na pasta da Educação.

Concluindo, Sr. Governador, permito-me salientar a confiança que a firmeza de V. Exa., na defesa dos interesses públicos e da austeridade administrativa do Estado, vem despertando nos setores educacionais que dirijo, e a salutar influência que estas medidas notadamente a relativa ao restabelecimento do prestígio da autoridade no ambiente escolar, estão provocando no seio da grande classe, que tem em suas mãos o destino da sociedade e o futuro da pátria.º

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Na Baixa-Saxe foram publicadas novas disposições regulamentando a promoção da escola primária ao liceu. No decorrer do último trimestre da quarta série primária, os alunos são admitidos durante seis dias numa escola que desejariam freqüentar. esse estágio deve permitir que se reconheçam as aptidões dos candidatos.

ARGENTINA

O Ministério da Educação resolveu criar, nas escolas primárias, "seções infantis de línguas", a fim de permitir que crianças entre seis e doze anos de idade aprendam línguas estrangeiras. A comissão pro-movedora dessa iniciativa julga que nessa fase os conhecimentos lingüísticos são adquiridos com um mínimo de esforço e ficam definitivamente gravados.

BÉLGICA

Diante das reprovações escolares e da porcentagem de alunos que repetem o ano, uma cidade de Hainaut empreendeu, em 1950, a reorganização da escola primária. O primeiro ano de estudos é considerado como classe de observação. No segundo, os alunos são separados segundo seu aproveitamento. O ensino é proporcionado de tal modo que a recuperação da deficiência corrigível é assegurada e a transferência entre as diversas seções é sempre possível. As classes se dividem por dez escola;! que correspondem, salvo duas, às escolas de aldeia. Quando a reforma completa realizar-se (1955-1956) não haverá mais alunos a repetir ano.

ESTADOS UNIDOS

Realizou-se uma conferência de legislação escolar na Universidade de Duke, em Durham, na Nova Caroli-na, sob os auspícios do Programa Co-operativo de Administração Escolar da região do Médio-Atlântico. A finalidade dessa conferência era estabelecer melhor compreensão dos problemas de legislação escolar entre os professores e administradores, encorajar as faculdades de pedagogia a concederem maior importância a essa disciplina e intensificar a cooperação entre as administrações escolares e os professores de administra-ção e de direito escolar.

FRANÇA

Por ocasião de seu 33[51] congresso, a Federação de Ensino Profissional insistiu na necessidade de se assegurar ao ensino técnico os efetivos proporcionais ao mercado de trabalho. Foi constatado, com efeito, que

os 67.800 alunos que se graduaram nas escolas profissionais representavam somente a metade dos candidatos ao bacharelado, cujo número se elevava a 130.000.

— Considerando antiquado o sistema de bolsas, a União Nacional dos estudantes encaminhou gestões no sentido de vê-lo substituído por um "abono de estudos". Esse abono, igual ao salário considerado como mínimo vital, seria administrado por uma tesouraria autônoma, e concedido de acordo com critérios exclusivamente universitários.

ÍNDIA

Uma das instituições mais interessantes no domínio do *self govern-ment* é a escola de meninos de Na-sik, no Estado de Bombaim, onde o prefeito, o comissário e os deputados são eleitos, em cada ano, entre as próprias crianças, pelos alunos da escola. O prefeito nomeia um gabinete de quinze ministros cujos encargos vão desde a instrução e a informação até a recreação e recompensa. Diversos tribunais julgam as ofensas pequenas ou graves. Nessa comunidade bem dirigida não há quase diferença entre estudos e recreação. Depois das horas de aulas, os meninos entregam-se a seus passatempos, em aulas complementares, cujo fim é desenvolver as aptidões individuais e confeccionar objetos úteis à comunidade.

MÉXICO

Em seu relatório anual, o Presidente da República ressaltou que o orçamento do Ministério da Educação atingiu 706 milhões de pesos ou sejam 100 milhões mais que o do ano precedente, Êsse orçamento teve, em dois anos, um aumento de 60%.

RUMÃNIA

Entre os direitos concedidos aos professores, por ocasião de 3ua nomeação, figura o de perceber um prêmio especial cujo valor corresponde a um mês de salário.

URUGUAI

Para suavizar o trabalho dos professores que tenham mais de vinte anos de magistério a legislação do país concede-lhes reduções nas horas de aulas. Há também interesse em aproveitar os professores idosos em outras atividades relacionadas com o ensino.

ATRAVÉS de REVISTAS E JORNAIS

UMA EXPERIÊNCIA VITORIOSA NO CAMPO DO APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO

Convidado para coordenador e professor do grupo de Ciências Naturais do curso de Férias para professores do interior do país, organizado pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, com a colaboração da Fundação Getúlio Vargas, julguei, de grande utilidade, dado o êxito completo que coroou tal empreendimento, divulgá-lo em suas linhas gerais, a fim de que seja um estímulo às autoridades públicas que o idealizaram, aos professores que o concretizaram e aos colegas do interior que dele se beneficiaram, esperando com isso que tal iniciativa, plantada com tanta oportunidade, frutifique e se multiplique por todo o país, numa tentativa objetiva e realista de melhorar o nosso tão discutido Ensino Secundário.

1. *Freqüência ao curso.* — O grupo de Ciências Naturais contou com uma freqüência de 16 alunos, provenientes dos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

2. *Programas executados.* — Foram executados, na íntegra, três programas a saber: *a)* O programa de Ciências Naturais da 3' série ginasial; *b)* O programa de Ciências Naturais da 4" série ginasial; c) O programa de Didática Especial das Ciências Naturais constante das seguintes oito unidades:

Unidade I — *Análise crítica dos programas oficiais de Ciências Naturais para o curso ginasial.*

Unidade II — *O planejamento do ensino das Ciências Naturais:*

a) Plano de curso; b) Plano de unidade; c) Plano de aula.

Unidade III — *A motivação da aprendizagem no ensino das Ciências Naturais.*

Unidade IV — *A metodologia do* ensino *das Ciências Naturais:*

a) A demonstração; b) A experimentação; c) A análise e a síntese.

Unidade V — *O material didático para o ensino das Ciências Naturais e a sala-ambiente de Ciências Naturais.*

Unidade VI — *A fixação da aprendizagem no ensino das Ciências Naturais :*

a) Os trabalhos práticos; b) As tarefas; c) A recapitulação; d) O trabalho individual e coletivo na sala-ambiente.

Unidade VII — *A verificação da aprendizagem no ensino das Ciências Naturais:*

a) O interrogatório e a argüição; b) Os testes e a prova objetiva; c) A prova clássica; d) A prova prática.

"Unidade VIII — *As atividades extra-classe, relacionadas com o ensino das Ciências Naturais:* a) Excursões e visitas; b) Os clubes de ciências; c) As publicações escolares.

3. *Prática de ensino.* — Sendo o grupo de Ciências Naturais relativamente pequeno (16 alunos) tornou-se possível a realização de uma prática de ensino bastante desenvolvida, o que redundou em grande benefício para os alunos, que tiveram oportunidade de, através da crítica construtiva, melhorar sensivelmente as suas técnicas didáticas, bem como adquirir e aplicar aquelas que desconheciam.

Os benefícios desta prática de ensino intensiva, num curso que teve apenas a duração de mês (10 de janeiro a 10 de fevereiro de 54), se fêz sentir de maneira sensível nos resultados obtidos pelos alunos na sua prova de aula de livre escolha, quando da realização de exame de suficiência a que se submeteram findo o curso, em que a maioria deles obteve grau igual ou superior a oito.

A fase inicial da prática de ensino durante a qual as aulas dadas pelos alunos foram utilizadas para avançar a matéria dos programas de Ciências Naturais das 3ª e 4ª séries ginasiais, visou principalmente des-sinibir os alunos e habituá-los a da-rem aulas sabendo-se julgados.

A segunda fase da prática de ensino foi então realizada e julgada pelo mesmo critério adotado no curso de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo sido anotados, de acordo com a ficha de julgamento de aula, todos os aspectos positivos, assim como todas as falhas, deficiências e impropriedades de técnicas empi legadas pelos alunos no decurso tle cada uma das aulas.

como a turma, para a qual eram dadas as aulas, fosse constituída pelos próprios colegas daquele que dava a aula, promovíamos depois de cada prática de ensino, um seminário, para discutir e comentar detalhadamente, todas as anotações feitas por nós durante a mesma, para que deste modo maior fosse o benefício para todos os alunos, uma vez que sempre aproveitávamos estas oportu-nidades para fornecer, de modo bastante objetivo, conhecimentos novos de Didática Especial.

4. *Excursões e visitas.* — com o objetivo de permitir que os alunos pusessem em prática as noções teóricas adquiridas em relação à unidade VIII do programa de didática especial, foram realizadas, durante o curso, duas visitas e uma excursão. A excursão, realizada pelos arredores do colégio, em uma manhã de domingo, visou pôr em prática as técnicas de coleta de material para a realização de um trabalho prático sobre folhas. As visitas foram levadas a efeito no matadouro modelo de Nova Friburgo e num curtume, de modo a permitir que fossem postas em prática as técnicas de planejamento, organização e realização de visitas com turmas de alunos. No matadouro, aproveitando a oportunidade da existência de abundante material fresco, foi dada uma aula prática.

5. *A atitude e o aproveitamento dos alunos.* — este é um aspecto do curso, sobre o qual me expressarei com grande entusiasmo, pois a atitude e o aproveitamento dos alunos inscritos no grupo de Ciências Naturais, superaram, de muito, toda e

qualquer expectativa, por mais otimista que fosse.

Num ambiente de completa cordialidade, sem nenhum desnivela-mento nas relações entre professores e alunos, com uma freqüência de praticamente 100 %, acompanharam os alunos todo o curso com um interesse e uma atenção fora do comum, principalmente se levarmos em conta a sobrecarga de trabalho a que foram submetidos durante o periodo de um mês de duração do curso. Aliás,

a própria opinião dos alunos sobre o curso foi de que este excedera, sob todos os aspectos, às expectativas mais otimistas.

Quanto ao aproveitamento, creio que melhor do que qualquer opinião a respeito, falará por si mesmo e de modo eloqüente, o resultado dos exames a que foram submetidos os alunos nos quais, dos 16 inscritos, 11 lograram aprovação, muitos deles com notas superiores a oito, principalmente nas provas de aula. esta aprovação, de indice tão elevado, é bem uma prova do aproveitamento excepcional que revelaram os alunos do curso de Ciências Naturais.

6. *Conclusões e sugestões.* — Do que neste artigo ficou exposto, fácil é concluir-se que a idéia emanada da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, de realizar este curso de aperfeiçoamento de professores, foi, sob todos os aspectos, louvável e vitoriosa. Louvável por sair do domínio das críticas ao ensino secundário do país, críticas que nada resolvem no terreno prático, e iniciar uma atitude objetiva de amparo e recondi-cionamento do referido ensino secundário, escolhendo para isso, com muita propriedade, o elemento central e primordial do ensino em nível médio, o professor, e especialmente o sempre esquecido professor do interior do país, do qual depende obrigatoriamente o ensino fora dos grandes centros. Vitoriosa, pela acolhida entusiasta que teve por parte do professorado do interior, o qual, a despeito da pouca propaganda feita, e de ter sido informado quase à última hora da realização do curso, acorreu em grande número, lotando rapidamente as vagas das seções de Ciências Naturais, Português, Inglês e Matemática, vindo dos pontos mais distantes do território nacional, desprezando o repouso merecido do período de férias de fim de ano, deixando, muitos, o convívio da família, para se submeterem, conscientemente e de boa vontade, a um regime de internato, durante um mês, tendo nove horas de aulas por dia, fora os períodos de estudo.

É forçoso, portanto, concluir que tais cursos de aperfeiçoamento para professores do interior constituem uma necessidade, e conseqüentemente uma obrigação do Ministério da Educação e Cultura que, instituindo-os e patrocinando-os, estará possibilitando àqueles que militam fora dos grandes centros, e portanto afastados dos locais em que funcionam Faculdades de Filosofia, melhorar o seu nível de cultura, entrar em con-tacto com as modernas técnicas de ensino, atualizar e ampliar os seus conhecimentos e, deste modo, elevar os nossos padrões didáticos pelo aprimoramento do professorado, que teve ocasião de demonstrar cabalmente, durante a realização deste primeiro curso de férias, não ser avesso nem impermeável a tal tipo de empreendimento. — ALBERT EBERT — *(Atualidades Pedagógicas,* S. Paulo).

AS CONDIÇÕES ATUAIS DA EDUCAÇÃO SECUNDARIA

Não é de hoje a idéia da transformação do ensino secundário em processo educativo, capaz de atender às variadas aptidões individuais, mas o que se tem feito não logrou alcançar até agora o fim a que se visa.

As resistências encontradas provêm, em grande parte, dos preconceitos existentes e que fazem do título de bacharel ou de doutor o instrumento para a conquista de uma boa posição social ou política.

A verdade é que a escola secundária, vazia de conteúdo, vem sendo, no país, um fator a mais da artificialização do ensino, já agravada pela circunstância de, como mostram as estatísticas, só vinte por cento da população discente chegar à conclusão dos estudos.

Terminado o curso primário, o aluno aspira a obter as vantagens possíveis do curso superior e alcançar o seu diploma definitivo. O curso secundário aparece-lhe como um estágio preparatório para esse fim.

O jovem, que vai firmando a sua personalidade, que vai conquistando a autonomia de vontade, não percebe, nem incorpora ao seu comportamento, o que lhe pretende incutir o ensino secundário. O que êle vê, desorientado e, quase sempre, desinteressado, é o ensino que não ensina, a promessa de um currículo que não se cumpre.

Enquanto a base de toda política educacional é a autenticidade dos seus propósitos, esse currículo dá, de começo, um tom de falsidade à educação secundária. uma escola inautêntica se torna a antiescola. E por isso, com razões de sobra o-dr. Richard Reaves, de Johanesbur-go, prefere ordenar o fechamento de vinte e três escolas de missionários, no Transvaal, sob o fundamento de que "é preferível não educar do que educar mal".

É principalmente no curso secundário que o aluno tem a capacidade de perceber, com nitidez, essa inautenticidade. O seu contato inicial com o mundo e a sua própria vitalidade criadora, povoada de sonhos e de planos, aguçam-lhe a malícia, desenvolvem-lhe o senso crítico e dão-lhe, ao contato com a realidade, aquele doloroso desapontamento romântico, do qual todos nós participamos.

O jovem, que sai do lar com uma psicologia de conflitos, vê muito mais o lado negativo da escola do que o positivo. E as condições negativas não são apenas o desconforto escolar e as imperfeições do processo didático, mas, principalmente, o que há de artificial, de meramente formal e de falso na escola.

O sacrifício que lhe pedem não se funda em nenhuma razão plausível. Para que um programa tão intenso e tão pomposo, se não é cumprido? Para que tanta matéria acumulada, se não é levada a sério e só serve para lições perdidas e receios inúteis? O congestionamento dos currículos — que conduz a uma série de conseqüências negativas — estabelece desde logo a desmoralização da educação secundária.

O ensino deixa de ser ensino, para apresentar-se como uma empresa dispendiosa, fomentadora de grande clientela, propiciadora de en-

godos, cie simulação, de tramas, fonte, enfim, de tudo aquilo que leva ao desprestígio do ensino secundário.

Não há, realmente, quem não sinta e, por isso mesmo, não condene a coexistência desnorteante de dez ou doze matérias sobrecarregadas de vastos e eruditíssimos programas e, daí, as tentativas já feitas para corrigi-la, a última das quais representada pelo projeto, de autoria do ilustre e devotado deputado Nestor Jost.

Aliás, a Associação Brasileira de Educação, pronunciando-se sobre esse projeto, diz, com justeza, que "já não sofre praticamente discussão a necessidade de descongestionar os currículos escolares. Há nisso um imperativo de tal relevo que, para êle, converge a atenção de educadores dos mais diferentes países".

Os inconvenientes apontados assumem proporções ainda maiores em relação ao aluno recém-egresso do curso primário. de um curso que, pela sua unidade fundamental, se reveste de globalidade, passa êle para outro curso realmente diferente na sua organização e no qual essa globalidade se fragmenta na multiplicidade de professores e, portanto, de processos c de critérios.

O ensino secundário não é assim médio, nem intermédio, senão um ensino estanque, isolado em si mesmo e sem nenhum sentido peculiar.

Já há sete anos, quando se estudaram as diretrizes e bases da educação nacional, procurou-se, na elaboração do projeto, combater esse mal, visando-se à melhor articulação possível entre o nível primário e o nível secundário.

Já contava, então, o país com o decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que estabelece a articulação do ensino primário com outras modalidades do ensino, com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.

A desejada concepção unitária da educação e global do ensino luta, ainda hoje, com a tendência, que nos domina para a inconstância, o desperdício, a multiplicidade incoerente, tendência que é facilitada naturalmente pela condição descêntrica do país, pela diferença das suas regiões e pelo fato de ser o ensino secundário ministrado, em quase sua totalidade, por particulares.

É dentro desse quadro que o estudante do curso secundário aprende a não levar a sério o ensino, permitindo-se que dele se diga aquilo que se atribui a Clemenceau: "saberá tudo e não compreenderá nada".

O mal originado da escola primária deficiente e insuficiente toma vulto e cresce no curso secundário. E quando os seus alunos correm para o ensino superior estão, em grande número, desprevenidos e despreparados.

Daí a nossa preocupação, dentro das possibilidades atuais, de:

a) entrar em entendimento com os Estados e municípios, para se procurar ajustar, de acordo com a legislação vigente, a escola primária com a secundária;

b) descongestionar os currículos atuais e estabelecer através de novas medidas legais o sentido orgânico da flexibilidade curricular;

c) ter em apreço, diante do número preponderante de estabelecimentos particulares de ensino secundário, o serviço de caráter público, que prestam esses estabelecimentos;

d) atribuir finalidade real e prática ao ensino secundário, de forma

a poder êle servir efetivamente às aspirações da juventude e às exigências da sociedade. .— CÂNDIDO MOTTA FILHO — *(Tribuna na Imprensa,* Rio).

O ENSINO INDUSTRIAL, NO PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO

Começou a existir no Brasil, com alguma sistematização, o ensino profissional, lá pelos idos de 1910, com a legislação inspirada por Nilo Pe-çanha, através das Escolas de Aprendizes Artífices, que vigoraram até 1942, quando, sob os auspícios do Ministro Capanema, se fêz a Lei Orgânica do Ensino Industrial — Decreto-lei n« 4.073, de 30-1-42, ainda em vigor.

Até então, o ensino profissional se fazia de modo escasso, sem articulação com o sistema nacional de Educação e quase exclusivamente obra de recuperação social para menores desvalidos da sorte ou inferiores de inteligência, confundindo-se, muitas vezes, na opinião pública, com as escolas-reformatório de menores pré-delinqüentes.

com o advento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, tomou esse tipo de ação educadora um grande impulso e adquiriu formas bem mais definidas, em currículos pós-primário, divididos em cinco áreas, a saber: Aprendizagem Industrial, Industrial Básico, Mestria, Técnico e Pedagógico, além dos cursos avulsos e extraordinários também previstos.

A primeira dessas áreas ficou praticamente confiada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI —, que vem se mantendo e orientando com fundos e técnicos da própria Indústria, com apreciáveis resultados na formação de mão-de-obra para atendimento à imediata demanda do mercado de trabalho.

Nas demais áreas, confiadas inicialmente aos poderes federal, estadual e municipal e, ultimamente, estendidas à iniciativa particular, o curso *Industrial Básico,* constituído de um currículo de quatro anos, com disciplinas de cultura geral e práticas educativas quase idênticas às do ginásio, disciplinas de cultura técnica, teóricas e práticas, em ofícios tais como: mecânica, marcenaria, instalações elétricas, cerâmica, fundição, serralheria, artes do couro, alfaiataria, corte e costura (feminino), etc, teve grande aceitação e se localizou, pela ação da União, em todas as unidades da Federação. Algumas unidades da Federação como São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal e, ultimamente, Territórios, também organizaram escolas desse tipo, geralmente bem sucedidas.

esse ciclo Industrial Básico é, talvez, o de maior generalização no país, tendo já diplomado muitos milhares de Artífices Industriais.

Segue-se-lhe, na estrutura do quadro de cursos previstos na Lei Orgânica, o de *Mestria.* desde cedo reconhecido como fora da realidade e, por isso mesmo, inativo na órbita federal há anos, persistindo apenas em alguns Estados que, obstinadamente, o mantêm, custoso e impro-fícuo.

Acima desses cursos de primeiro ciclo, se situa o curso *Técnico,* com currículo ainda integral: técnico-humanístico, apresentado em várias modalidades, como sejam: Construção de Máquinas e Motores, Eletrotécnica, Pontes e Estradas, Agrimen-sura. Edificações, Desenho Técnico,

Química Industrial, etc. esse 2' ciclo de cursos, possivelmente o mais discutido deles todos, parece, consoante manifestação do "II Congresso Brasileiro de Organização Científica do Trabalho" e outras fontes autorizadas, ser o mais promissor. Os especialistas que forma, os Técnicos Industriais, com classificação profissional imediatamente abaixo dos engenheiros, têm encontrado, em diferentes áreas e modalidades, variada aceitação, estando-se constituindo em classe que vem lutando por uma melhor regulamentação do seu exercício profissional.

Os cursos *Pedagógicos,* destinados à formação regular de professores e administradores do Ensino Industrial, não tiveram até o presente nenhuma execução que possa oferecer base de apreciação.

A maior de todas as conquistas do Ensino Industrial, nos últimos dez anos, terá sido, sem dúvida, a completa e definitiva posição de ramo de ensino de grau médio, com plena equivalência ao ensino secundário, articulando-se, verticalmente, desde a escola primária até a Universidade e, horizontalmente, entre todos os ramos de ensino médio, em regime de vasos comunicantes, de grande significado vocacional, que lhe concedeu a Lei nº 1.821, de 12-3-53, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21-10-53.

Este fato assinala, à evidência, o fim da primeira fase do plano de Educação Técnico-Profissional no país e inaugura uma etapa adiante. Criadas as escolas, constituídos os quadros de administração e magistério, estabelecidos os primeiros programas experimentais, construídos edifícios e instalados equipamentos, dir-se-á que essa tarefa de instalação da base física do Ensino Industrial prossegue como obra de consolidação e rotina; o problema, doravante, é representado pelo aperfeiçoamento progressivo dos métodos de Ensino Industrial e de sua regulamentação, nalguns pontos já obsoleta e, noutros, provadamente incorreta. Essa nova fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento se pode definir por um plano de dez pontos, atualmente em vigor no Ministério da Educação e Cultura, tendo-se em vista, principalmente, o que interessa ao sistema federal.

Plano em execução

1* — Introdução do Serviço de Orientação Profisisonal nas escolas, como dinâmica de integração do esforço escolar com o mundo ocupa-cional no âmbito da Produção. Programa já quase totalmente realizado através da CBAI.

2º - Formação e Aperfeiçoamento de professores e Administradores de Ensino Industrial. Programa em fase de planejamento e instalação, através da CBAI, autorizado pelo Decreto n" 36268, de 1» de outubro de 1954, que regulamentou, em bases modernas, o funcionamento dos cursos Pedagógicos. Deverá o curso de Formação de professores e Administradores iniciar suas atividades em 1955. Os programas de aperfeiçoamento de professores e diretores estão sendo sensivelmente melhorados.

3º — Elaboração de abundante material didático e de instrução pro-fissional; já em mais de um terço realizado. Sobe a mais de uma centena o número de publicações da CBAI, nesse setor.

4º — Elevação das condições de trabalho e remuneração de profes-

sores e diretores; plano já realizado na sua primeira etapa, junto ao DASP e constante do Projeto de Lei que dá nova estruturação aos cargos do Serviço Público Civil, enviado em mensagem pelo Senhor Presidente da República ao Congresso. Presentemente, por força de Lei, e em cumprimento a decisivas determinações do Governo Federal, está-se processando o concurso para provimento dos cargos de professor do Ensino Industrial.

5º — Introdução, em escala nacional, de mais corretos e eficientes métodos de trabalho, pela assistência técnica diretamente à Indústria, e, por extensão, a outras áreas de trabalho, no que se refere a: condução e supervisão de trabalho, seleção para empregamento, relações humanas no trabalho, etc. esse esforço já se estende de sul a norte do país, com grande aceitação, especialmente em relação ao "Método de Supervisão T.W.I", adaptado às condições brasileiras pela CBAI e que vem tendo espetacular aceitação nos meios industriais, no ensino industrial e, por extensão, em outras áreas de atividades, revelando-se excelente instrumento de melhorias dos processos de condução do trabalho.

6' — Revisão do quadro de cursos e currículos do Ensino de lº e 2º ciclos, pela atualização, flexibilidade e descentralização de conteúdo, estrutura e execução. A primeira parte desse trabalho já está realizada através da "I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial", promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como pelo projeto de Decreto regulador do assunto já elaborado e em fase final de estudos de seu aspecto legal e administrativo no DASP. Deverá seguir-se-lhe a elaboração das instruções gerais sobre seriação, programação, extensão e estágio, especializações, etc.

7º — Inquéritos e Pesquisas das necessidades regionais e locais em relação a tipos e níveis de cursos a serem desenvolvidos pelas escolas. este trabalho está a pouco mais da estaca zero. Aguarda a regulamentação e vigência dos recursos estabelecidos pela Lei que cria o Fundo do Ensino Médio, com o qual será custeado o plano de incremento à iniciativa particular no campo do Ensino Industrial, cada vez mais reclamado pela opinião pública.

8' — Incentivo e assistência técnica e financeira às iniciativas estaduais, municipais e particulares para o desenvolvimento do ensino artesanal nas regiões menos desenvolvidas industrialmente, fiste programa de longo alcance está recém-iniciado, atingindo, no entanto, já o território nacional desde o Alto Amazonas até Bagé, no Rio Grande do Sul.

9» — Assistência especial às Escolas Técnicas sediadas nas regiões de maior concentração industrial. esse programa, em diferentes modalidades, já está sendo conduzido na Escola Técnica de Belo Horizonte, Escola Técnica Nacional do Distrito Federal, Escola Técnica de Pelotas e iniciando-se na Escola Técnica de S. Paulo.

10º — Promoção de revisão na Lei Orgânica do Ensino Industrial, para atualização, correção de alguns pontos inadequados, eliminação de detalhes inúteis, inclusão de elementos omissos e que a experiência demonstrou necessárias. este trabalho, iniciado com o levantamento da opinião nacional, através da "I Mesa Redonda Brasileira de Educação In-

dustrial", deverá prosseguir tão logo estejam concluídas, no Congresso Nacional, as modificações na Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a qual deverá articular-se. uma comissão especial estuda as bases da projetada reforma que deverá cin-gir-se aos pontos, que demonstrarem impossíveis de correção e melhoria, por meio de decretos e outros atos menores, ou mesmo pela iniciativa dos Estados em matéria de legislação reguladora do seu plano de Educação.

esse ramo, portanto, do ensino de segundo grau ou ensino médio, é orientado e dirigido no pais pela Diretoria do Ensino Industrial, órgão do Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro e que se rege por um Regimento próprio. A essa Diretoria compete essencialmente: dirigir a rede federal de Escolas Técnicas e Industriais, orientar e fiscalizar as redes de escolas equiparadas e reconhecidas, promover e incentivar o desenvolvimento do Ensino Industrial no país.

A D.E.I. é assessorada pelo seu departamento técnico que é a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. A "CBAI", que vive com recursos próprios, oriundos de contribuição dos governos brasileiro e americano, opera sob a direção conjunta de um Superintendente, que é necessariamente o próprio Diretor do Ensino Industrial, e de um Chefe da Delegação de especialistas americanos.

Nos dias atuais, vem a Educação Industrial adquirindo grande apreço e *status* social, entre todas as classe, passando a constituir legítima ponte de ligação entre o humanismo e a técnica, os dois componentes fundamentais da cultura moderna. Pode dizer-se, sem o risco de afetação enfática, que a Educação Industrial constitui a mais alta fonte de produtividade vigente no Brasil, bem como sólido esteio da segurança nacional.

O atual Governo está vivamente empenhado no revigoramento do Ensino Técnico-Profissional, o que enche de justas esperanças todos quantos têm responsabilidade nesse ramo promissor da Educação. — FLAVIO PENTEADO SAMPAIO — *(Boletim da CBAI,* Rio).

ESTUDO DIRIGIDO DA MATEMÁTICA (*)

1. *Quê é estudo? Que é ensino? Que é aprender?*

Diz Herbert H. Foster, no seu "Principies of Teaching in Secondary Education", com a concisão da língua inglesa:

"Studying is really nothing more nor less than self-teaching".

Poderíamos dizer, e diremos, com Foster: Estudo é *auto-ensino.*

E ensino, que é ensino? — E a atividade exercida por alguém (o professor) com o objetivo de conseguir que outrem (o aluno) realize o ato de aprender.

E aprender, que é? — Do Latim *aprehendere,* o termo "aprender" diz, por si mesmo, o que é o objeto do ensino. Ê êle: *compreender, conceber, apoderar-se.*

(*) Conferência realizada m>. curso sobre "Fundamentos do Estudo Dirigido", organizado pelo Dep. de Cultura do D.A.L.C, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Distrito Federal.

Ora, compreender, conceber, apoderar-se daquilo que foi compreendido, estabelecer um conceito e incorporá-lo à experiência anterior não é, realmente, nada mais, nada menos, do que o conceito de aprendizagem baseado nas conclusões da Psicologia Moderna e que, já neste auditório, foi autorizadamente enunciado pela Exma. Professora Violeta Villas Boas, na primeira conferência desta série, nestes termos:

> "Aquisição ativa, eminentemente pessoal, integração de estímulos representados por novas formas de sentir, pensar e agir, que se traduzem em domínio de técnicas, noções, hábitos, atitudes, etc".

2. *Base bio-psicológica do conceito de aprendizagem.*

Essa atividade aquisitiva, eminentemente pessoal, — a aprendizagem, decorre, conforme reconhecem a Biologia e a Psicologia modernas, do fato de "o ser humano" ser "um todo".

A mente e o corpo são aspectos funcionais desse todo. O indivíduo, e ainda aqui a origem latina do termo é esclarecedora, iw-*dividuus,* indivisível — é um todo e como um todo é que reage aos estímulos, mantendo a sua integridade. Tal reação é permanente. O ato de aprender realiza-se, portanto, continuadamente, à medida que, rompido o equilíbrio dinâmico da per sonalidade como um todo, essa reage para restabelecê-lo e o restabelece.

A criança, em particular, não só aprende como um todo, aprende em globo, não por partes.

Só após alcançar certa maturidade o ser humano é capaz de subordinar um a outro os aspectos de um todo e reagir, mentalmente, com um mínimo aparente de participação física, a certos estímulos. esta capacidade revela-se e acentua-se gradualmente, permitindo, então, alcançada a maturidade conveniente, a aprendizagem especializada, sobretudo aquela cujo objeto seja de teor abstrato.

3. *Conseqüências decorrentes.*

I) A missão do professor

O ensino, atividade exercida por alguém (o professor) com o objetivo de conseguir que outrem (o aluno) realize o ato de aprender, é, portanto, uma atividade eminentemente propositada, selecionadora de seus fatores, condicionada à realização não só do objetivo geral— a realização do ato de aprender pelo aluno, mas, em cada caso, condicionada a um objetivo particular.

O que ensina não tem a missão de *transmitir* conhecimentos, ao professor não compete *transportar* e *acumular* cargas na mente do aluno, à maneira do estivador que carrega os porões do navio. Cabe ao professor a tarefa difícil de determinar, pela motivação adequada, o rompimento do equilíbrio dinâmico da personalidade do seu aluno para que, então, este — o aluno, por sua reação reconstrutiva, restaurando-o, realize o ato de aprender, incorporando ao patrimônio de sua personalidade "novas formas de sentir, pensar e agir que se traduzem em domínio de técnicas, noções, hábitos, atitudes, etc".

II) O ensino — atividade de direção

Para que se realize o ato de aprender, assim conceituado, importa que se ponham em correspondência, em correspondência bi-uní-voca, professor e aluno, isto é, aquele que ensina e aquele que aprende. Ora, segundo o conceito de Foster, que adotamos, o estudo é auto-ensino, então, no estudo dos dois termos distintos em correspondência no ensino, um se anula — o professor, para que a correspondência definida pela identidade de seus termos, onde o aluno passa ao ofício também de professor e de seu próprio professor — êle mesmo condicione os estímulos visando à realização em si mesmo de determinada aprendizagem.

Em face do que acabamos de examinar relativamente ao conceito de ensino, não há dúvida de que o ensino é uma atividade de direção, isto é, de orientação. Quem ensina age (deve agir) como um piloto; precisa ter ã vista uma bússola — o objetivo do seu ensino. toda sua ação é uma ação orientada (deve-o ser) pelo conhecimento das chamadas leis da aprendizagem, de modo a apresentar, ao aluno, o objeto particular do ensino, a cada momento, mediante motivação que nele determine as reações das quais resulte o ato de aprender.

III) Estudo dirigido — sinônimo de ensino

Que é estudo dirigido?

Se estudo é "auto-ensino", isto é, é o ensino conduzido pelo próprio em quem se deve verificar a aprendizagem, o ensino conduzido por outrem (o professor) eqüivale a *estudo dirigido* por esse outrem.

Daí, poderemos dizer: *estudo dirigido é sinônimo de ensino.*

É por esta razão que a aprendizagem deve ser feita nas Escolas, seja qual fôr o seu nível, sob a exigência da freqüência do estudante. A Escola pelo ensino, que é "estudo dirigido" se contrapõe ao auto-dida-tismo, tão malsinado, fruto do estudo individual de quem não está provido daquela competência de direção que só o professor possui (deve possuir), já pelo conhecimento da Didática, já pelo domínio ordenado, sistemár tico do particular objeto do seu ensino.

Ê pelo ensino como aqui conceituado, isto é, pela observância, por parte do aluno, do modo por que o professor o conduz, que o aluno adquire a capacidade para fazer o seu estudo particular, isto é, para ser o seu próprio professor. Mais ainda, é pelas recomendações especiais que lhe são feitas pelo professor, bem como pelas tarefas que lhe são determinadas para realizar com ou sem a assistência, que o ensino realiza a sua função precípua, qual seja a de fazer do aluno um estudante, isto é, alguém que sabe como e, por isso, pode dirigir a sua própria aprendizagem.

4. *Função do* ensino.

É, certamente, a mais alta função do ensino estabelecer a gradual transferência da autoridade e da direção exteriores para a autoridade e a direção interiores, isto é, estabelecer autocontrôle e autodireção da personalidade.

Em particular, pelo ensino — estudo dirigido — deve o aluno libertar-se do professor, desenvolvendo a capacidade e a disposição para o estudo pessoal.

5. *Delimitações do "dirigismo" no estudo.*

O estudo dirigido sendo, como visto, uma decorrência do ensino, ou melhor, o próprio ensino cuja função precípua é orientar o aluno no estudo, importa — nesta altura da nossa palestra, às técnicas fundamentais do estudo dirigido, já brilhantemente expostas pela Exma. Professora Violeta Villas Boas, na segunda conferência deste curso, nomeadamente:

a) Técnica de leitura;

b) Técnica de fichamento;

c) Técnica de realização de trabalho ;

— acrescentar as seguintes observações :

I) Os princípios gerais do ensino são fundamentalmente afetados pelo objetivo da aprendizagem e pelo nível de maturidade do aluno;

II) A experiência deste (o aluno), seus conhecimentos atuais, seus interesses ou propósitos constituem o ponto de partida para o ensino e, portanto, determinam o modo de ser do "estudo dirigido".

Ê clássica a distribuição do ensino em três grandes categorias: o primário, o secundário, o superior.

Em cada uma dessas categorias, o objetivo da aprendizagem, aliás subordinado à maturidade do aluno, é o fator determinante do método do ensino.

No primário, o estudo há que ser atividade eminentemente dirigida pelo professor. este, mediante "unidades funcionais", prévia e adequadamente elaboradas, se esforça por levar o aluno a viver as situações reais, completas — que tais devem ser as "unidades funcionais". E das reações e experiências do aluno a essas e nessas situações reais que resulta a aprendizagem, isto é, a integração na sua personalidade de algo que contribua, fundamentalmente, para o seu desenvolvimento. No secundário, visará o ensino, sobretudo, a obtenção, por parte do aluno de:

I) *Conhecimento* (sic) não só acerca dos fatos e das idéias que já entram em jogo na sua experiência individual e social, como, também e essencialmente, o *conhecimento* desses fatos e idéias, isto é, a capacidade de reagir inteligentemente sobre eles.

II) *Capacidade de pensar,* ou seja, capacidade de análise e interpretação de fatos e situações.

III) *Equilíbrio* de sentimentos, controle emocional.

IV) *Eficiência:* capacidade de expressar e aplicar o que sente e o que sabe.

V) *Cultura,* isto é, um resíduo permanente em que realmente se assenta a personalidade do adolescente, cuja formação é a finalidade distintiva do ensino secundário, ou melhor, do ensino de segundo grau.

Neste ensino, a sua função como atividade de direção da aprendizagem, como orientação do estudo ou como estudo dirigido vai até a forma do "supervised study" praticado nas *High Schools* americanas. Consiste esse "estudo dirigido" em serem os alunos assistidos, no local para isso destinado, pelo próprio professor que os guia na realização das tarefas que lhes foram atribuídas para execução fora da aula, esclarecendo-lhes pontos obscuros, auxiliando-os na sua execução, quando necessário e, em tudo, visando à consecução de objetivos perfeitamente definidos.

A Universidade, às escolas de ensino superior chega (ou deverá chegar), portanto, o aluno quando alcançado apreciável grau de maturidade. Já terá adquirido muitas téc-nicas e a atitude necessárias ao estudo independente. Já trará um propósito definido.

Aí, na Universidade, vêm à busca de uma especialização. Tais estudantes estão (ou deveriam estar) em condições de não encontrar dificuldades acentuadas no estudo de matéria já sistematizada e cientifica ou logicamente apresentada. Sabem o que querem.

Se é para tais alunos que se faz o ensino de nível superior, claro é que para a "direção do seu estudo" bastará o ensino — bom ensino.

6. *Ensino da Matemática em nível superior.*

Fixemos algumas características do ensino da Matemática em nível superior:

I) Objetivo claro, campo de es tudo perfeitamente definido;

II) Revisão dos conhecimentos do aluno sobre os quais fundamen tar o estudo no novo campo;

III) Unidade lógica no desenvol-vimento da matéria, resultando um todo coerente, completo em si mesmo e, a um tempo, adequadamente relacionado a outros campos do conhecimento, à cultura geral e especial, ao ambiente do aluno e às suas exigências;

IV) Eficiência de resultado, isto é, integração do saber (ainda que especializado) na personalidade do estudante de modo a que lhe seja um fator determinante de sua ação social e de seu contínuo desenvolvi-mento cultural e não, apenas, algo que, memorizado a custo de repetição mecânica, lhe possibilite dar respostas prontas a perguntas de exame adrede preparadas.

Tal ensino, verdadeiro estudo di-rigido, firmará, por certo, no estudante normas que o habilitarão a conduzir o seu estudo independentemente, objetivo que deverá esforçar-se por conquistar. São algumas delas:

I) Definir o objeto de seu estudo;

II) Delimitar, conseqüentemente, o seu campo;

III) Reorganizar sua experiência anterior, isto é, os conhecimentos com os quais verifique se articula, sobretudo em relação de dependência, o objeto do estudo novo;

IV) Decidir-se à conquista do-objeto posto ao seu estudo;

V) Não esmorecer ao encontrar uma passagem difícil, um tópico obscuro, um ponto que lhe pareça ininteligível. Conscientemente colocá-lo no subconsciente. este elaborará a matéria enquanto atende o estudante a outras obrigações e, à volta consciente à passagem difícil, ao tópico obscuro, ao ponto ininteligível, tudo do subconsciente emergirá fácil, claro, inteligível.

7. *Estudo dirigido da Matemática-*

esta palestra sobre o estudo dirigido da Matemática tem em vista o estudo da Matemática na nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Até aqui procuramos caracterizar o conteúdo da expressão "estudo dirigido". Em conseqüência, no tópico anterior, chegamos à conclusão de que o ensino da Ma-

temática em nível superior é, êle próprio, ou deve ser, verdadeiro estudo dirigido.

de fato, todo ensino universitário tem, ou deve ter, o caráter de estudo dirigido. Ê, realmente, por meio do seu ensino que o professor universitário orienta os seus alunos para o estudo independente.

Indaguemos, então, a esta altura: Que é a Matemática?

Muito longe teríamos que ir e muito tempo tomaríamos a este distinto auditório na tentativa de responder tal pergunta. Lembraremos, apenas, que para Bertrand Russell — a Matemática é Lógica Simbólica. Diz êle, nos seus "The Principies of Mathematics":

"O fato de que a Matemática é Lógica Simbólica é uma das grandes descobertas do nosso tempo".

E ainda, continuando, ensina Russell:

"Dada uma afirmação *p* verdadeira relativamente a qualquer entidade *x,* ou a qualquer conjunto de entidades x, y, z,.. ., à Matemática cabe declarar, então, que alguma outra afirmação *q* é também verdadeira em relação a essas entidades. A Matemática não afirma *p* ou *q,* separadamente, em relação a essas entidades. A Matemática afirma uma relação entre as afirmações p e *q,* que se denomina *implicação formal".*

E nesta linha de caracterização do conceito moderno de Matemática que Caio Prado Júnior, na sua "Dialética do Conhecimento", afirma:

"A Matemática é um processo formal de expressão do pensamento e de suas operações de relacionamento".

Iniciar, porém, o ensino da Matemática com a sua apresentação, com a definição do seu objeto ou do seu domínio, mediante as afirmações citadas, seria, provavelmente, muito pouco dizer ou nada à inteligência dos que entram no seu estudo, mesmo no nível superior.

Melhor será, parece-nos, que se-tome como orientação do ensino da Matemática e, pois, que o seu estudo seja dirigido de maneira que o estudante, por sua própria experiência ativa no estudo, venha, êle mesmo, a dar resposta à pergunta: Que é a Matemática?

esta é a lição de Courant e-Robbins (*):

Para que o ensino da Matemática, e êle se faz nas Faculdades de Filosofia, em distintas cadeiras, visando ramos especializados dentro do seu todo, constitua verdadeira "estudo dirigido", importa, a nosso ver, se façam no *curriculum* do curso de Matemática algumas alterações, dentre as quais, julgo fundamental a criação de uma cadeira preliminar que se poderia denominar "Introdução à Matemática". Nessa cadeira seriam examinados aspectos fundamentais à exata compreensão do seu conteúdo e preparados os alunos para o estudo sistemático dos ramos especializados. Dentre os temas dessa cadeira deveriam constar, possivelmente:

I) A natureza abstrata da Matemática;

II) A importância do conceito de variável;

III) Os símbolos na Matemática;

IV) Fórmulas matemáticas, sua aplicação;

V) A Matemática e a Física:

(*) Richard Courant and Her-bert Robbins — What is Mathematics?' — Oxford University Press, 1884.

VI) Generalização em Matemática;
VII) O método das coordenadas;
VIII) O conceito de função;
IX) A Geometria e a Análise; X) A marcha da Matemática no sentido de sua unidade.

Adquirido, assim, preliminarmente, por sua experiência ativa, o verdadeiro sentido da Matemática, estabelecido o seu conceito mediante uma apreensão gradual e construtiva, estará o estudante armado para o estudo especializado dos seus vários ramos, mediante ensino sistemático, abstrato, formal.

Disciplina eminentemente intelectualizada nos seus ramos altamente especializados, o ensino da Matemática terá como meios adequados :

I) O livro texto, a ser manuseado pelo aluno;

II) Os livros de consulta, indicados pelo professor;

III) A aula — oportunidade para a verificação do aproveitamento do aluno através o manuseio do livro texto e dos de consulta, bem como para o esclarecimento das dúvidas provenientes daquele estudo individual e, essencialmente, oportunidade para a necessária integração do tema em estudo na unidade de conhecimentos matemáticos a que êle pertence imediatamente;

IV) Aplicações oportunas das teorias estabelecidas;

V) Seminário — visando ã iniciação do aluno na pesquisa matemática.

Na observância destes meios de ensino, terá o aluno o seu "estudo dirigido" no sentido de se libertar para ser estudante-autônomo, não, porém, um autodidata.

Terminemos estas considerações sobre o estudo da Matemática, para a inspiração dos que já lhe são afeiçoados, com a afirmação de Mar-riman (*):

> "Mathematical fact is beautiful statement of truth".

E ainda, lembremo-nos de que o estabelecimento da verdade é o objeto último do saber, o qual, no dizer de Thomas Wolfe, em "The Web and the Rock":

> "It is finding out something for ourself, with pain, with joy, with exultancy, with labor, and with all the little ticking brea-thing movements of our lives. Knowledge is a potent and su-btle distillation, a rare liquor. and it belongs to the person who has the power to see. think, feel, taste, smell and observe for himself, and who has a hunger for it".

E, finalmente, recordemos Brunschvieg (**):

> "a meditação da disciplina (a Matemática) que tem posto na meditação da verdade o máximo de escrúpulo e sub-tileza, não correrá mais o perigo de aumentar a incerteza e instabilidade do pensamento filosófico; reafirmará, esclare-cendo-a, nossa confiança na sabedoria humana". — JOSUÉ CARDOSO D'AFONSECA — *(Educação,* Rio).

(*) Gaylord M. Marriman — "To Discover Mathematics" — John Wiley & Sons, Inc., N. York.

(**) Leon Erunschvicg — "Las Etapas de la Filosofia Matemática" — Lautaro, Buenos Ayres.

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM (*)

Durante algumas décadas, a Psicologia aceitou a existência de uma linha divisória, nítida, entre as habilidades herdadas e as adquiridas. Surgiram, então, várias teorias explicativas de tal diferença, nascendo dai o interesse pela natureza da aprendizagem.

Em linguagem corrente, aprendizagem vem a ser sinônimo de aquisição de conhecimentos. Todavia, com esse sentido restrito, não se pode considerar aprendizagem o adquirir conhecimentos sem outra finalidade que não seja a própria aquisição. Tal prática seria, quando muito, uma forma de amadorismo, de narcisismo cultural, se destinada a impressionar os menos avisados ou menos sabidos. Também poderia ser a maneira prática mais ao alcance de conseguir-se um resultado imediato, com uma finalidade. O aluno que estuda o necessário para submeter-se a provas poderá fazê-lo mediante duas condições diametralmente significativas:

a) adquirir informações bastantes para superar as ditas provas;

b) adquirir conhecimentos básicos para seguir, desde então, dominando a matéria constante do estudo.

Também não é aprendizagem exercitar-se em determinada matéria de estudo, ou trabalho, treinando alguns aspectos isolados. este é um procedimento abstrato que não influirá, satisfatoriamente, na vida corrente do indivíduo.

(*) Aula inaugural do curso de Psicologia da Aprendizagem do ISOP, em 1954.

Fazer as operações fundamentais da aritmética, e todas as mais que nelas se apoiam não quer dizer, absolutamente, saber resolver problemas, pois, se o indivíduo aprende pela experiência, não aprende a experiência, propriamente dita.

Entremos, porém, no conceito de aprendizagem, aflorando sua base geral, as relações existentes entre o homem e sua esfera geográfica. Não apenas o ambiente a que a pessoa está sujeita por uma questão de contigüidade, de justaposição. Mas também aquela porção de mundo, como o ensina Stern, da qual o indivíduo compartilha por ter receptividade e sensibilidade bastantes para imaginá-la, para dar-lhe uma forma apropriada, para estruturá-la de um modo todo particular, segundo sua imaginação e afetividade.

Dentro do ambiente que nos circunda, nós nos conduzimos de maneira diversa uns dos outros. Há os que reagem aos estímulos exteriores, dando às coisas que os cercam um sentido de exortação à resposta, um conteúdo de valência. Outros, porém, especuladores, interrogadores, agem sobre os dados do ambiente, valorizam a matéria mais que a valência. Uns e outros, todavia, podem modificar sua conduta, em relação a seu mundo, seja criando novas formas de comportamento, seja modificando as já existentes.

Temos, aí, a primeira definição de aprendizagem:

"Aprender é modificar respostas adquiridas ou formar outras novas", diz Freeman.

Para Thorndike e Kilpatrick aprender é formar conexões de tipo linear, ocupando a *Situação* e a *Resposta* os dois pólos do eixo.

Nesta definição vamos encontrar a aprendizagem sujeita tão somente às conexões dos neurônios, à união funcional das vias sensitivas e motoras. Para não incorrermos, porém, num artificialismo simplista, não devemos partir do estímulo para a reação, sem atentar na multiplicidade de processos psicológicos existentes entre os pólos do eixo, processos interdependentes, subsidiários do dinamismo do todo.

Para Colvin, aprender é modificar a reação do organismo, pela experiência, o que introduz no conceito de aprendizagem o de experiência, de um processo dinâmico, de uma função vital ocorrida tanto no plano objetivo como no subjetivo. Isso importa em dizer que a experiência, em si, é um procedimento incompleto, do ponto de vista funcional. E este ponto de vista nunca deve ser negligenciado, de vez que afeta a totalidade do indivíduo.

Essa definição mecanicista de que aprender é formar conexões nervosas ou modificar vias e conexões anteriormente formadas encontra opositores entre os "gestaltistas" que alegam haver na aprendizagem um sentido intencional, uma compreensão das atividades úteis que devem ser executadas, compreensão essa que leva o indivíduo a organizar sua conduta segundo o sentido utilitário das atividades que vai executar. A aprendizagem aparece, então, com um caráter de dignidade, de elevação, colocando o homem frente à sociedade, indagando-se a si mesmo o que aprender em benefício de seu grupo, como comportar-se para não se constituir em peso morto dentro dessa mesma sociedade.

Vista desse ângulo, a aprendizagem não é um processo unitário, uma faculdade especial, e sim uma atuação de vários processos, de fenômenos psicológica, física e fisiològicamente diferentes entre si, tendo como denominador comum apenas a base estrutural do indivíduo. Isso quer dizer que a aprendizagem focaliza o todo, inclusive a crítica daquilo que se vai aprender.

Woodworth acentua que es3a modificação, essa mudança de conduta não se refere àquela originada na presença da fadiga, e que a modificação traz implícito um curso progressivo, uma resultante da incidência da situação estimuladora.

Para Humphrey, a aprendizagem não se satisfaz com a mudança de conduta. E preciso, também, que em uma série de atividades, da mesma natureza as últimas — mais que as primeiras — sejam de ação benéfica para o organismo. Pica, então, o conceito de modificação, neste particular, inscrito no progresso intra-individual da atividade, aperfeiçoamento esse que tenderá ao "opti-mum", no sentido de conservação do sistema. Assim sendo, não será princípio de sã aprendizagem o fazer uso torcido dos conteúdos da matéria aprendida.

Na opinião de Morrison, aprender é mudar de atitude, adquirir habilidade especial, adestrar-se na manipulação do material ou instrumental, chegar à compreensão do que se propôs adquirir dominando completamente o assunto.

Aí está uma definição meticulosa, porém radical. Nem sempre podemos dominar completamente o assunto. Considerando-se as possibilidades físicas, fisiológicas e psicológicas do indivíduo, chegaremos a uma flexibilidade mais consentânea com o homem em seu mundo. Do

mesmo modo, o caráter de permanência que Morrison atribui à aprendizagem não pode ser aceito, de modo absoluto. O que é permanente fica, resiste ao tempo e às tormen-tas. E muito do que aprendemos enfraquece com o tempo, cede a fatores patológicos.

Para a escola personalista, aprender é adquirir conhecimentos à base de apresentações repetidas, não se exigindo, sempre, do indivíduo uma atitude voluntarista. Podemos aprender à revelia da vontade. As repetições geram a disposição de guardar, de modo duradouro, o objeto dessa aprendizagem involuntária, usando-a nas ocasiões necessárias ou empregando-a nas mesmas condições em que foi adquirida, isto é, sem uma atitude voluntária. Embora sendo um tipo de aquisição confuso, sem obedecer a nenhum sistema pré-determinado, é bastante afetiva, funcional. Tal é o caso da língua materna.

Qualquer que seja, porém, o caráter de que se revista a aprendizagem, ela assume importância indiscutível, na vida do homem, estando intimamente ligada ao problema educacional. Discutem os mestres se é ela uma atividade que deva ser controlada, dirigida, ou que deva fluir espontaneamente e ser, portanto, respeitada. A atitude mais simpática, mais proveitosa é, por certo, a de usar todos os processos, nos casos em que forem os mais indicados. A posição eclética do professor facilitará seu propósito de ensinar. John Dewey diz que não se pode dizer que se ensinou quando ninguém aprendeu, do mesmo modo que não se diz que se vendeu quando ninguém comprou.

Vimos que não se pode falar em aprendizagem sem levar em conta a experiência concreta, direta. Kõhler afirma que, quando dizemos, por exemplo, qual a nossa profissão, estamos ligados a um sentimento de intimidade, de segurança, de capacidade de ação a qualquer momento e em qualquer direção, dentro dos limites da profissão. Se a direção a tomar não fizer parte, ainda, de nossa experiência real, se estiver colocada mais adiante do caminho até então percorrido, ainda assim não perderemos o sentido de familiaridade que nos liga a nosso trabalho profissional.

Concluindo, diremos que a apren dizagem é uma atuação contínua que envolve a totalidade do indivíduo, começando antes mesmo do nascimento, com a vida fetal, e só desaparecendo com a desintegração do organismo, isto é, com a rnorte.

Sendo ela a maior dimensão, no desenvolvimento mental, desempenha papel relevante na vida do homem, não só no campo da Psicologia Geral, como também nos problemas específicos da Psicologia Aplicada.

Todos em geral — particularmente quem ensina e quem aprende — conhecem o justo valor das experiências passadas, na rota vital do indivíduo. Tudo aquilo que percebemos, todo estímulo a que reagimos ou sobre o qual agimos, todas as nossas ações e pensamentos são orientados por conhecimentos anteriores ao atual. de tal forma estamos presos ao passado que poderíamos dizer, sem exageros, que tudo o que percebemos é uma resultante de aprendizagem, próxima ou remota. Aliás, nos últimos cinqüenta anos, as experiências dos psicólogos têm confirmado este critério, solidificando,

assim, os alicerces em que o mesmo se apoia. todo conceito, seja por intuição, seja por postulação, a simples percepção de côr ou de forma, a relação espacial, física ou geográfica que os objetos guardam entre si, todos os fenômenos — dos mais simples aos mais complexos — tudo é compreendido ou solucionado em virtude de situações anteriores. Prazer e desprazer, afetividade, traços de caráter, tudo pode ser exercitado, treinado, ou seja, sua organização é estruturada mediante aprendizagem.

Interesses, atitudes, desejos, esse complexo de acontecimentos que representam a história individual e condicionam a conduta presente e futura do homem, tudo está sujeito a uma lei de aprendizagem. Tanto assim que, se na linha temporal da vida perdêssemos nossas formas habituais de respostas, o processo ve-getativo do organismo sofreria os resultados dessa perda. Que seria da facilidade de falar, de perceber, de ver, de pensar, de transmitir a outros uma parte de nós mesmos, se perdêssemos nossos clichês de reação?

Seria uma verdadeira derrocada da vida social do indivíduo, pois que refletindo-se, também, no plano conceituai, fá-lo-la perder o sentimento de comunidade, de interação social, mediante o qual podemos dar expansão aos desejos fundamentais do homem em sociedade, e que são, segundo W. I. Thomas, desejo de correspondência, de consideração, de aventura ou novas experiências e de segurança.

Isto não quer dizer que tudo, na vida, se reduz à atuação da aprendizagem. O organismo, como herança estrutural, é a base, o alicerce em que ela se apoia. Quanto mais cedo êle adquirir maturidade, tanto mais favorável será o processo de aprendizagem. Apenas o material adquirido no decorrer da vida, de tal sorte sobrepõe-se ao herdado, que este último parece recuado para um segundo plano, presente à unidade vital apenas por inferência, por historicidade. — MARIA SANTACRUZ LIMA — *(Arquivos Brasileiros de Psicotécnica,* Rio).

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A ESTABILIDADE PROFISSIONAL E ESCOLAR

com muita propriedade, pode o leigo perguntar se a orientação profissional tem fundamentos sólidos.

As indagações mais freqüentes que temos ouvido giram em torno dos seguintes problemas:

1º) É possível, no egresso do ensino primário, fazer um inventário seguro das aptidões de um indivíduo, seguro no 3entido da estabilidade das características pessoais? Não haverá mudanças posteriores ou mesmo durante a adolescência?

2º) Há vantagem em dedicar duas horas ou mais por indivíduo num exame para cuidar do seu futuro? Deixar a escolha da ocupação profissional ao acaso, não dará o mesmo resultado?

A estas duas perguntas teremos de responder em linguagem técnica, demonstrando:

1º) A *fidedignidade* dos testes de orientação profissional após as idades de 12-14 anos.

2º) A *validade* dos processos de orientação profissional.

Num apanhado sintético e rápido, vamos dar os resultados mais ex-

pressivos das pesquisas realizadas no mundo inteiro, a respeito destas duas perguntas.

lº) *A fidedignidade dos testes de orientação profissional*

No estado atual dos nossos conhecimentos, a puberdade pode ser considerada como a etapa final do desenvolvimento intelectual.

Os psiquiatras já observaram, há muito tempo — e é fato comprová-vel e comprovado em todos os consultórios do mundo —, que os débeis mentais não se desenvolvem mais no seu nível mental, que sua evolução pára na época da adolescência.

A experiência dos professores especializados na educação dos atrasados mentais vem confirmar as observações dos psiquiatras: Quem não conseguiu aprender a ler e escrever até a puberdade, apesar de ter recebido toda a assistência pedagógica necessária, nunca mais poderá ser alfabetizado; quem chegou ao nível de primeiro, segundo ou terceiro primário e não conseguiu progredir mais em virtude de oligofre-nia, nunca mais irá além do nível ao qual chegou na puberdade.

A histologia nervosa, também, não comprova mais desenvolvimento da cortiça cerebral, onde se localizam os principais centros intelectuais, na época da puberdade.

A psicologia experimental vem acrescentar a todas estas observações e pesquisas uma contribuição valiosa: Aplicando diversos testes de inteligência a centenas de milhares de crianças, todos os pesquisadores, construindo a curva de desenvolvimento intelectual, verificaram uma tendência assintótica na chegada da puberdade.

Não se trata apenas, como poderiam suspeitar os leigos, de um fenômeno coletivo e de valor geral porque as observações foram baseadas sobre médias, mas a estabilidade' das aptidões intelectuais é um fato individual. O Instituto de Psicologia Industrial de Londres realizou, de 1928 a 1932, um vasto estudo sobre a estabilidade das aptidões após 10 anos de idade; os pesquisadores re-testaram três anos seguidos os mesmos indivíduos e acharam correlações oscilando entre 87 e 99, coeficientes considerados em estatística extremamente elevados e significativos. Experiências idênticas realizadas por Terman nos Estados Unidos confirmaram estas e outras pesquisas, com idades mais adiantadas.

Considerando a importância da inteligência na escolha das profissões, é, por conseguinte, possível, com aproximadamente 11-12 anos, prever que grau de complexidade um indivíduo poderá atingir na sua aprendizagem e na vida profissional.

Além disto, a pesquisa do Instituto de Psicologia Industrial de Londres põe em evidência a constância das aptidões para mecânica após 12-13 anos.

As conclusões dos pesquisadores quanto aos traços biotipológicos e temperamentais são também favoráveis quanto à sua constância; é, aliás, neste terreno que as discussões são ainda vivas entre os psicólogos; se o acordo é geral quanto aos traços temperamentais permanentes e constitucionais, por definição, é possível que o caráter, quer dizer, o conjunto dos aspectos da personalidade submetidos à influência do ambiente, estejam sujeitos a variações, durante a puberdade. As experiências de "re-teste" neste domínio precisam ser

desenvolvidas para esclarecimento deste ponto.

Quanto à estabilidade dos interesses e das tendências, os estudos realizados neste campo mostram que, tanto mais se adianta em idade, tanto mais estáveis são os interesses.

Mesmo se não existisse nenhuma experiência a respeito da estabilização das aptidões na adolescência, a orientação profissional tem hoje provas diretas da sua eficácia. São estas provas que exporemos, a seguir.

2') *A validade dos exames de orientação profissional*

Submetendo dois grupos de indivíduos a processos diferentes, é possível comparar a eficiência destes mesmos processos. E o que fizeram certos pesquisadores para demonstrar a ciência da orientação profissional, com base psicotécnica: se um grupo de adolescentes orientados se mostra mais satisfeito em seu emprego, e se a percentagem de mudança de emprego e de curso profissional é superior em um grupo não orientado, isto prova que é mais interessante escolher cientificamente uma ocupação, que deixar exposto a influências fortuitas e ocasionais o futuro profissional na mocidade.

um dos estudos mais antigos neste terreno foi o de Nantes, na França. O Centro de Orientação Profissional nessa cidade submeteu um grupo de 300 adolescentes ao processo completo de O. P. e comparou a estabilidade profissional desse grupo com outro grupo de 300 adolescentes que escolheram a sua profissão sem receber conselho nenhum. Os números que damos a seguir são bastante eloqüentes:

	Orientados N = 300	*Não orientados* N - 300
Ficaram no emprego	274	99
Mudaram de emprego	26	201
Ficaram como empregados no lugar de aprendizagem	221	97

A convite do "Burmingham Edu-cation Comitee," o Instituto de Psicologia Industrial de Londres iniciou um vasto inquérito sobre 2.301 rapazes. Segundo os resultados publicados em 1944, a diferença de estabilidade no emprego entre dois grupos com quatro anos de intervalo foi de 35%.

de 1927 a 1931, o mesmo Instituto achou um acerto em 97% dos casos na predição do êxito e do fracasso profissional.

Em 1935, a revista "Human Pac-tor", de Londres, publicou inquérito sobre 116 adolescentes, cujos resultados foram.:

Percentagem de êxito

Os que seguiram o conselho, de acordo com seu gosto	87%
Os que seguiram o seu gosto contra o conselho dado	50%
Os que seguiram o conselho contra o seu gosto	80%
Os que têm uma ocupação contra o conselho e contra seu gosto	47%

Nos Estados Unidos, Proktor Williams, em 1937, encontrou 1.600 moços de cursos superiores, depois de 13 anos de orientação dada: 84,3% tinham chegado à função desejada, sendo que 23,3% se declararam inteiramente satisfeitos, e G0% declararam ter satisfeito as suas aspirações profissionais. Convém notar que o mesmo autor achou uma grande concordância, depois de 13 anos, entre o nível mental medido 13 anos atrás e o nível profissional atingido. Em 1946, o Instituto de Orientação Profissional de Lisboa fêz um controle do processo sobre 142 alunos encaminhados para estudos superiores. Eis os resultados:

	Seguiram a orientação N - 105		*Não seguiram a orientação* N = 37	
Resultados Positivos	84	80,0%	18	48,7%
Resultados Duvidosos	13	12,4%	6	16,2%
Fracassos	8	7,6%	13	35,1%

Em 1946, na França, onde se «examinam atualmente 200.000 adolescentes por ano, um inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Orientação Profissional, em todo o País, revelou que:

lº) 84% dos adolescentes tinham seguido os conselhos depois de um ano, seja no curso ou no emprego.

2º) 70% estavam ainda seguindo o conselho, depois de 3 anos.

3º) 80% ainda seguiam o conselho, depois de 5 anos.

como se trata do mesmo grupo, o aumento da percentagem mostra que 10% voltaram a seguir o conselho nos três anos posteriores.

Segundo o inquérito feito junto aos empregadores, depois de 3 anos, 17% dos que não seguiram o conselho tiveram problemas de ajustamento.

O inquérito efetuado junto aos pais revelou 83,5% estavam satisfeitos.

Temos, além disto, os seguintes resultados:

	Grupo que seguiu o conselho	*Grupo que não seguiu o conselho*
Insatisfeitos	9,8%	30,5%

	Seguiram o conselho contrário ao gosto	*Seguiram o conselho trário ao conselho*	*Seguiram o gosto con-conforme o gosto*
Satisfeitos	82 %	50%	46%

O inquérito francês mostra que entre as 200.000 crianças orientadas anualmente, as 35.000 que não seguem o conselho comportam 5.000 casos de fracassos profissionais, e 10.000 casos de insatisfação real.

Em 1949, nos Estados Unidos, Anderson achou 82,4% de estabilidade em 444 veteranos da guerra submetidos a exame de orientação profissional.

Em uma primeira sondagem realizada em São Paulo, em 1952, Osvaldo de Barros Santos achou diferenças significativas entre grupos orientados e não orientados, no que se refere ao êxito na aprendizagem do SENAI.

Conclusões

O nosso estudo mostra que: 1º) E possível medir com muita probabilidade de acerto as aptidões, desde a idade de 12-13 anos.

2º) Os traços constitucionais e temperamentais parecem invariáveis; ainda há, porém, discussões em torno dos aspectos caracterológicos.

3') A estabilidade profissional & sempre menor nos grupos não orientados por processos psicotécnicos.

4') A evasão escolar é maior nos grupos não orientados cientificamente. — PIERRE G. WEIL — *(Revista SENAC,* Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N' 2.430 — de 19 de FEVEREIRO de 1955

Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Ministério da Educação e Cultura constituirá, nos Estados, bancas examinadoras destinadas ã realização de exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários.

Parágrafo único — Essas bancas se deslocarão para a sede de estabelecimentos de ensino cuja direção o requeira, comprovando não haver pretendentes ao exercício do magistério licenciados por Faculdade de Filosofia.

Art. 2° As bancas serão constituídas por professores de Faculdade de Filosofia e, na sua falta, por professores de outro estabelecimento de grau superior ou de estabelecimentos oficiais ou equiparados, do curso médio.

Art.3º O Ministério da Educação e Cultura submeterá os candidatos ao exame de suficiência quando julgar conveniente, considerando, sempre os interesses do ensino e do professor.

Art. 4° O Ministério da Educação e Cultura expedirá, oportunamente, instruções regulamentando a realização das provas.

Art. 5º Para atender às despesas decorrentes da execução desta lei, será consignada, anualmente, a verba necessária no orçamento do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6» esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

. Rio de Janeiro, em 19 de fevereiro de 1955; 134" da Independência e 67» da República.

João Café Filho *Cândido Motta Filho.* (Publ. no *D. O.* de 2-3-955).

DECRETO N° 36.862 — de 4 de FEVEREIRO de 1955

Transforma em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, n" I, da Constituição, e de acordo com o art. 12 do Decreto-lei n« 9.618, de 20-8-1946, combinado com o Decreto-lei nº 9.614, da mesma data, decreta:

Art. 1º Fica transformada em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes, a que se refere o art. 2º, do Decreto n.º 22.506, de 22 de janeiro de 1947, que passará a funcionar como dependência da Universidade Rural, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Art. 2º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 4 de fevereiro de 1955; 134» da Independência e 67º da República.

João Café Filho, *Costa Porto.*

(Publ. no *D.* O. de 7-2-955)

DECRETO Nº 37.082 — de 24 de MARÇO de 1955

Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário

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. 5' do Decre to-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, decreta:

Art. 1» Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei n° 4.958, de 14 de novembro de 1942, serão anualmente aplicados, sob a forma de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário de todo o país.

Art. *2″* Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

I — A importância corresponden te a 70% do auxílio federal destinar-se-á a construções e reconstruções de prédios escolares, e à aquisição de equipamento didático, observados os termos do plano que fôr elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e aprovado pelo Minis tro de Estado. As obras serão executadas pela Unidade federativa interessada ou, quando conveniente, a critério do Ministro de Estado, pela administração federal. Correrão à conta dessa parcela as despesas referentes à execução do plano e fiscalização das obras.

II — A importância correspon dente a 25% do auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos do plano de ensino supletivo que fôr elaborado pelo Departamento Nacional de Edu cação e aprovado pelo Ministro de Estado.

III — A importância correspon dente a 5% do auxílio federal será aplicada na concessão de Bolsas de Estudo, na manutenção de cursos destinados a formação e aperfeiçoa mento de pessoal docente e técni co especializado de ensino primário e normal, e no funcionamento de classes de ensino primário destinadas à demonstração de prática pedagó gica, na forma do plano que fôr or ganizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e aprovado pelo Ministro de Estado.

Art. 3º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios, e, bem assim, ao Distrito Federal, de conformidade com as suas necessidades.

§ 1º A distribuição de recursos de que trata o item I do artigo anterior, entre as Unidades da Federação, obedecerá aos seguintes critérios: 45%, inversamente proporcionais aos recursos disponíveis para a educação popular; 30%, diretamente proporcionais ao progresso verificado no índice de alfabetização apurado para a Unidade, segundo os últimos dados disponíveis; e 25%, diretamente pro-

porcionais ao empenho da Unidade no cumprimento dos convênios anteriores de auxílio federal.

§ 2» A distribuição dos recursos de que trata o item II do artigo precedente será feita entre as Unidades da Federação, proporcionalmente ao número de analfabetos de 15 ou mais anos de idade, existentes em cada uma delas.

Art. 4° Os cálculos de que trata o artigo anterior serão feitos à base dos dados dos últimos levantamentos, apurados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 5º Pica o Ministro da Educação e Cultura autorizado a assinar com os Governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal, o Convênio Nacional de Ensino Primário, destinado a fixar os termos gerais não só da ação administrativa de todas as unidades federativas relativamente ao ensino primário, mas, ainda, da cooperação federal para a consecução do mesmo objetivo.

Art. 6" A concessão do auxílio federal para o ensino primário dependerá, em cada caso, de acordo especial celebrado entre o Ministro da Educação e Cultura e o Representante, devidamente autorizado da Unidade interessada, atendidos os critérios gerais indicados nos artigos anteriores.

§ 1º Os acordos referentes a cada exercício financeiro serão assinados, no seu decurso ou mesmo antes, desde que esteja decretado o orçamento federal correspondente.

§ 2º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbirá, por intermédio de seus competentes órgãos administrativos, fiscalizar, em todos os seus termos a execução dos acordos especiais celebrados na forma do presente artigo.

Art. 7» Para que possa receber o auxilio federal destinado ao ensino primário, cada Unidade federativa deverá comprovar que satisfez no ano anterior, os compromissos assumidos com a União, em virtude do Convênio Nacional do Ensino Primário.

Art. 8º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação ficando revogados os dispositivos em contrário.

Rio de Janeiro, em 24 de março de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

João Café Filho, *Cândido Motta Filho.* Publ. no *D. O.* de 26-3-955).

PORTARIA Nº 2 — de 3 de JANEIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o que estabelece o artigo 16 do Decreto número 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância obrigatória nos estabelecimentos de ensino comercial oficiais, equiparados e reconhecidos, o anexo programa de Prática Jurídica Geral e Comercial e as respectivas instruções metodológicas para o curso Técnico de Contabilidade. — *Cândido Motta Filho.*

curso Técnico de Contabilidade

Programa de Prática Jurídica Geral e Comercial
2º *série*

Unidade 1

I. Conceito de Direito. II. Direito Público e Direito Privado: definição, divisão e aspectos.

Unidade 2 I. Estado: noção, elementos e formas. II. Governo: noção e formas. III. Regime presidencial e regime palarmentar.

Unidade 3 I. Fontes do Direito. II. Lei: definição, divisão, elaboração, eficácia e hierarquia. III. A Constituição de 1946: seus princípios fundamentais.

Unidade 4 I. Sujeito de Direito. II. Pessoas: difinição, divisão.
III. Pessoas jurídicas: sua classificação.
IV. Capacidade jurídica.

Unidade 5 I. Objeto do Direito. II. Bens: conceito e classificação

Unidade 6 I. Nascimento, transformação e extinção do direito. II. Noção de fato e ato jurídico.
III. Requisitos para a validade dos atos jurídicos.
IV. Formas dos atos jurídicos e sua prova. V. Nulidade dos atos jurídicos.

Unidade 7 I. Direito de família: conteúdo. II. Casamento: formalidades, regimes, provas, impedimentos, celebração e dissolução.
III. Parentesco.
IV. Pátrio poder.
V. Tutela e Curatela

Unidade 8 I. Direito das cousas: objeto. II Posse: definição, aquisição, perda e proteção.
III. Propriedade: definição, divi são, aquisição, perda e for mas.
TV. Condomínio.

Unidade 9

I. Propriedade industrial. II. Patentes de invenção. m. Marcas de indústria e de comércio.
IV. Modelos e desenhos industriais
V. Nome comercial.

Unidade 10 I. Direitos reais sobre coisa alheia. II. Enfiteuse.
III. Servidões.
IV. Usufruto, uso e habitação.
V. Hipoteca, penhor e anticrese.

Unidade 11

I. Direito das obrigações: objeto. II. Obrigações: definição e divisão.
III. Causas extintivas das obrigações.
IV. Contratos: definição e divisão.

Unidade 12 I. Compra e venda: cláusulas e obrigações dos contratantes. II. Comodato e Mútuo. III. Depósito: nomes e espécies.

Unidade 13

I. Mandato: noção e espécies. II. Gestão de negócios. III. Fiança.

Unidade 14 I. Locação: espécies. II. Locação de cousas e de serviços. III. Empreitada.

Unidade 15

I. Contrato de trabalho: sua ca racterização.
II. Carteira profissional.
III. Direitos e deveres dos empregados e dos empregadores.
IV. Rescisão do contrato de trabalho.
V. Dissídios individuais. VI. Inquérito para apuração de falta grave.
VII. Dissídios coletivos.
VIII. Justiça do Trabalho.

Unidade 16 I. Organização sindical. II. Sindicato: deveres e prerrogativas. III. Órgãos sindicais. IV. O Sindicato e o Estado.

Unidade 17 I. Previdência e assistência social. II. Seguros sociais. III. Obrigações dos empregadores em face da legislação de previdência social.

3' *Série*

Unidade 1 I. Comércio: definição e divisão. II Direito Comercial: definição e divisão. III. Ato de comércio: conceito e espécies.

Unidade 2 I. Comerciante: direitos e deveres.
II. Exercício da profissão mer cantil.
III. Livros comerciais: espécies, formalidades, guarda e exibição.

Unidade 3 I. Auxiliares de comércio: noção e classificação. II. Normas que regulam a atuação dos auxiliares de comércio.
III. Leiloeiros.
IV. Despachantes V. Corretores.

Unidade 4

I. Contratos mercantis: noções e principais espécies.
II. Prova, formas e modalidades dos contratos mercantis.

Unidade 5 I. Mandato mercantil e Comissão mercantil. II. Locação mercantil: locação de serviços e locação de coisas.

Unidade 6 I. Compra e venda.
II. Direitos e obrigações das par tes contratantes.

Unidade 7

I. Sociedades: definição e clas sificação.
II. Formação, dissolução e liquidação das sociedades.
III. Cooperativas.

Unidade 8 I. Sociedades em nome coletivo. II. Sociedade de Capital e Indústria. III. Sociedades em comandita simples.

Unidade 9

I. Sociedades anônimas: sua constituição.
II. Capital social.
III. Deveres e direitos dos acionistas.

IV. Administração das sociedades anônimas.

Unidade 10 I. Sociedade em comandita por ações. II. Sociedades em conta de participação. III. Sociedades por cota de responsabilidade limitada.

Unidade 11 I. Títulos de crédito: noções gerais. II. Letra de câmbio: requisitos.
III. Aceite.
IV. Endosso. V. Aval.

Unidade 12 I. Cheque: noções e requisitos essenciais. II. Cheque visado.
III. Cheque cruzado.
IV. Carta de crédito.
V. Warrants e conhecimentos de depósito e de transporte.

Unidades 13 I. Nota promissória. II. Duplicatas.
III. Debêntures.
IV. Apólices: tipos.

Unidade 14 I. Falência. Causas e efeitos. II. Síndico: sua atuação. III. Concordata: noção, espécies e efeitos. TV. Reabilitação do falido.

Unidade 15 I. Imposto e Taxa. II. Universalidade do imposto. III. Competência tributária da União, dos Estados e dos Municípios.
IV. Noções gerais sobre os principais impostos. V. Imposto sobre a renda.
VI. Imposto de consumo. VII. Imposto do selo: sua natu-

Unidade 16

I. Direito Administrativo: conceito.
II. Atos administrativos.
III. Estatutos dos Funcionários Públicos: seus principais aspectos.

Instruções Metodológicas

O ensino de Prática Jurídica Geral e Comercial, no curso Técnico de Contabilidade, tem por objetivo ministrar conhecimentos elementares de Direito imprescindíveis à formação e ao exercício da atividade profissional.

O professor, no desenvolvimento do programa, terá sempre de partir das normas do Direito positivo, ressaltando aquelas de maior importância para a vida prática, não se perdendo em divagações doutrinárias e os assuntos das diversas unidades deverão ser expostos de forma simples e sumária, indicando-se aos alunos a importância do conhecimento das instituições jurídicas para o exercício da atividade comercial.

Na segunda série, o programa limita-se a conceituar o Direito, a definir o Estado e delinear as suas formas, a dar a noção de Governo e a estudar as suas formas, passando ã análise das fontes de Direito e ao estudo de sujeito, do objeto e da relação de Direito, e à apreciação geral

do Direito de Família, das Coisas e das Obrigações, com a análise dos principais contratos no Direito Civil, concluindo com noções sucintas sobre contrato de trabalho e organização sindical.

com as noções adquiridas na segunda série, o aluno estará em condições de estudar, na série imediata, os atos de comércio, apreciando os contratos mercantis, analisando as diversas espécies de sociedades comerciais e detendo-se no estudo dos títulos de crédito, apreciando, afinal, a falência e a concordata.

O programa conclui por noções gerais sobre legislação fiscal, com a indicação dos principais impostos.

Deverá o professor reportar-se sempre ã legislação vigente, apresentando aos alunos casos objetivos para a compreensão exata da matéria, a fim de que adquiram os conhecimentos gerais necessários, no que se refere à prática do Direito.

(Publ. no *D. 0.* de 7-1-955).

PORTARIA Nº 7, de 7 de JANEIRO de 1955

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 oficiais, equiparados e reconhecidos, o anexo programa de Direito Usual e as respectivas instruções metodológicas, para os cursos Técnicos de Secretariado, de Administração e de Comércio e Propaganda. — *Cândido Motta Filho.*

cursos Técnicos de Secretariado, de *Administração e de Comércio e Propaganda*

Programa de Direito Usual 3* Série

Unidade 1 — I — Conceito de Direito. II — Direito Público e Direito Privado: definição, divisão e aspectos.

Unidade 2 — I — Aspectos gerais do Direito Constitucional. II — Estado : noções, elementos e formas. III — Governo: noção e formas. TV — Regime presidencial e regime parlamentar.

Unidade 3 — I — Pontos de Direito. II — Costume. III — Lei: definição, divisão, elaboração, eficácia e hierarquia. IV — As Constituições brasileiras e a Constituição de 1946.

Unidade 4 — I — Sujeito de Direito. II — Pessoas: definição, divisão. III — Capacidade jurídica. IV — Pessoas jurídicas: sua classificação. V — Comerciante. VI — Pessoas impedidas de comerciar.

Unidade 5 — I — Objeto do Direito. II — Bens: conceito e classificação.

Unidade 6 — I — Nascimento, transformação e extinção de direitos.
II — Noção de fato e ato jurídico.
III — Requisitos para a validade dos atos jurídicos. IV — Formas dos atos jurídicos e meios de prova.

Unidade 7 — I — Direito de família: conteúdo. II — Casamento: formalidades, regimes, provas, impedimentos, colaboração e dissolução. III — Parentesco. *TV* — Pátrio Poder. V — Tutela e Curatela.

Unidade 8 — I — Direito das coisas: objeto. II — Posse e propriedade: noção, aquisição, perda e proteção. III — Condomínio. *TV* — En-

fiteuse. V — Usufruto, uso e habitação. VI — Penhor, hipoteca e anti-crese.

Unidade 9 — I — Direito das obrigações: objeto. II — Obrigações: noção, divisão, causas extintivas.

Unidade 10 — I — Contratos: noções gerais. II — Contratos civis e contratos mercantis. III — Caracterização dos contratos mercantis. IV — Efeitos jurídicos dos contratos.

Unidade 11 — I — Compra e venda: espécies, cláusulas e obrigações dos contratantes. II — Mandato. III — Comissão mercantil. IV — Contrato de locação. V — A locação mercantil. VI — Fiança. VII — Depósito.

Unidade 12 — I — Contrato de trabalho: conceito e sua caracterização. II — Carteira profissional. III — Direitos e deveres dos empregados e dos empregadores. IV — Rescisão do contrato de trabalho. V ■— Principais normas da Consolidação das Leis do Trabalho.

Unidade 13 — I — Sociedades: definição e divisão. II — Sociedades comerciais: sua classificação. III — Princípios gerais da formação das sociedades. IV — Dissolução das sociedades.

Unidade 14 — I — Principais espécies de sociedades comerciais. II — Sociedades de pessoas: sua constituição. III — Sociedades anônimas: constituição e administração.

Unidade 15 — I — Títulos de crédito. II — Letra de câmbio: requisitos. III — Aceite. IV — Endosso. V — Aval. VI •— Cheque cruzado e cheque visado. VII — Carta de crédito. VIII — Warrants e conhecimento de depósito e de transporte.

Unidade 16 — I — Nota promissória. II — Duplicatas: princípios gerais. III — Debêntures. IV — Apólices.

Unidade 17 — I — Falência: causas e efeitos. II — Síndico: sua atuação. III — Concordata: noção, espécies e efeitos. *IV* — Reabilitação do falido.

Unidade 18 — 1 — Imposto e taxa. II — Universalidade do imposto. III — Competência tributária da União, dos Estados e dos Municípios. TV — Noções gerais sobre os principais impostos. V — Imposto sobre a renda. VI — Imposto de consumo. VII — Imposto do selo: sua natureza.

Unidade 19 — I — Direito Administrativo: conceito. II — Atos administrativos. III — Estatuto dos funcionários públicos: seus principais aspectos.

Unidade 20 — I — Crime: seu conceito. II — Da ação penal. III — Dos crimes contra o patrimônio. IV — Dos crimes contra a propriedade imaterial. V — Dos crimes contra a administração pública. VI — Das contravenções penais.

Instruções metodológicas

A disciplina Direito Usual deverá ser ensinada de modo prático e objetivo, cabendo ao professor ministrar conhecimentos gerais de direito, partindo sempre da legislação vigente, mostrando a importância das regras jurídicas na vida social e a sua aplicabilidade no meio comercial.

O professor, ao explanar os assuntos das Unidades, conceituará os institutos sempre de acordo com os textos legais vigentes, de maneira simples e acessível, não se perdendo em divagações doutrinárias.

Deverá o professor orientar os alunos na consulta aos Códigos e à legislação em geral, indicando as normas legais de maior aplicação.

Os assuntos referentes às atividades comerciais deverão merecer mais detido exame, cabendo ao professor ressaltar as normas jurídicas que, com maior freqüência, interferem nos negócios mercantis.

O programa compreende noções gerais de Direito, partindo da sua conceituação e estudando os aspectos de maior relevância. No que diz respeito ao Direito Constitucional, o professor deverá transmitir aos alunos as principais normas consagradas pela Constituição Brasileira, mostrando a sua evolução.

Quanto às noções de Direito Civil a serem ministradas, o professor deve limitar os seus ensinamentos às regras contidas no Código Civil Brasileiro.

A parte relativa ao Direito Comercial deverá ser ensinada de forma prática, orientando-se os alunos na feitura de contratos e no exato sentido dos diversos títulos de crédito.

Na parte referente à Legislação Fiscal, o professor deverá apreciar os principais impostos, chamando a atenção dos alunos para a sua importância.

O programa finaliza com noções gerais sobre Direito Administrativo e com noções sobre os principais crimes e contravenções.

(Publ. no *D. O.* de 12-1-955).

PORTARIA Nº 55, de 8 de FEVEREIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o que consta do Processo nº' 5.928-55, resolve alterar dispositivos da Portaria Ministerial nº 3, de 4 de janeiro de 1951, cujos artigos 2 e 3 passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º — Além dos demais documentos exigidos, os candidatos a que se refere o art. 1* juntarão uma certidão de sua vida escolar, visada pelo inspetor e fornecida pela escola em que tenham concluído o curso.

Art. 3" — A apresentação do diploma de curso técnico de comércio, registrado na Diretoria do Ensino Comercial, deve ser feita até a véspera do início das segundas provas parciais, sob pena de não admissão às mesmas. Correrá novo prazo para regularização da matrícula até o início dos exames de segunda época, do ano letivo correspondente, sob pena de cancelamento automático da matrícula em caráter condicional. •— *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 14-2-955).

PORTARIA Nº 57, de 9 de FEVEREIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe foi proposto pelo Processo nº 11.744-54-D.A. resolve expedir as seguintes instruções, para a concessão, em 1955, de bolsas de estudo nos cursos da Biblioteca Nacional:

I. de acordo com o art. 38 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 15.395, de 27 de abril de 1944, a Biblioteca Nacional concederá, no presente exercício, para seus cursos de Biblioteconomia, dez bolsas de estudo, destinadas a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro.

II. Tais bolsas de estudo com preenderão:

a) passagem por via aérea, marítima ou ferroviária;

b) mensalidade de Cr$ 1.500,00 (mil e quinhentos cruzeiros), paga de acordo com a freqüência do bolsista.

III. Os bolsistas serão escolhidos, de preferência, entre servidores estaduais ou municipais, lotados em bibliotecas.

IV. A seleção dos candidatos será feita por meio de prova de habilitação.

V. Os bolsistas, além da fre qüência às aulas, apresentarão rela tórios periódicos de suas atividades ao Diretor dos cursos.

VI. Os bolsistas ficarão obri gados a um estágio em bibliotecas, por prazo nunca inferior a trinta dias, consecutivos ou interpolados.

VII. Os candidatos não poderão ter menos de dezoito nem mais de trinta e cinco anos de idade, salvo quando se tratar de diretores ou che fes de serviço de bibliotecas.

VIII. Os bolsistas ficarão sujei tos ao plano de trabalhos estabele cido pelo Diretor dos cursos e apro vado pelo Diretor da Biblioteca Na cional.

IX. Os bolsistas deverão assinar um termo de compromisso, a fim de garantir a prestação de serviços téc nicos, no prazo mínimo de dois anos, aos respectivos Estados.

X. As bolsas de estudo de que trata esta Portaria poderão ser cas sadas, nos casos de aproveitamento nulo, de não apresentação dos rela tórios periódicos antes aludidos ou de falta de freqüência dos seus be neficiários.

XI. O estágio dos bolsistas será feito, de preferência, na Biblioteca Nacional. — *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 14-2-955)

PORTARIA MINISTERIAL, N« 80, de 19 de FEVEREIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e tendo em vista o que dispõe o art. 1º da Lei nº 57, de 6 de agosto de 1947, resolve baixar as seguintes instruções:

Art. 1º — Nos estabelecimentos de ensino secundário, respeitados os números de horas semanais fixados no art. 39 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, não poderão ser submetidas às segundas provas parciais e às provas finais turmas que não tenham tido, durante o ano letivo, cento e sessenta e cinco dias normais de aulas.

Parágrafo único. Nos cursos que funcionarem em regime de cinco dias letivos por semana, esse limite poderá ser reduzido para cento e quarenta dias.

Art. *2º* — Fica prorrogado o ano letivo para as turmas que não atingirem os mínimos fixados no artigo anterior até que os mesmos sejam completados.

Parágrafo único. Sempre que a regularidade dos trabalhos escolares o recomende, poderá ser adiado o início das segundas provas parciais até que todas as turmas completem os mínimos exigidos no artigo precedente.

Art. 3º — Fica prorrogado o ano letivo na cadeira em que não tenham sido ministrados pelo menos

setenta e cinco por cento do total das aulas previstas para a disciplina.

Art. 4» — Quando, por motivo de força maior, o estabelecimento começar o período letivo depois de 1 de março, as primeiras provas parciais somente poderão ser iniciadas tantos dias após a data de quinze de junho quantos os necessários para compensar o atraso verificado.

Art. 5' — Nos casos dos adiamentos previstos na presente Portaria, será facultada chamada especial aos alunos que freqüentarem cursos de Preparação de Oficiais da Reserva.

Art. 6º — Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão receber transferência, para cada série, no decorrer do ano letivo, de mais de quatro alunos, mesmo que existam vagas dentro da capacidade das salas de aula, salvo casos especiais, a juizo da Inspetoria Seccional ou da Diretoria do Ensino Secundário.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 1955. — *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 26-2-955).

PORTARIA Nº 110, de 29 de DEZEMBRO de 1954

(Instituto Nacional de Surdos-Mudos)

O Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo item IX, do art. 18 do Regimento aprovado pelo Decreto n° 26.974, de 28-7-1949, resolve regulamentar o Ensino no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nas seguintes bases:

a) Ensino pré-primário — com a duração de 3 anos, para crianças de 5 a 7 anos;

b) Ensino primário — com a duração de 8 anos, para menores de 8 a 15 anos;

c) Ensino médio — com a duração de 5 anos, compreendendo o curso comercial e industrial, para alunos de 16 a 20 anos;

d) Ensino superior .— com a duração de 6 anos, compreendendo o curso de Belas Artes, para candidatos de 21 a 26 anos. — *Ana Rimou de Faria Daria,* Diretora.

(Publ. no D. O. de 5-1-955).

PORTARIA Nº 2, de 18 de JANEIRO de 1955

(Escola Técnica Nacional)

O Diretor da Escola Técnica Nacional, usando das atribuições que lhe confere o artigo 57, do Decreto-lei número 4.073, de 30 de janeiro de 1942, resolve aprovar o Regulamento do Conselho Administrativo da Escola Técnica Nacional, criado pela Portaria n' 20-A, de 3 de no- . vembro de 1954.

Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1955. — *Jeremias Pinheiro Câmara Filho,* Diretor.

Regulamento do Conselho Administrativo da Escola Técnica Nacional criado pela Portaria número 20-A, *datada de* 3 *de novembro de* 1954

Atribuições de Seus Membros

Art. 1º — Seus membros desempenharão as funções em um ou mais setores de atividades da Escola, segundo suas preferências e tendo em vista suas qualificações e experiências específicas.

Art. *2"* — toda a vida da Escola desenvolver-se-á através dos quatro seguintes setores de atividade:

1 — Setor coordenador dos departamentos de ensino.

2 — Setor de orientação profissional.

3 — Setor de orientação educacional.

4 — Setor pedagógico e administrativo.

Art. 3' — Sempre que oportuno e necessário, solicitar-se-á a colaboração e o pronunciamento técnico dos demais professores da Escola, mui especialmente dos chefes de cursos e cadeiras.

Art. 4º — O Conselho reunir-se-á quando convocado pelo Diretor da Escola, só podendo funcionar com a presença de pelo menos dois terços dos membros.

§ 1» — Será considerado aprovado o parecer ou proposta que alcançar número superior à metade dos votos dos presentes, devendo-se consignar em ata o nome e o pronunciamento de cada um dos votantes.

§2° — Caberá ao Presidente do Conselho o voto de desempate.

Art. 5' — Ficam especificadas, adiante, as atribuições dos membros do Conselho, segundo o setor ou os setores em que se comprometerem a desempenhar as suas funções.

Setor Coordenador dos Departamentos

Art. 6º — Compreende os seguintes departamentos de ensino:

I — de *cultura geral,* que se dividirá em dois grupos de disciplinas:

o) ciências sociais; b) ciências exatas.

II — de *cultura técnica,* que se dividirá nas duas seguintes séries de cursos, existentes na Escola:

a) *cursos Industriais:*

marcenaria
cerâmica corte e
costura alfaiataria
chapéu, flores e ornatos
artes gráficas pintura
fundição serralheria
mecânica de máquinas mecânica de automóveis mecânica de precisão
instalações elétricas aparelhos elétricos e telecomunicações;

b) *cursos Técnicos:*

eletrotécnica
máquinas e motores
edificações
desenho de arquitetura e móveis
construção aeronáutica
pontes e estradas.

Art. 7' — Compete aos membros que elegerem este setor para o exercício de suas funções:

a) — estudar o problema da coordenação do ensino de cada disciplina, tomada isoladamente, ou considerada dentro do grupo, ou, ainda, dentro do departamento, e propor medidas para sua plena efetivação;

b) — estudar o problema de correlação das matérias de cultura geral com as de cultura técnica e, dentro de cada um destes departamentos, o das disciplinas deles in-

tegrantes, propondo meios para realizá-la.

Setor de Orientação Profissional

Art. 8' — Compete aos membros que por êle optarem para o exercício de suas funções:

a) — estudar os processos de seleção psicológica e pedagógica dos candidatos ã matrícula nos cursos Industrial e Técnico, oferecendo colaboração para o seu aperfeiçoamento ao órgão técnico especializado;

b) — estudar e propor a criação de um gabinete psicotécnico para realizar a orientação e a readaptação profissional;

c) — observar o funcionamento das oficinas, para, quando conveniente, propor normas e medidas de orientação pedagógica, tendo em vista as reações do educando na execução das tarefas;

d) — propor, após o devido estudo, a adoção das séries metódicas de acordo com os recursos disponíveis na Escola.

Setor *de Orientação Educacional*

Art. 9' — Ê da competência dos membros que se comprometerem a exercer suas funções neste setor:

a) — proceder ao levantamento dos dados referentes à vida social do discente, quando conveniente, em colaboração com o setor de Orientação Profissional;

b) — coordenar as práticas educativas, a saber: a educação física, a educação musical e a educação doméstica, de comum acordo com os professores — chefes de cada uma delas;

c) — examinar as atuais condições dos serviços médico e odontológico e propor medidas para sua melhoria;

d) — estudar o problema da assistência social ao discente e à sua família, sugerindo medidas para ampliá-la e melhorá-la, através não só da Caixa Escolar, mas, ainda, de outra ou outras instituições que deveriam criar-se para sua plena efetivação, como, por exemplo, um Círculo de Pais e professores;

e) — apreciar o papel que as atividades extra-escolares devem desempenhar na vida da Escola, sugerindo medidas para melhor cumprimento das finalidades da A.E.T.I., e para que se estimule a criação,
quanto possível, por iniciativa ou motivação do aluno, de instituições outras integrantes da obra de educação, tais como: grêmios culturais e artísticos, biblioteca circulante, cinema educativo, pequenos jornais, etc;

/) — promover meios para fomento das excursões de ordem cultural e do intercâmbio intelectual e artístico com estabelecimentos congêneres.

Setor Pedagógico e Administrativo

Art. 10 — Compete aos membros do Conselho que se comprometerem a desempenhar suas funções neste setor:

a) — observar o funcionamento das aulas, para, quando conveniente, propor medidas que assegurem maior rendimento didático;

b) — examinar a possibilidade de adoção de medidas que visem a maior rendimento escolar, entre outras, as seguintes: a instituição do estudo dirigido, a instituição de prêmios e regalias, o estabelecimento-

de normas gerais para a disciplina escolar, como, por exemplo, o compromisso de honra ou termo de responsabilidade, direitos e deveres do aluno e do professor, penalidades, etc;

c) — sugerir a promoção de me didas para publicação ou impressão de programas das disciplinas, de li vros didáticos, de súmulas, apostilas e provas objetivas únicas para cada série, bem como para a adoção dos auxílios áudio-visuais no ensino;

d) — sugerir medidas para a melhoria da parte administrativa, como seja: o estabelecimento do ho rário escolar; a fixação das condi ções higiênicas na vida escolar, com preendendo a alimentação, as insta lações sanitárias, o vestiário, os pá tios, os campos esportivos e as salas de aulas, o controle das atividades escolares do discente, compreenden do a freqüência escolar, a remessa de boletins e a correspondência com os pais ou responsáveis;

e) — apreciar o projeto de ins talação do internat.o na Escola, pro pondo o estabelecimento de um mí nimo que deve ser satisfeito quanto às instalações e à assistência moral e pedagógica que se devem assegurar ao discente matriculado neste regime escolar.

Aprovado em 18 *de janeiro de* 1955.

Ass. *Jeremias Pinheiro da Câmara Filho* — Presidente.

Ass. *Léa Corrêa Massaferri* — Secretário.

Ass. *Theodorino Rodrigues Pereira* — Conselheiro.

Ass. *Tebyreçá de Oliveira* — Conselheiro.

Ass. *Arlindo Clemente* — Conselheiro.

Ass. *Diógenes Vianna Guerra* — Conselheiro.

Ass. *Thomaz de Aquino Bastos* — Conselheiro.

Ass. *Orlando de Maria* — Conselheiro.

Ass. *Eloina Tavares* — Conselheiro.

Ass. *Elizabeth Zamorano Nunes* — Conselheiro.

Ass. *Nestor Alves Martins* — Conselheiro.

Ass. *Amóbio Calheiros Bomfim* — Conselheiro.

Ass. *Paulo Lantelme* — Conselheiro.

Ass. *Francisco Fonseca Pinto* — Conselheiro.

(Publ. no *D. O.* de 24-2-955).