

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

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

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XVIII JULHO-SETEMBRO, 1952 N.º 47

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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



DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES *Documentação*
e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO *Inquéritos*
e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO *Orientação*
Educacional e Profissional

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA,
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MÍLTON DE ANDRADE SILVA *Revista*
Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XVIII

Julho-setembro, 1952

N.º 47

SUMARIO

PÁGS.

Editorial	3	
<i>Idéias e debates:</i>		
A. ALMEIDA JÚNIOR, O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho (II)	5	
ANÍSIO TEIXEIRA, Notas sobre a educação e a unidade nacional	35	
LOURENÇO FILHO, Estrutura administrativa e técnica da educação	50	
Luís REISSIG, A educação: primeiro problema nacional e internacional	C9	
OSVALDO TRIGUEIRO, O regime federativo e a educação	86	
<i>Documentação:</i>		
XIV Conferência Internacional de Instrução Pública.....	102	
<i>Vida educacional:</i>		
A educação brasileira no mês de abril de 1952	115	
A educação brasileira no mês de maio de 1952	120	
A educação brasileira no mês de junho de 1952	130	
Informação do país	137	
Informação do estrangeiro	147	
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Anísio Teixeira</i> , Um educador; <i>Abílio César Borges</i> ; <i>Brisolva Brito de Queirós</i> , O ensino das ciências naturais na escola primária; <i>José de Benito</i> , Universidade e universalismo; <i>Leônidas Sobrino Porto</i> , Um contrato de professor no século XVII; <i>Lucie Ann Mc Call</i> , A arte na escola; <i>Pedro Gouveia Filho</i> , Cinema e educação; <i>Stephen D'Irsay</i> , Origem e evolução das universidades e "Colleges"		150

Atos oficiais:

	PÁGS.
ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto n. 30.943, de 5-6-952 — <i>Dispõe sobre as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul</i> ; Decreto n.º 30.994, de 17-6-952 — <i>Aprova o Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul</i> ; Portaria n. 522, de 23-5-952 — <i>Estabelece a forma de remuneração dos professores dos estabelecimentos particulares de ensino</i> ; Portaria n. 1.045, de 14-12-951 — <i>Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas</i>	185

UNIDADE NACIONAL E EDUCAÇÃO

O processo educacional tem certamente influência decisiva e poderosa na consolidação e no fortalecimento dos elementos básicos que criam o sentimento de unidade nacional entre os povos, a língua, a religião, os hábitos, os costumes, as tradições, os ideais, as aspirações, tudo concorrendo para a formação do que podemos chamar de "consciência nacional", capaz de se transformar em fonte de energia, nos momentos de crise. É verdade que, ao contrário desses, a imensa variedade de fatores étnicos, geográficos e econômicos que se verifica em nosso país e as próprias diferenciações de índice cultural e econômico registradas de região para região podem dificultar a homogeneidade nacional. Mas, a despeito da influência exercida por esses agentes, que são acidentais, o desenvolvimento da coesão nacional se processa graças às forças reais poderosas de caráter permanente, que se enraízam profundamente no conjunto de condições sociais de cada povo, tanto no aspecto material, como no puramente espiritual. Como é a escola que transmite de uma para outra geração os fatores capazes de assegurar essa coesão, ela é um instrumento preponderante para a formação e preservação da unidade nacional. Considerando que, dentro do mesmo país, a cultura apresenta diferenciações resultantes de sua própria origem ou refletindo as condições geopolíticas das regiões em que pode ser dividida cada nação e levando em conta ainda que, como afirma Anísio Teixeira, "a educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão", concluímos que a existência da comunidade nacional pode ser assegurada pela transmissão e pelo aprimoramento da cultura, cuja difusão constitui o aspecto fundamental do trabalho escolar. Nas variedades de influências coletivas, nos contatos, nas trocas mútuas, na cooperação, nas assimilações, nas interpenetrações, nas contradições, nas oposições, é que podemos observar os problemas ligados à inércia e à dinâmica da cultura. Como assevera Fernando de Azevedo, "os grandes movimentos de ebulição intelectual não se realizam nas idades em que

imperava a tradição, que é estática, por definição, e se caracteriza pela resistência ao movimento e pela ausência de iniciativa, mas nessas épocas em que, sob a pressão de fatores múltiplos, se estabelecem contatos, trocas e conflitos entre culturas diferentes e se chocam com os padrões antigos elementos culturais novos, rejeitados quase sempre à primeira tentativa de introdução e, afinal, assimilados ou repelidos, conforme as reações mais ou menos intensas em que revelam o poder das forças em presença, tradicionais e renovadoras". Sendo uma nação ou um povo a expressão da sua cultura, que será tanto mais simples ou primitiva quanto maior grau de homogeneidade apresentar, cumpre à escola manter e acentuar, dentro do mesmo país, as diferenças culturais dependentes das diversas condições de vida apresentadas pelos Estados, Territórios, Condados, Cantões, Municípios, Cidades. É que, como ponderou G. Davy, "a unidade de fim não exclui de forma alguma a diversidade dos esforços e dos meios, parece, ao contrário, que essa diversidade é o método mais fecundo e corresponde à própria natureza irredutivelmente diversa dos esforços e dos meios, isto é, dos grupos humanos e de suas aptidões". "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem o ensejo de inserir no presente número a oportuna conferência pronunciada pelo Prof. Anísio Teixeira na Associação Brasileira de Educação sob o tema "A educação e a unidade nacional", em que o autor tem ocasião de demonstrar como a escola pode contribuir para a formação e manutenção da unidade nacional transmitindo a unidade dinâmica de nossa cultura, constituída das diferentes modalidades e variedades que ela apresenta em nosso país.

O "ENSINO LIVRE" DE LEÔNCIO DE CARVALHO (II) (*)

O ensino superior brasileiro entre 1879 e 1895

A. ALMEIDA JÚNIOR
Da Universidade do São Paulo

A REFORMA DE 1879 E O SEU PRINCÍPIO VITAL

A Reforma de 19 de abril de 1879 dispôs a respeito do ensino em todos os seus graus, do elementar ao superior; regulou as bancas de preparatórios; tratou da inspeção escolar e do Conselho Diretor da Instrução; acenou com subvenções; prometeu caixas, bibliotecas e museus escolares; plantou a semente dos ginásios equiparados e das escolas normais livres; dividiu o curso de direito em duas seções, — a das ciências jurídicas e a das ciências sociais; modificou o ensino médico, alterou a legislação sobre concursos... Algumas de suas inovações tinham sentido realmente liberal, como a obrigatoriedade da educação primária, o auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres, a dispensa aos acatólicos de assistirem às aulas de religião, a autorização, outorgada aos professores, de jurarem segundo a crença de cada um. Muito pouco, entretanto, do que constou do Decreto, desceu aos domínios da realidade. Novidades copiadas dos livros estrangeiros, ou o ambiente social não as reclamava, ou o poder público não dispunha, na época, de fôrças para efetivá-las. Serviram, quando muito, de alvo aos remoques da oposição.

O que nasceu realmente robusto, e teve recepção ruidosa, e vingou, foi o "ensino livre" no curso superior. "Ensino livre" como o interpretavam então os estudantes do Brasil. Facultativa a matrícula, serão admitidos a exame todos aquêles que o requererem. O candidato, paga a devida taxa, poderá em cada época prestar quantos exames quiser: — de uma ou mais disciplinas, de uma ou mais séries, até do curso inteiro,

(*) V. a parte inicial deste trabalho nesta Revista, vol. XVII, n. 45.

— conforme a sua audácia e os recursos da bolsa paterna. Ainda que se matricule, não estará o aluno obrigado a freqüentar as aulas. E, se, por desfastio, entender de freqüentá-las, o parágrafo 6.º do art. 20 o protegerá contra as importunações do lente: "não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas".

Esse parágrafo 6.º é, em última análise, a essência da Reforma de 19 de abril, o seu princípio vital. Desde então e até o começo do século seguinte, sempre que os estudantes, nas "marches-aux-flambeaux", nas galerias do Parlamento ou nos pátios das escolas, clamam pelo "ensino livre", é nisto — e só-nisto — que têm o pensamento: nem faltas, nem lições, nem sabatinas. Sem o parágrafo 6.º do art. 20, o Decreto de 19 de abril não teria nascido; ou, se porventura nascesse, não teria resistido aos traumas neo-natais; ou, enfim, se resistisse a esses traumas, não viria, como veio, a celebrar-se na história do ensino superior brasileiro.

Um outro elemento integra o sistema de Leôncio de Carvalho e dá-lhe aparência de coesão: — os cursos livres. A estes cursos (segundo a ficção legal) acorrerá a juventude estudiosa para saciar-se da sede de aprender e curar-se da rotina do ensino oficial. A iniciativa particular, até então tolhida, se apressará em fundá-los por todo o Brasil. Os mestres desses cursos, quando diplomados em grau superior, terão o direito de fazê-los funcionar no próprio edifício das Faculdades do Estado. Se desprovidos de diploma, deverão instalá-los fora, não precisando, entretanto, apresentar para isso mais do que a prova de moralidade. Os cursos mantidos por associações, para o ensino do programa de qualquer escola superior, poderão, ao fim de sete anos consecutivos de funcionamento-, elevar-se à categoria de "Faculdades Livres", desde que provem que pelo menos quarenta alunos seus obtiveram o grau acadêmico. O Governo nomeará, nesse caso, anualmente, comissários que assistirão aos exames do estabelecimento. A Faculdade livre terá o direito de conferir graus e gozará das demais prerrogativas das Faculdades oficiais.

Tal foi, em sumário, o conteúdo com que veio ao mundo o Decreto de 19 de abril de 1879. Acompanhemos agora, pelo prazo de quinze anos, as vicissitudes que atormentaram a existência da Reforma e que convenceram o poder público, afinal, da necessidade de revogá-la.

É CREMADO O MINISTRO DO IMPÉRIO

Vinte e seis de abril. Funciona a Câmara Alta, — "a fogueira onde se queimam as idéias liberais", — e está com a palavra o senador Junqueira: "Publicou-se ontem no *Diário*

Oficial um Decreto que reforma o ensino"; ato do executivo "evidentemente atentatório da Constituição". Contém disposições que dependem da Assembléia, disposições que dependem de regulamento, disposições que não dependem de nada: "um verdadeiro *imbroglio*".

Segundo este senador (e nisto o acompanham numerosos colegas), há no Decreto coisas inconcebíveis. Ensino primário obrigatório? "Deve-se respeitar a liberdade do pai de família". Fornecimento de vestuário e livros aos alunos necessitados? "Mas isto é socialismo!" No programa do curso primário figuram matérias que "talvez não sejam convenientes para o pobre; o menino pobre deve ter noções muito simples". Há nesse programa "noções de coisas" (ou "noções de pessoas?" — indaga o senador Teixeira Júnior). "A grande massa deve ter apenas instrução elementar... " "O menino na idade escolar precisa também dedicar-se a um ofício!" E os jardins da infância? "Nome romântico... a criação dos meninos por conta do Estado!"

A arguição de inconstitucionalidade, que outros reiteram, procede. Rui Barbosa escreverá no Parecer de 1882: "sem tentar defender o Decreto de 19 de abril de 1879 da irregularidade original", a Comissão de Instrução Pública faz votos "por que não vingue o exemplo". Em 1885, a Congregação da Faculdade de Direito de São Paulo representará no mesmo sentido à Câmara dos Deputados: a Reforma foi instituída sem a necessária autorização legal, pois que a do Decreto legislativo n. 714, de 19 de setembro de 1853, já caducara.

O vício constitucional produziu efeito imediato. Imediato e catastrófico. Não teve eco, é verdade, a proposta do lente substituto do Recife, dr. João Vieira, de não se cumprir a Reforma na parte relativa às faltas, lições e sabatinas, que se opunha às normas constantes do Decreto legislativo de 13 de maio de 1864. Mas o que houve na Escola Politécnica foi trágico, pois encerrou a carreira política do reformador. Ausente na Europa o visconde do Rio Branco, substituía-o na direção do estabelecimento o professor mais antigo, Inácio da Cunha Galvão, que oficiou ao Ministro para objetar contra a legalidade do Decreto. Respondeu Leôncio de Carvalho com a dispensa do dr. Galvão e a nomeação do brigadeiro Raposo para substituí-lo. Era mais uma irregularidade, pois, nos termos da lei, ao decano dos professores cabia sempre as funções de vice-diretor. Entra em ebulição a Escola; até os alunos acompanham Inácio da Cunha Galvão; imprensa e Parlamento exploram o incidente. Sinimbu, pretendendo talvez conciliar, ou (segundo vozes da oposição) desejando aliviar o Ministério de uma carga perigosa, propõe a Leôncio de Carvalho que volte atrás e

reintegre o vice-diretor: Leôncio não concorda. Convida-o então a que se exonere. Nova recusa: não quer o Ministro confirmar o boato de que se rende à pressão da Escola Politécnica e ao conluio dos seus adversários. O Presidente do Conselho teve, assim, que submeter à assinatura do Imperador a demissão do Ministro do Império.

"Estavam (os do Governo) aflitos por se verem livres dele! Meteram-no no forno..." — declara Silveira Lobo da tribuna da Câmara vitalícia. "Foi cremado!" — esclarece, compungido, Silveira da Mota.

EM CENA O LIBERALISMO DE NABUCO

Dias antes da cremação, sofrera a Reforma um ataque em grande estilo da parte de Joaquim Nabuco. Falando, mais tarde, do ano de 1879, dirá êle em "Minha Formação": "Ano de estréia, em que as emoções da tribuna me fizeram tomar calor e interêsse pela luta dos partidos..." Conquanto liberal, e do mais fino quilate, Nabuco hostiliza o Ministério Sinimbu, que, ao constituir-se, abandonara o programa do Partido: "no dia 5 de janeiro (data da constituição do Gabinete) o Partido Liberal passou pelas fôrças caudinas do governo pessoal". Do ponto de vista religioso, não havia o moço parlamentar regressado ainda ao seio do catolicismo, fato que só ocorrerá após 1886.

O discurso de Joaquim Nabuco, proferido em 15 de maio, vai ao fundo da questão. "Eu repito ao nobre Ministro do Império: as vossas Faculdades livres serão um tremendo *fiasco* ou um grande perigo". E esclarece: "As Faculdades livres, se fossem ensaiadas no Brasil, não melhorariam o ensino superior; fa-lo-iam cair ao nível a que chegou o ensino secundário; seriam uma especulação industrial (...) ou seriam a propaganda do fanatismo, a criação dos bispos". A um aparte de vários deputados, responde: "Eu desejava concordar com os nobres deputados, em que se deveria deixar a liberdade a todas as seitas; mas, enquanto a Igreja Católica estiver, diante das outras seitas, em uma situação privilegiada (...), os nobres deputados hão de admitir que (...) ela vai fazer ao próprio Estado, de cuja proteção se prevalece, uma concorrência poderosa no terreno verdadeiramente leigo e nacional do ensino superior. Se os nobres deputados querem conceder maiores franquezas, novos forais à Igreja Católica, então separem-na do Estado".

O liberalismo de Nabuco, mais informado que o de Leôncio de Carvalho, fixa melhor que o deste os aspectos da luta. "É a Igreja Católica que em toda a parte pede a liberdade do ensino superior. Essa liberdade não foi pedida em França

pelos liberais; mas pela Igreja". E por que? "É porque reconheça que o ensino deva ser livre? Não. Aí está o *Syllabus* que fulmina de excomunhão quem o sustentar". O que a Igreja pretende é "a partilha do monopólio para, quando achar-se senhora exclusiva (...), fechar a porta à liberdade e à ciência". Tocado pela emoção, o jovem deputado eleva gradualmente o tom da sua eloquência: "A Igreja Católica foi grande no passado, quando era o cristianismo; quando nascia no meio de uma sociedade corrompida, quando tinha como esperança a conversão dos bárbaros, que se agitavam às portas do Império minado pelo egoísmo, corrompido pelo cesarismo, moralmente degradado pela escravidão. A Igreja Católica foi grande quando tinha que esconder-se nas catacumbas, quando era perseguida. Mas, desde que Constantino dividiu com ela o império do mundo, desde que de perseguida ela passou a sentar-se no trono e a vestir a púrpura dos césares, desde que, ao contrário das palavras do seu divino fundador, que disse: — O meu reino não é deste mundo, — ela não teve outra religião senão a política, outra ambição senão o govêrno, a Igreja tem sido a mais constante perseguidora do espírito de liberdade, a dominadora das consciências, até que se tornou inimiga irreconciliável da expansão científica e da liberdade intelectual do nosso século!" E o orador termina com assegurar que não é inimigo do cato-licismo-religião, e sim do catolicismo-política: "Não sou inimigo da Igreja Católica. Basta ter ela favorecido a expansão das artes, ter sido o fator que foi na história, ser a Igreja da grande maioria dos brasileiros e da nossa raça, para não me constituir em seu adversário. Quando o catolicismo se refugia na alma de cada um, eu o respeito; é uma religião da consciência, é um grande sentimento da humanidade. Mas do que sou inimigo é desse catolicismo político, desse catolicismo que se alia a todos os governos absolutos, é desse catolicismo que em toda a parte dá combate à civilização e quer fazê-la retroceder".

A REFORMA NO PELOURINHO

"Ensino livre!" — bradavam os moços nas escolas, nas ruas e nas galerias da Câmara. O deputado Ferreira Viana sentia-se mal: "Certas palavras modernas muito me perturbam. Não me parecem palavras, mas palavrões. Retumbam e comovem os pobres de espírito, que não são poucos neste mundo. Ensino livre? Mas que será isto?"

Para o senador Junqueira, o conteúdo da Reforma desmentia o rótulo. "É uma completa contradição (dizia êle em 26 de abril) denominar-se ensino livre o que agora fica mais peado". Em 9 de julho o senador prossegue: "O Decreto de

19 de abril não estabelece o ensino livre entre nós. O que êle chama por ensino livre, e que tem dado lugar a algumas manifestações em favor desse Decreto, é a frequência livre". Análoga restrição fora feita alguns dias antes por Tavares Belfort. Os discípulos dos cursos livres e das faculdades livres (observara este deputado), sendo obrigados a exames perante as Faculdades oficiais, estão implicitamente subordinados aos programas oficiais: "o juiz do exame é o dono do ensino". Logo, "a suposta liberdade de ensino será apenas o triunfo completo da rotina e da uniformidade". Para que essa liberdade exista, é preciso "que o ensino oficial e o livre sejam sujeitos às mesmas condições de igualdade e ofereçam as mesmas garantias para o Estado e a família". Os cursos livres "não podem fazer outra coisa senão o papel de repetidores ou preparadores dos cursos oficiais", não passarão de "agências industriais de ensino para exames". Mesmo quando, após sete anos de estágio, se convertam em "Faculdades livres", seus exames serão fiscalizados: "uma indigna opressão intelectual e moral". Assim falava em 1879 o liberalismo brasileiro.

Inversamente, na opinião de Joaquim Nabuco, mais em dia que a dos outros, o Decreto exigia pouco das Faculdades livres. "Exigi das vossas faculdades (diz êle ao Ministro) garantias sérias, reais, de que elas podem concorrer para o progresso do País. E, principalmente, "não concedais em caso algum às Faculdades livres, de qualquer procedência, o direito de conferir graus, que só pertence ao Estado". Deste último assunto se ocupa Rui Barbosa também, em 1882: "O dispositivo da Reforma Leôncio de Carvalho ia muito longe (...). Esta disposição fundava, não a liberdade, não a só concorrência com as escolas do Estado, mas para nos servirmos das palavras da comissão francesa a propósito do projeto Ferry, "mas a contrafação dessas escolas, pelos mesmos títulos, pelos mesmos nomes, pelos mesmos direitos, pelas mesmas vantagens, inclusive a participação nas prerrogativas essenciais do poder público". A experiência universal (adverte Rui) condena severamente essa idéia".

Generosa em excesso no que se refere às Faculdades livres (insiste ainda Nabuco), a Reforma foi mesquinha para com as Faculdades oficiais: "Sabe o nobre Ministro quais devem ser as aspirações do Partido Liberal quanto ao ensino superior? Conceda o nobre Ministro autonomia às Faculdades. Isso o nobre Ministro consignou, é certo, no seu relatório, mas não fêz o sacrifício de lançar no seu Decreto. Emancipe da tutela do Govêrno o ensino do Estado".

Em matéria de ensino livre propriamente dito, não se reconhece à Reforma nem o mérito da novidade. Além de se saber (como notou o senador Manuel Francisco Correia) que a legis-

lação anterior já permitia a abertura de cursos livres, o Decreto de Leôncio de Carvalho (observa Nabuco) em quase nada difere do projeto de Cunha Leitão, apresentado em 1878. Demais, legislar sem atender às condições do meio, é legislar em vão. No Brasil nunca houve, nem tão cedo haverá, entre os particulares, finanças suficientes para custear esses cursos livres, nem professores capazes em número que baste (Silveira da Mota), nem instalações à altura (Ildefonso Araújo). A própria Igreja não poderá, só por si, arcar com a responsabilidade Rui Barbosa).

SOPRAM OS VENTOS CONTRA A FREQUÊNCIA LIVRE

A crença na eficácia da frequência livre como instrumento de regeneração do ensino superior tivera dias de vitorioso prestígio nos meios escolares e políticos do País. Parecia um dogma. Mas agora, que Leôncio de Carvalho faz do instituto a alma da sua Reforma, e que o choque das opiniões força a um exame mais sério do assunto, o prestígio começa a decair.

Iniciado o ataque, o reformador se põe na defensiva e, escorado pelo clamor da juventude acadêmica, retoma os chavões de 1871; alude à "dignidade das congregações", ao "espírito culto da mocidade", à "carunchosa prática dos pontos, lições e sabatinas". Opondo-se à Reforma (diz Leôncio de Carvalho), a Congregação de São Paulo "resvalara sobre a sua pessoa" e "ferira a ciência...". Martinho de Campos, na Câmara, estranha essa maneira de argumentar, imprópria de um professor de direito; e, ao apelo do Ministro do Império, para que "se fizesse justiça à mocidade", replica: "V. Exa. apela para uma coisa que, se V. Exa. fosse da oposição e não Ministro, como é, eu diria que era uma patriotada". E prossegue: "Mais justiça faz à mocidade aquêle que a conhece, e deseja evitar-lhe os perigos". Nabuco intervém dando apoio à réplica: "Há uma idade que precisa de disciplina". Na mesma tecla bate, em 1882, o deputado Moreira de Barros: "Dos dezesseis aos vinte e um anos, idade em que todas as tendências são para as distrações, não se pode exigir que um menino, com liberdade de vadiar e passear, se dedique aos estudos só pelo desejo de aprender ou pelo receio do exame do fim do ano".

Todos prevêm, agora, as conseqüências da imprudente inovação. Os alunos desidiosos (diz o senador Junqueira) poderão dar ao Ministro do Império um sinal público de agrado; poderão mesmo oferecer-lhe uma pena de ouro para assinar o Decreto da frequência livre. Mas, "ao passo que o lente estiver esbofando-se na cátedra para explicar a sua doutrina, os estudantes estarão perambulando pelas ruas..." O deputado II-

defonso de Araújo não tem meias palavras: "tirar o ponto ao estudante, dispensá-lo das aulas, das lições e da sabatina, é abrir a porta à vadiagem e escancará-la aos pedidos e empenhos para a aprovação no fim do ano". Também Nabuco desaprova: "os bedéis desapareceram e com eles os trinta e nove pontos; as cadernetas e as sabinas estão enterradas... Não é isso o que me parece melhor; eu quisera que o estudante pudesse escolher o lente, mas que fosse obrigado a uma frequência razoável". Será a fórmula de Sousa Lima em 1884: "Aprenda com quem quiser, mas aprenda com alguém!" Em 1882, Tarquínio de Sousa discrimina e aprecia as três inovações da Reforma: 1.º nada de faltas, nem comparecimento obrigatório às aulas — isto é, liberdade de vadiagem; 2.º nada de lições ou sabinas — isto é, ausência de estímulo; 3.º exame vago — ou seja meio adequado para impedir as reprovações. João Vieira de Araújo depõe, em 1895: "O estudante que não cursa as aulas não estuda". Mas antes dele, em 1891, o Prof. Henrique Milet, também do Recife, já havia clamado pelo restabelecimento da frequência obrigatória, — "único salvatério para o ensino superior".

DESPOVOAM-SE AS ACADEMIAS

Em julho de 1879, três meses, portanto, depois de inaugurada a Reforma, dois senadores afirmavam constar-lhes que se achavam "quase desertas as Academias". Depois, ano a ano começaram a chegar relatórios e Memórias históricas. .. João Vieira manda dizer, do Norte, que "a situação empeorou", agravando-se nos moços "os hábitos negativos de trabalho e estudo"; o que é confirmado por um ofício de 1884, no qual o diretor da Faculdade do Recife refere que "menos de metade dos matriculados" vão às aulas.

Também em São Paulo "despovoaram-se as bancadas", na frase do bacharel J. T. Melo Alves, de 1882, tanto que em agosto de 1885 a Congregação representa à Câmara para pedir "o restabelecimento dos pontos". A Memória histórica de 1882, da autoria de Vicente Mamede, informa que os alunos, em maioria, se matriculam no começo do ano somente para firmar o direito de fazer ato dentro das matérias explicadas. Depois somem: "as aulas aí ficam, durante o ano, procuradas, ao muito, por metade ou um terço dos matriculados". O regime da frequência livre "concita-os à vadiagem, torna-se cúmplice desse delito de desídia escolástica, coopera numa fábrica de ignorantes..."

O diretor da Faculdade de Medicina da Corte, Vicente Figueira de Sabóia, que ali encetara um promissor período de renovação, esbarra com a indiferença dos estudantes. "Com

raríssimas exceções (escreve êle em 1884), nenhuma aula foi freqüentada por mais de metade dos alunos; algumas, por um terço ou menos, e mais de uma por insignificante porção dos matriculados da respectiva série". Contam igual história os documentos provindos da Bahia: redução na freqüência, alunos que, uma vez matriculados, voltam a residir nas fazendas, de onde só os traz o exame do fim do ano. E a Escola Politécnica, por intermédio do diretor, faz um cálculo global: de cada 100 alunos, 40 vêm às aulas. Em 1891, afinal, os lentes do Recife "muitas vezes deixaram de fazer preleção por não encontrarem nas salas quem os ouvisse". Zero absoluto! Zero absoluto também em São Paulo, repetidamente, desde então até 1895. Sim; as salas de aulas, durante o ano, permanecem vazias. Mas as de exames, nas épocas ordinárias como nas extraordinárias, se enchem de candidatos. Onde estiveram esses moços durante os meses letivos? Nos cursos livres, ouvindo preleções porventura mais instrutivas e menos enfadonhas que as dos lentes oficiais? Não se acredite nisso. Em São Paulo, segundo o diretor, até 1885 tais cursos "não consta se tenham instalado". No Recife, um ofício de 1884 esclarece que não existiam ali cursos livres. Tobias Barreto, desdenhoso, escreve: "Quanto aos cursos livres, nada ocorreu que deva ser mencionado". Em relação à Faculdade de Medicina do Rio, Ramiz Galvão declara, referindo-se aos de 1881, que "ou se fecharam ou tiveram freqüência reduzida". Posteriormente (comenta o diretor), o que se tornou digno de nota é que, na generalidade, os alunos dos cursos livres eram os que mais freqüentavam os cursos oficiais. A notícia da Bahia, enviada em 1885 pelo diretor, é também pessimista: "do ensino livre pelo professorado particular, pouco ou nada podemos esperar".

Aonde vão, então, estes rapazes que, matriculados ou não nas Academias, esperam prestar exame no fim do ano? "Vão (escreve de São Paulo Vicente Mamede), vão assistir às exposições dos países estrangeiros; vão servir empregos públicos na Corte ou *aliunde*; vão ser jornalistas; vão dirigir a sociedade, que anda muito desencaminhada (...); vão tomar assinatura no Lírico, na Corte; vão caçar, viajar, divertir-se..."

Talvez por isso, em 1884 o prof. Olímpio de Azevedo, da Bahia, para quem o ensino livre seria "o supremo ideal", "a consagração da aristocracia do pensamento", julga imprescindível, entretanto, instituir-se "um registro de faltas nas aulas", simplesmente como "elemento de apreciação para o julgamento dos exames". E o Ministro do Império de 1888 (reiterando, aliás, opinião do antecessor) lavra no relatório do ano a sentença oficial contra a freqüência livre, "já condenada, pela irrecusável lição da experiência", como "antagônica à realidade do ensino".

CESSAM AS LIÇÕES E SABATINAS

Nada de lições nem sabatinas: são "antigualhas de Coimbra" e, além disto, "uma ofensa à dignidade dos moços . Proscritos pela Reforma, esses exercícios começam imediatamente a despertar saudades. Tarquínio de Sousa, em maio de 1882, na Câmara, pergunta: "Havia algum desaire para o aluno em manifestar as suas opiniões, em dar uma lição perante o lente?" O Parecer de Rui Barbosa, da mesma época, embora considere "pueris" as sabatinas, louva as lições, que julga dignas de serem mantidas no ensino superior.

O papel estimulante de tais exercícios é recordado por todos. Tarquínio de Sousa, em seu citado discurso, indaga: "Não eram as lições e sabatinas exercícios escolares de grande importância, que deveriam ser conservados, sobretudo no intuito de estimular a inteligência, os brios daqueles que freqüentam os cursos superiores?" César Zama, em aparte, adverte: "O que é verdade é que as lições e sabatinas obrigavam muita gente a estudar". "Multiplicavam as ocasiões de contato, constituíam estímulo eficaz" — diz em 1884 Sousa Lima, quando atribui à proibição grande parte dos desastrosos efeitos da Reforma. Tomás Pompeu, tendo cursado a Academia do Recife de 1868 a 1872, deixou escrito o seu depoimento: "Verdade seja que a necessidade de preparar as lições de alguns lentes levava muitos moços estudiosos a se reunirem depois das aulas, e, em comum, procurarem, com os apontamentos tomados, reconstituir a lição". A Escola de Minas de Ouro Preto, que, no Ararat das Alterosas, conseguira salvar-se do dilúvio de 19 de abril, opinava em 1882, pela voz do seu diretor: "Os benefícios serão muito maiores se (...) cada lição fôr seguida de interrogação e de trabalhos práticos. Não é senão seguindo com assiduidade estas séries de exercícios e de lições, que o ensino de uma Escola pode compensar o sacrifício que a Nação faz para mantê-la". Na representação de 1885, enviada à Assembléia Legislativa, a Faculdade de São Paulo pede o restabelecimento das "lições e exercícios escolares, para o fim de se estimularem reciprocamente o mestre e o discípulo". E Pedro Lessa, aluno excelente da Academia bandeirante em 1879, professor seu em 1888, assinala na Memória histórica deste último ano: "A não ser o estímulo das lições e das antigas sabatinas, cujo restabelecimento afigura-se-me imprescindível, que outros meios tem o magistério para excitar a mocidade ao cumprimento de seus deveres?"

"A mocidade é a idade dos prazeres" — adverte Anísio de Abreu, em 1895, perante a Câmara Federal, e são poucos, nessa quadra da vida, os que "têm a energia necessária para resistir ao pendor natural.. ." Donde a conveniência de refor-

çarmos, por um regime de disciplina, aquela desfalecente energia. "Negá-lo, é negar a evidência, é mentir à natureza". "Demais (lembra ainda o vibrante deputado piauiense), quem ignora que o gosto pelo estudo, o amor pelo trabalho não são sempre coisas inatas?" Formam-se, fazem-se habituais mediante a cooperação constrangedora do regime disciplinar.

As lições, recurso pedagógico de que não é lícito privar o professor, concorrem ainda para o conhecimento mais seguro do aluno, na expectativa do veredicto do fim do ano. Vem isso no Parecer de Rui: "Privar o lente de comunicar-se com o aluno assíduo, de acompanhar-lhe o desenvolvimento, de observar-lhe a aplicação, de formar gradualmente a respeito de seu mérito um juízo fundado em reiteradas verificações, é, da parte da lei, antes opressão que liberdade". Não havia nenhum inconveniente (nota Tarquínio de Sousa) "em que o lente ouvisse as lições dos seus discípulos, que retificasse qualquer idéia errônea por eles manifestada, que tivesse meios de orientá-los, de distingui-los, a fim de que não ficassem confundidos, como hoje estão todos, sem que se possa saber qual é o bom ou o mau, a não ser por meio do exame". Sousa Lima alude ao perigo dos "julgamentos cegos" ensejados pela proibição, e Alexandre de Carvalho, da Bahia, assinala que através da lição "forma o lente o seu juízo consciencioso e imparcial da habilitação do aluno".

Quão longe se havia chegado, portanto, logo após o Decreto, da opinião de Machado Portela, expressa em 1869, contrária às lições e sabatinas, porque (dizia o mestre pernambucano) em virtude delas o professor, quando fôr examinar no fim do ano, já "irá prevenido"! Queixavam-se certos lentes: desconhecendo os alunos, e receando praticar injustiças, somos levados a aprovar a todos... Lamentavam-se, com Sá Viana e Melo Alves, os próprios estudantes: os moços mais aplicados não recebem o merecido prêmio...

Frequência livre e ausência de arguições em relação às aulas teóricas, — já parecia erro demasiado. Mas o regime alcançou também as aulas práticas — as de laboratório das escolas médicas e da Politécnica, as de clínica daquelas. Um absurdo evidente, que provocou, em 1880, a representação da Faculdade baiana, pedindo o restabelecimento da frequência obrigatória para os citados exercícios. O parecer de Rui Barbosa, de 1882, admitiu a dualidade de regimes: "Certamente, nos cursos onde a lição é puramente teórica, não tem inconvenientes apreciáveis essa indiferença legal quanto à assiduidade do aluno. De um lado, a autoridade moral e a palavra luminosa do mestre de talento afiançam-lhe a constância dos estudantes inteligentes e sequiosos de saber; de outro, contra os discípulos desleixados e incapazes, a superioridade e a severidade de pro-

fessôres proficientes, nos exames austeros que a reforma estabelece, constituem o meio de contrasteação menos falível, mais cabal". Mas, nos cursos propriamente práticos, a freqüência é imprescindível. Estabelece-a êle, por isso, obrigatória para os exercícios de laboratório ou de clínica nas Faculdades de Medicina, para os trabalhos práticos de Medicina Legal e de Processo das Faculdades de Direito, e para todas as aulas da Escola Politécnica. A essa discriminação se opõe, na Câmara, o deputado Tarquínio de Sousa: "serão práticos ou teóricos (pergunta) os cursos de Direito Civil, de Direito Comercial, de Direito Administrativo, de todas aquelas matérias, enfim, que versam sôbre a legislação do País?"

Só os estudantes não notavam o despautério que havia em fugir até das aulas práticas. "Em Anatomia, das turmas de 30 alunos, no máximo compareciam 10; a maioria chegava à porta do anfiteatro e, se havia cadáveres para o trabalho, não entrava; se não havia, queixava-se da falta de material" (F. Magalhães).

Fatos e clamores levaram, pois, o Govêrno a produzir uma primeira brecha na cidadela do ensino livre. O Decreto n. 8.918, de março de 1883, torna obrigatória a presença aos laboratórios; o Regulamento de 25 de agosto do mesmo ano converte essa imposição direta em exigência de um atestado de freqüência para a prestação do exame final. Em 1884, afinal, concede-se "permissão" aos lentes de clínica para "perguntarem aos alunos se querem dar a sua opinião..."

Até as bibliotecas das escolas superiores se ressentem do regime de livre freqüência, sem lições, pois de ano em ano baixa o número de leitores.

ESMORECE O CONVÍVIO ACADÊMICO

Mostramos em trabalho anterior que, do convívio escolar nos pátios das faculdades, nas repúblicas e nos clubes, resultará, para as gerações acadêmicas que se sucederam no Brasil de 1827 a 1879, a mais benéfica influência do ponto de vista cultural e político (*). Instituída, porém, a freqüência livre, desapareceu para os moços o pretexto que os reunia nas quatro capitais do ensino superior, e que ali os punha em demorado contato. Permaneciam nas fazendas ou nas pequenas cidades do interior; empregavam-se ou viajavam; não se ligavam à "alma mater" escolar, nem se prendiam uns aos outros. Assim, pois, com a liberdade de freqüência entrou em colapso, em

(*) A. Almeida Júnior — Antes do "ensino livre", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XV, n. 41.

nosso País, uma das grandes forças até então responsáveis pelo desenvolvimento de sua cultura e pela consolidação da unidade espiritual e política brasileira. J. T. de Melo Alves, aluno em São Paulo de 1878 a 1882, louva (como seria de esperar de um estudante) o Decreto de 19 de abril; mas observa que esse ato do Executivo produziu "abalos sensíveis nos centros acadêmicos, a ponto de matar o espírito de associação," e, ainda mais, de "romper o laço de continuidade que o prendia ao passado". Lamenta esse bacharel "o desaparecimento da união, da confraternização da mocidade". E, como testemunha, que foi, da metamorfose, depõe: hoje "sente-se nas Arcadas o ar triste e glacial"... "meia dúzia de desconhecidos permanecem numa posição muda e sombria".

Clóvis Beviláqua, por sua vez, aludindo às modificações por que passaram as corporações estudantis do Recife, comenta: "O espírito de classe não se extinguiu, modificou-se. Somente com o ensino livre, de 1879 por diante, é que, a pouco e pouco, foram escasseando as repúblicas de estudantes, o contato, a convivência, tão útil pela penetração e difusão das idéias. Incorporaram-se os estudantes na sociedade, mas com desvantagem para o desenvolvimento intelectual dos moços, não somente por falta de emulação, como ainda porque, reunidos, palestrando, discutindo, os espíritos adquiriam amplitude e agilidade, e até os menos diligentes, por esse meio, receberiam, ainda que numa fraca repercussão, as idéias gerais dominantes no meio". Falando do mesmo assunto, o professor pernambucano José Joaquim de Oliveira Fonseca, que concluíra o curso de direito em 1865, compara as duas épocas. Antes, "havia atividades sociais, entusiasmo..." Depois, "a liberdade de não freqüência e a

faculdade de fazer atos sucessivos na mesma época de exames trouxeram a dispersão e com ela o desânimo". Todavia, a mais eloqüente voz que se fêz ouvir para reclamar a freqüência obrigatória, e com ela restabelecer-se o convívio acadêmico, foi a do deputado Anísio de Abreu, na Câmara Federal, em 1894. A freqüência livre (disse êle) "levou aos corredores e salas das nossas Faculdades, outrora vivas, ruidosas e animadas, a solidão e o abandono; quebrou os elos desta harmonia fraterna que se adquire na convivência quotidiana dos bancos escolares e que se constituía a força, a beleza e a dignidade das corporações acadêmicas. Fêz dos estudantes, entre si, estrangeiros e desconhecidos que se encontram e se reúnem fortuitamente para o fim único, de fazer exames no fim do ano, como caminheiros que, vindos de diversas procedências, se encontram por acaso em uma estrada, reúnem-se e convivem por instantes na mesma tenda de descanso, separando-se depois, como indiferentes". E Anísio de Abreu adverte que essa convivência diária dos moços era, não apenas fonte de afeições, mas

também de cultura: "outra já foi (prosegue) a vida das nossas Faculdades. Ali havia a luta da inteligência e, nos torneios científicos e literários, na emulação despertada pela nobre ânsia do saber, o caráter se disciplinava, o espírito enriquecia-se de conhecimentos variados, formava-se o jornalista e o orador, os homens saíam, por assim dizer, feitos para a vida pública, com os méritos reconhecidos, de forma tal que se diria ser a vida pública um simples prolongamento da vida acadêmica. Geravam-se ali, em convivência sincera, desta sinceridade feita de abnegação e isenta de eiva corrosiva dos interesses mesquinhos, sinceridade que é o característico da mocidade, geravam-se ali estas amizades que faziam ascender às altas posições da carreira política e administrativa, unidos, conhecendo-se e respeitando-se, aptos para mutuamente se fazerem a devida justiça, os Zacarias, os Nabucos, os Cotegipes, os Saraivas e tantos e tantos outros... E foi por este lado (conclui o orador) que mais funesta se tornou à mocidade das academias a liberdade de freqüência".

NAO MELHORAM OS PROFESSORES

Uma das grandes esperanças dos arautos do "ensino livre" era a regeneração dos professores: os mestres oficiais (pre-vira Leôncio de Carvalho), "para não verem as suas aulas desertas e comprometidos os seus créditos, serão obrigados a estudar mais e empregar um zelo mais escrupuloso no desempenho de sua augusta missão". Vejamos como a realidade iludiu a essa expectativa.

Se antes de 19 de abril havia cátedras mal providas, mal providas vieram a ser muitas delas depois dessa data. Contribuiu para isso, na opinião de Campos Valadares (1894), o próprio Decreto reformador, que aboliu a exigência do doutoramento prévio para a inscrição em concurso. Depois, "o afrouxamento" nos concursos — ou, melhor, a "frouxidão" (dizemos nós), pois que os concursos antigos já eram benévolos. Acresce que, embora fosse difícil, através das provas, achar "um só" candidato realmente bom, o Governo impunha a indicação de "três". No Recife, em 1888, para a sucessão de Tobias Barreto, dos quatro candidatos que se submeteram ao prélio, a Congregação achou que somente Martins Júnior merecia ser nomeado. O Ministro, porém, reclamou três nomes. E foi nomeado, não o primeiro classificado, mas o terceiro... Finalmente, das nomeações sem concurso usou e abusou, em 1891, a República nascente. Houve alguns raros protestos contra a sumária investidura. Em 1892, na festa de colação de grau dos médicos do Rio, Érico Coelho, paraninfo, apresentou-se com as palmas bordadas da manga de sua beca, insígnia

do concurso, cobertas de crepe. Naquele tempo, como hoje, havia quem acreditasse na virtude mirífica dessa prova, tanto que Brício Filho, falando na Câmara em 1894, asseverou que as nomeações sem ela se responsabilizavam, em grande parte, pelo abandono das aulas.

Com concurso ou sem êle, não escasseavam professores desidiosos. No Recife, em 1883, segundo Tobias Barreto, os velhos lentes continuavam trabalhando pouco e mal. A liberdade de ensino (diz êle, jactancioso) não lhe mete medo: "o mal está na híbrida junção, que parece às vezes nesta Faculdade querer-se estabelecer, da liberdade extrema com o obscurantismo". E prossegue: "O grau de desenvolvimento, a que foi levada a exposição das doutrinas do curso, é duro e triste dizê-lo, mas é verdade: não esteve na altura que era para desejar". No mesmo ano, o bacharelado Benilde Romero (irmão de Sílvio), ao discursar para agradecer o grau, disse que "não tinha que agradecer, pois nada havia aprendido, desde a filosofia soriânica até às postilas sebetas e recheadas de carolice, sucedendo aos que saíam graduados levar quinau de qualquer oficial de justiça". Martins Júnior, na tribuna da Câmara, reclama dos professores, em 1884, "a compreensão exata dos seus deveres", e Pedro Moacir, dez anos mais tarde, diz que a verdadeira reforma do ensino superior será a do corpo docente.

Nenhum crítico, entretanto, foi tão severo quanto Campos Valadares, na ocasião em que se discutiu, na Câmara Federal, em 1894 e 1895, a revogação do "ensino livre". "A verdadeira úlcera (exclamou êle) que está depauperando o organismo do ensino das Faculdades superiores (...) é a incompetência de um professorado que não quer compenetrar-se da sua elevada missão". Benedito Cordeiro de Campos Valadares, diga-se de passagem, formara-se em São Paulo em 1873; concorrera para uma cátedra da mesma Faculdade em 1875, tendo sido classificado em terceiro lugar. Na época dos seus discursos ocupava uma cadeira da Faculdade livre do Rio de Janeiro. O libelo que então formulou foi violento: "salvo honrosíssimas exceções, o nosso professorado é ignorantíssimo" (*Apoiados*). "É ridículo dar como causa da decadência dos conhecimentos jurídicos (não é só destes, é também dos de medicina e engenharia) a liberdade de freqüência (...); a decadência dos estudos, no Brasil, deve-se em muito à decadência do professorado". Além de ignorantes, os professores não se interessam pelo ensino, não trabalham: "o cargo de professor há muitos anos converteu-se em verdadeira sinecura; o lente, que praticamente não está sujeito a fiscalização alguma, nada ensina. Esta foi a regra do Império, e é a da República". Por isso

(diz êle), "quero providências que compilam os lentes ao cumprimento de seus deveres, com desconto de ordenados, progressivamente, suspensão, aposentadoria forçada e até perda das cátedras." A crônica falta de assiduidade (confirmada então pelas Memórias históricas e relatórios), aliando-se ao pedantismo, empobrece o ensino do direito. "Os programas não são explicados". Limitam-se os professores a "exposições declamadas com ênfase", à ostentação de "falsa erudição", e atravessam o ano sem saírem dos prolegômenos. Um lente de São Paulo não costuma passar do art. 3.º do Código Criminal, de sorte que, para haver pontos para o sorteio, é obrigado a multiplicar questões fúteis.

Ensina-se pouco e ensina-se mal. Falta ao corpo docente "orientação científica", escreve Vicente Sabóia, no Rio, em 1884. O diretor da Bahia confirma e pede "que os mestres procurem elevar-se no ensino por um trabalho mental vigoroso e constante..." Porque, assevera Campos Valadares, eles "exercem o direito de não ensinar coisa séria." Nem sequer conseguem, muitos deles, interessar os alunos: fazem dormir, "são profes-sôres-morfina", esclarece, na Câmara, Brício Filho. Érico Coe-lho, ex-diretor da Faculdade de Medicina do Rio, confirma, lembrando que muitas vezes dormiu em aula.

Neste passo, cabe outra vez a Anísio de Abreu contribuir com uma palavra sensata. Na Alemanha, nota êle, "que pode servir de modêlo, em matéria de ensino, o professor é absolutamente despido de preocupações oratórias." Entre nós se reclama que êle atraia pela magia da palavra. Queremos, "não mestres, mas fazedores de frases". "Dai a decepção dos moços que vão às aulas, não com o espírito predisposto para receber as sementes do ensino positivo, árido às vezes, a disciplina severa da ciência (...), mas ouvir preleções bulhentas, palavras untuosas que morram aos seus ouvidos como sons de música deleituosa". "Não (exclama Anísio de Abreu) ; a missão do professor não é seduzir e impressionar: é disciplinar a inteligência, estimulá-la, fecundá-la, torná-la apta para o raciocínio e a investigação, para discernir, comparar e deduzir. Êle não deve falar à imaginação, mas à inteligência".

De qualquer forma, os fatos confirmavam a necessidade, apontada em 1882 por Pizarro, da Faculdade de Medicina do Rio, de uma formação especial, através da qual os mestres aprendam a ensinar. E demonstravam também, — esses fatos, — que o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho, se não endireitara os estudantes, tampouco corrigira os professores.

FALHA O BALUARTE DOS EXAMES

Outra decepção foi a debilidade com que atuou o baluarte dos exames. Estava nele, já o dissemos, a grande esperança do reformador. Fugissem os alunos às aulas, não estudassem, não aprendessem, — nada disto importaria se o crivo dos exames funcionasse com rigor. Reprovado, procuraria o moço, no ano seguinte, os mestres e os livros; voltaria sabendo. Vejamos, entretanto, por algumas amostras, como a essa esperança respondeu a realidade.

Na Faculdade de Direito de São Paulo, cuja Congregação se mostrara hostil ao "ensino livre", foi o medo que a princípio prevaleceu entre os rapazes. Um versejador acadêmico, João Silveira, no 4.º ano, em 1879, recorda o primeiro embate. Esforçaram-se os alunos por serem assíduos, embora olhassem as modificações da vida escolar tomados "de riso e dó":

-"Riso, vendo os bedéis sem cadernetas A
fazerem trejeitos e caretas; -Dó, pelo bla-blan do
velho sino Chorando a morte assim do antigo
ensino".

Mas veio outubro, o mês dos exames; organizaram-se e puseram-se a funcionar as bancas julgadoras:

"Armou-se a barricada: a Faculdade Converteu-se
em açougue à mocidade. Aqui caía o irmão do
quinto ano, Na poeira comum do desengano; Ali
surgia inválido um guerreiro Que já fora infeliz
desde o primeiro".

Depois da carnificina, verificou-se esta estatística no quarto ano:

"Do nosso batalhão eram quarenta;
Vinte e três afrontaram a tormenta
E seguiram além; onze fugiram;
Seis no pó do combate sucumbiram,
Treze foram feridos simplesmente,
E apenas dez passaram plenamente".

Resultado geral do curso: aprovados, 338; reprovados, 27; não se apresentaram, 20.

"Foi derrama geral. Tamanho estrago Só
podia fazer o exame vago".

Até o diretor celebrou o acontecimento em seu relatório: "Não aconteceu esta vez, como algumas outras, que fossem aprovados quantos matricularam-se (...), facilidade que tem abalado os créditos desta Faculdade..." Uma taxa de reprovações de 7,3%!

Nos seis anos que se seguiram à Reforma, a média paulista de reprovações foi de 7,9%. Num desses anos, o de 1881, não houve reprovações senão na 1.^a série (11, para o total de 133 alunos). Ora, antes do "ensino livre", com frequência obrigatória, arguições e sabatinas, a média andava por 4,5 %. Agora desertas as salas oficiais, ausentes os cursos livres, abolido o estímulo das lições, enfraquecido o convívio acadêmico, sobe a taxa de reprovações a 7,9%. Chamar-se a banca julgadora, por isso, de "açougue da mocidade", é simples hipérbole juvenil. Aliás, em 1891 retomam os mestres bandeirantes a antiga média: 4,5%.

Do Recife conta João Vieira que em 1879 foram aprovados 5/8 dos matriculados (pouco mais de 60%), nada esclarecendo, entretanto, a respeito da proporção dos que, embora matriculados, deixaram de comparecer às provas. Em ofício ao Ministro do Império, de junho de 1884, o diretor assim comenta o reduzido número de reprovações: "É admirável que, não havendo frequência obrigatória às aulas, sendo estas concorridas, talvez, em menos de metade dos matriculados (...) e não existindo cursos particulares (...), é admirável, digo, o grande número de estudantes inscritos para os atos extraordinários e que apenas 18 tenham sido reprovados". Para isso concorreu, no parecer do diretor, "a reconhecida benevolência dos examinadores". O pouco rigor das bancas pernambucanas ficou registrado no relatório de 1885, de Silveira de Sousa. "Atraídos pela excessiva complacência dos examinadores do Recife (escreveu êle), vieram de São Paulo 94 estudantes". A propósito disto houve censuras na Câmara legislativa. Correia de Araújo, entretanto, no Senado, não distingue entre as duas Faculdades: "Em São Paulo e no Recife ninguém é reprovado". Bom aproveitamento dos alunos? Ou exames mal feitos? Como professor, que foi, pensa que a causa de não haver o ensino superior prosperado no Brasil, é sempre a mesma: "a falta de severidade ou, antes, a excessiva condescendência, a injustificável benevolência com que são julgados os exames".

Vicente Sabóia, no Rio, comparando os resultados de 1884 com os de 1882, acha que "a benignidade excessiva" vai diminuindo ; mas informa que a taxa de reprovações nos exames práticos foi apenas de 4%. Boas provas? "Os próprios lentes confessam nunca terem visto coisa pior!" E acrescenta: "Não se reprova nunca a quem sabe um pouco, mas aprova-se a quem nada sabe". E' do mesmo ano este comentário de Sousa Lima:.

"Muitas provas escritas existem nos exames de clínica, em que os juizes declaram seus autores completamente ignorantes das noções e dos princípios rudimentares de observação clínica, tendo cometido erros palpáveis de diagnóstico e de tratamento, e, não obstante, foram aprovados plenamente". No ano seguinte Vicente Sabóia volta ao assunto: "Fui sempre um dos propug-nadores do ensino livre". Contudo, "os exames escolares formam entre nós o escolho onde se quebra o prestígio das instituições de ensino superior". Feijó Filho admite, nessa época, que "o aproveitamento dos alunos desce de ano em ano". Observação costumeira nos professores velhos, mas Feijó Filho tem então quarenta e dois anos. As reprovações sofreram ligeiro acréscimo (explica Martins Teixeira), não por haver diminuído a indulgência dos juizes, que antes cresceu (pois "houve paciente cautela no modo de examinar") : — foi a ignorância dos candidatos que aumentou.

Aponta-se a Bahia, a esta altura, como "o refúgio dos penitentes", um tribunal de segunda instância sempre disposto a absolver (Sousa Lima). Se as bancas do Rio estão tempestuosas, fogem para o Norte e as andorinhas. O relatório baiano de 1885 é sóbrio: o diretor apenas reclama, nos exames, "juízo criterioso e justo". Quanto à Escola Politécnica da Corte, o deputado Luís Detsi, seu ex-aluno, faz crer, perante a Câmara, em 1895, que o "ensino livre", ali, fora uma maravilha. Mas o diretor, de números na mão, depôs em sentido contrário, dizendo isto: "menor freqüência e assiduidade às lições durante o regime livre; maior número de exames; percentagem menor de aprovações boas e maior de aprovações simples e reprovações". A Escola de Minas de Ouro Preto, — essa ficou fora da lei, e (segundo afirmou o respectivo diretor em 1882), para condenar o "ensino livre", "protestou com o seu exemplo".

O conjunto desses fatos patenteia que, no cumprimento do Decreto de 19 de abril, as bancas examinadoras das Faculdades brasileiras, salvo poucas exceções, não exerceram a função intimidativa que delas esperava o reformador. E, como nessa função estava, por assim dizer, o fulcro do sistema, é lícito reconhecer desde logo o malogro da Reforma.

ESTUDANTES MIGRADORES E BACHARÉIS «ELÉTRICOS»

Da maior ou menor resistência das bancas julgadoras à ofensiva dos candidatos, resultará, já antes de 1879, o fenômeno das migrações de estudantes entre o Rio e a Bahia ou entre São Paulo e o Recife. Com o "ensino livre" o fenômeno se intensificou, as migrações passaram a fazer-se em caravanas. Era assim primeiro, para os preparatorianos, a partir

de 1873, quando se instituíram mesas examinadoras nas Capitais de todas as Províncias. Martins Teixeira alude à fama das bancas secundárias do Espírito Santo, para as quais não havia casos incuráveis. Escrevendo no Recife, em 1885, Silveira de Sousa refere-se às do Rio Grande do Norte: "Cada vapor costeiro que daqui parte (diz êle), leva uma enorme caravana de indivíduos, de todas as idades e condições, que, geralmente se sabe, nunca estudaram coisa alguma, e voltam depois de dois meses com os dez exames de preparatórios feitos".

O advento do "ensino livre" fêz minguar nos moços, ainda mais, o amor ao estudo, e incrementou-lhes a audácia. O lente que reprovasse era um "perseguidor"; o estudante reprovado, uma "vítima". E, visto que ninguém queria ser vítima, o melhor era emigrar em busca de paragens mais acolhedoras. Na Faculdade de Medicina da Corte, Sousa Lima, impressionado pela displicência dos alunos, avisou, em 1884, com larga antecedência, que não iria ser benévolo, e sim justo. Não o ouvindo os rapazes, a taxa de reprovação subiu. "Horror! — comenta o mestre — injustiça! crueldade! perseguição atroz! Um atentado mesmo contra a soberania da ignorância ou da vadiação. Aqui d'El Rey! — foi o grito de indignação. — Faculdade da Bahia! — foi a senha de partida". E o Ministro do Império, contrariando a lei, não só transferiu imediatamente os moços para a Bahia, como autorizou, ali, novos exames.

A migração de 1885, de São Paulo para o Recife, fêz ruído. Afirma Elói Pontes, em "A Vida Inquieta de Raul Pompéia", que a banca examinadora do quarto ano, — por prevenção de "professores escravocratas, retrógrados e ultramontanos" — "passou a reprovar em massa", e que "o número de reprovações atingiu a extremos escandalosos". (Na realidade essas reprovações "em massa" foram 5 em 26 examinandos...) Amedrontados, nada menos de 94 acadêmicos seguiram para o Recife. Entre estes incluía-se Raul Pompéia, que, como tinha pressa de voltar, fêz por lá, de pancada, os exames do 4.º e do 5.º ano e regressou bacharel.

É que, sob o regime do ensino livre, podiam os moços, em cada época, fazer exames de quantas séries quisessem. E faziam; e eram aprovados, completando o curso superior em menos tempo do que o correspondente ao número de séries. As épocas se multiplicavam, de janeiro a dezembro: umas, "ordinárias"; outras, "extraordinárias". Para o êxito da abreviação do curso, tudo dependia de saber farejar, nas várias Faculdades, as bancas mais benignas, e ir direito a elas. Se numa das escolas oficiais, em determinada série, havia algum professor de má fama, procurava-se a outra, ou então as escolas livres. Destas, em 1891, apareceram duas no Rio e uma na Bahia, e, em 1893, uma em Minas Gerais, — todas para o ensino do direito.

Daí a possibilidade da formatura de bacharéis em três anos, e (conforme declarou em 1894 o deputado Adolfo Gordo, da Comissão de Instrução) até "em menos de dois anos". No linguajar do povo e dos estudantes daquele tempo, ficaram sendo os bacharéis "elétricos". Clóvis Beviláqua comenta o acontecido no Recife: "os exames extraordinários amiudaram-se de tal modo, que a ironia da mocidade denominou *elétricos* os bacharéis, que se precipitavam de uma para outra série.. ." "Bacharelismo instantâneo" — disse também Anísio de Abreu em 1895; bacharelismo condicionado por "um preparo à última hora, às pressas, com o auxílio de postilas mal digeridas".

As Faculdades de Medicina, por seu lado, não escaparam de produzir médicos "elétricos". O Ministro do Império cita, em 1888, o relatório do diretor da Bahia, segundo o qual "uma das causas principais" do abatimento cultural das novas gerações é a permissão, concedida ao estudante, de fazer exames de mais de uma série dentro do mesmo ano letivo. "No decurso do ano findo (informa o relatório), muitos alunos prestaram exames de duas séries, e não poucos o fizeram de três, sendo aprovados".

Mesmo assim achava-se que era pouco. Visando a antecipar ainda mais as formaturas, o Decreto n. 3.232, de 1884, dispensou o requisito da idade para o ingresso nos cursos superiores; tornou possível ao menino mal entrado na puberdade "tirar" de uma assentada os dez preparatórios, talvez no Rio Grande do Norte, talvez no Espírito Santo; e, em três ou mesmo duas investidas, conquistar o grau acadêmico. Depois, na idade ainda dos calouros de hoje, arranjava-lhe o pai o lugar de funcionário público ou de deputado.

NAUFRÁGIO DO ENSINO SUPERIOR...

Navegando, assim, durante quinze anos, os mares do "ensino livre", fazia água por todos os rumbos a nau do ensino superior brasileiro. Graças à liberdade de freqüência e à proibição das lições, desaparecera qualquer contato pedagógico entre os mestres e os discípulos. Aquêles, seja por costumeira desídia, seja por desânimo, pouco ensinavam. Estes, dispersos nas fazendas, nos empregos, nas viagens, na boemia, cuidavam de tudo, menos de familiarizar-se com as disciplinas do curso. O « que não impedia que as taxas de reprovações fossem irrisórias, tal a indulgência das bancas, acomodadas à progressiva incultura dos candidatos e às facilidades engendradas pelo Govêrno. Havia, é certo, pruridos de rigor num ou noutro lente: mas davam conta deles a fraude, os empenhos, ou, em último caso, a migração para escola mais benigna. Bacharéis "elétricos" e médicos "elétricos" começavam a inundar o mercado

das profissões e a apoderar-se dos empregos públicos. Iniciava-se, de outra parte, a proliferação das Faculdades livres, algumas delas evidenciando desde logo o seu pendor comercial. Desta vez, sim, era lícito falar em decadência. "Podemos dizer que já não temos ensino de direito" — declarou Adolfo Gordo, em 1894, da tribuna da Câmara Federal. No mesmo ano e da mesma tribuna, Martins Júnior exclamou, desalentado: — "E' o naufrágio do ensino superior!"

Nada de bom, realmente, produziu no Brasil o regime instituído pelo Decreto de 19 de abril. A asserção de Pedro Moacir, de 1894, repetida em 1910 pelo Ministro Rivadávia Correia, segundo a qual "os quinze anos de freqüência livre deram as gerações que proclamaram a República", não tem fundamento sério. A República, praticamente feita pelo Exército, foi planejada e conduzida nos seus passos iniciais por líderes políticos, dos quais os diplomados em escola superior se haviam formado bem antes de 1879. As gerações do "ensino livre" das nossas Academias tinham, a 15 de novembro, no máximo, trinta anos e pouca responsabilidade lhes cabe no fato histórico. Igualmente infundada, e até pueril, é uma outra afirmação do Ministro Rivadávia: "a liberdade de freqüência, a que se reduziu o *ensino livre*, foi a morte do *Magister dixit*". Não cremos que a melhor maneira de combater a intolerância seja a supressão do ensino, através do qual se cultiva o espírito crítico.

A nosso ver, a Reforma Leôncio de Carvalho constituiu sobretudo uma abdicação: o sete de abril do Estado nos domínios do ensino nacional. Sob pretexto de atender aos princípios liberais, o poder público recua em sua missão, abandona faixas importantes de território conquistado e cruza os braços, como se efetivamente confiasse na atuação dos particulares, — isto é, numa fôrça que até então se mostrara débil ou contraproducente. Disciplinara Couto Ferraz, em 1854, a abertura e o funcionamento das escolas privadas? Pois a Reforma declara "completamente livre o ensino", ensejando a que voltasse a operar sem embaraços o mecanismo de uma concorrência que não visava senão aos lucros comerciais. Formulara Paulino de Sousa, em 1870, valioso projeto procurando instituir no País, através de convênios com as Províncias, uma rêde oficial de estabelecimentos primários e secundários? Leôncio de Carvalho, ao inverso, além de reduzir o já minguado número de escolas elementares da Côrte, transfere para a iniciativa privada a responsabilidade principal na função de criar e manter institutos de ensino. Existem faculdades oficiais que se desincumbem mal de sua tarefa? Com a Reforma de 19 de abril o poder público desiste de corrigi-las e, ao mesmo tempo, desligando os alunos da obrigação de comparecer às aulas e de estudar metódicamente, abandona ao estiolamento as suas Academias, convertidas, na prá-

tica, em meras bancas de exames; desacredita os mestres, aponta aos moços o caminho do autodidatismo e cria todas as condições possíveis para o rebaixamento cultural dos profissionais de nível superior.

Assim, pois, em todos aqueles setores em que o liberalismo estrangeiro já mudara de rumo, já se decidira pela necessidade da intervenção do Estado como única força capaz de atender aos reclamos da Nação, o liberalismo do gabinete Sinimbu opta pela abstenção, põe-se a esperar que pais de família, na maioria analfabetos, que estudantes sequiosos apenas de obter um diploma, estimulem e selecionem os mestres e realizem o milagre de tirar do vácuo o sistema educacional de que o Brasil necessitava.

A DISTRIBUIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES

Dezoito meses depois de inaugurada a sua Reforma, e já então fora do poder, Leôncio de Carvalho admitiu que a situação do ensino era caótica. Tudo por não haver o Governo completado a execução do Decreto de 19 de abril. "O sistema (disse êle) não é mais do que um manto de retalhos. Cumpre sair deste caos". A mesma coisa afirmou em 1883 o professor baiano José Olímpio de Azevedo: "Executassem integralmente a Reforma..." Um e outro faziam lembrar o dr. Sangrado, da novela de Le Sage, que, em face dos seus doentes a morrer exauridos pelo tratamento, exprobrava: "Era preciso sangrar ainda mais!" Voltando para a Faculdade de São Paulo, o ex-Ministro continuou por algum tempo a cultuar o Decreto de 19 de abril, — "o glorioso Decreto"; — a receber ovações acadêmicas em que o grito de guerra era o de outrora: "Ensino Livre!"; e até, em 1896, com a revogação da frequência livre para os cursos jurídicos, a concitar os estudantes (rezam as crônicas da Faculdade) a desobedecerem à nova lei. Todavia, jubilandando-se em 1901 e transferindo-se para o Rio, onde passou a lecionar em escola livre, o ex-ministro do Gabinete Sinimbu atenuou o seu radicalismo. Em 1908, ao dissertar sobre uma das teses do Congresso Jurídico, — "Decadência do Ensino Jurídico e Meios para combatê-la", — aponta Leôncio de Carvalho, como causa do mal, a brevidade do curso (somente cinco anos de estudos, muitos feriados, muitas suspensões de aulas, muitas greves de estudantes); e para remédio indica: "O Governo estimulará ao estudo, — mandando marcar as faltas dos alunos nas aulas e determinando que sejam eles chamados a lições e sabatinas, mas unicamente para que no julgamento dos exames possam aproveitar-lhes as notas de assiduidade e aproveitamento nos estudos". Assim, pois, o autor do Decreto que ensinara os bacharéis "elétricos" rende-se ao curso seriado, isto é, à neces-

sidade do fator tempo para a sedimentação da cultura; o antigo Ministro, que proibira as lições e sabatinas por "carunchosas e atentatórias da dignidade", admite, afinal, a validez e legitimidade desses exercícios; o arauto do ensino livre, que deveria defender o dogma da liberdade didática, exorta o Governo a "determinar" processos de ensino aos lentes das Academias... Fôra-lhe demasiado convincente a experiência brasileira.

No tocante ao regime de ensino das escolas superiores, — parte da Reforma que teve, aliás, cumprimento integral, — não se pode dizer que a explicação do malogro seja a insuficiência da dose. A causa do mal, aqui, foi a própria medicação. Ao estabelecer a liberdade de frequência, ao proibir as lições e sabatinas e ao possibilitar a abreviação do curso mediante exames extraordinários, o legislador de 1879, ofuscado por mal entendido liberalismo e fazendo tábua rasa da realidade nacional, desatendera ao mesmo tempo à psicologia dos moços, aos ensinamentos da pedagogia e às condições culturais do País. O desastre era inevitável.

Mas foi além o poder público. Não satisfeito com instituir e manter, através de reformas sucessivas, essas condições entorpecentes do esforço intelectual e incentivadoras da corrida ao diploma, multiplicou facilidades que agravaram a catástrofe, tais como a permissão de exames em qualquer período do ano, a deturpação do exame vago, a equiparação (para limitação da matéria) dos exames extraordinários aos ordinários,, as transferências de alunos nas vésperas das provas, a autorização de novos exames, na mesma época, aos alunos reprovados. Atuava sempre o Governo, portanto (e isto se tem infelizmente repetido na vida brasileira), menos como o guardião, que deve ser, do interêsse público; menos como o animador do progresso cultural do País, do que como um pai indulgente, cegado pela ternura, ou tão receoso de contrariedades domésticas, que até ao filho boêmio e inimigo do estudo quer evitar o desgosto de uma reprovação.

Também foi responsabilizado o corpo docente das Academias. Alegou-se a incompetência dos mestres, a sua desídia, a sua incapacidade para despertar o interêsse nas aulas. Da incompetência que houvesse, era o poder público, ainda, o maior culpado. Não fora êle que nomeara cada um dos professores, ora da lista tríplice dos concursos, ora por sua livre escolha? Quanto à desídia, vinham se notabilizando por ela, crônica-mente, não poucos membros do magistério superior, que faziam jus, sem dúvida, à reprimenda da opinião pública. Para ter-se idéia da extensão desse mal, "bastaria (disse Pedro Lessa) penetrar em qualquer das nossas Faculdades, e verificar qual o número de aulas dadas durante o ano letivo, quanto du-

rou cada uma dessas aulas, a que são devidas as interrupções dos trabalhos escolares..."

Mas o Govêrno, o primeiro a não cumprir a lei, também se esmerava em fechar os olhos às violações dela pelo professorado das escolas superiores. À censura, afinal, não raro procedente, mas levada ao exagero, de não saberem os mestres despertar o interêsse dos alunos, replicou Anísio de Abreu, na Câmara, quando aludiu à decepção dos que procuram as aulas trazidos pela esperança de deleitar-se, com frases sonoras: "A missão do professor (disse o deputado do Piauí) não é seduzir e impressionar: é disciplinar a inteligência, estimulá-la, fecundá-la ..." Demais, o interêsse despertado pela preleção depende, não apenas do conteúdo desta e da sua forma, mas também do grau de cultura, da curiosidade, da disposição de espírito de quem ouve. Aludiu-se a esse propósito, na Câmara Federal, a professores que faziam dormir; um deputado chegou a confessar que dormiu muitas vezes na aula. Teria sido pela monotonia do mestre? Ou porque faltasse base ao aluno para entender a preleção? Ou, então, porque a noite precedente desse moço não tivesse sido de repouso?

Como réus de "criminosa indulgência", receberam os professores, ainda, as mais veementes censuras por sua atuação nas bancas examinadoras. Reconheciam a ignorância dos candidatos e mesmo assim os aprovavam! Foi principalmente por isso (disseram vários parlamentares) que falhou a Reforma de 19 de abril. Tarquínio de Sousa, na Câmara, e Vicente Mamede, em São Paulo, procuraram defender os seus colegas. "Torna-se preciso desconhecer a natureza humana (escreveu este em 1882), ignorar a índole da nossa sociedade, esquecer completamente os nossos costumes, pôr de parte a verdade, que é a benevolência dos nossos hábitos, para assim talhar um regime de ensino, que produz maus alunos aos centos, e depois converter o lente em uma espécie de rei Herodes, de alfange em punho, para degolar os inocentes da ciência..." Tem alguma razão o velho mestre paulista, tão discutido por sua fria inflexibilidade. Arrasar todos os obstáculos, suprimir todos os baluartes, desimpedir inteiramente os caminhos, e depois, estimulando a multidão de moços à aventura dos exames, esperar que a banca examinadora, só por si, resista à violência do choque! É pedir demais aos professores, é querer transformá-los em heróis... Contudo, a submissão total ao meio, o conformismo, o receio de caminhar ao arrepio da corrente, não se harmonizam com a função de educar. O professorado das Academias tem o dever de se sobrepor às solicitações rasteiras do ambiente social, — com moderação, se quiserem, — mas com firmeza e continuidade. E isto, pelo que se viu, não se verificou senão

excepcionalmente durante o "ensino livre". Donde as famigeradas "bicas" de fim de ano e a fecundidade do bacharelismo "elétrico".

Como último fator casual a ser considerado, — "but not the least", releva notar a influência genérica da sociedade brasileira, particularmente a da sociedade que assistiu ao ocaço da Monarquia e aos primeiros e vacilantes passos da República. Época de depressão econômica conseqüente à guerra do Paraguai e à redenção do trabalho escravo. Época de agitações políticas em virtude das campanhas da abolição, da República, da consolidação do regime. Época, igualmente, de crises militares. Tudo isto gera a intranqüilidade, a insegurança, o enfraquecimento do poder público. E influi também sôbre as tendências emocionais da juventude. Na Alemanha de Weimar, após o primeiro conflito mundial, afluíram os moços às Universidades, para as quais "não eram conduzidos por nenhuma paixão do intelecto, mas pelo intuito de se salvarem a si mesmos da destruição econômica nas camadas inferiores da estrutura social, das quais a maior parte deles provinham" (Lilge). O fenômeno fora, em nosso País, menos dramático, — mas de igual categoria.

Encontravam-se nas novas gerações brasileiras daquele tempo os cinco traços psicológicos que Afonso Arinos denunciou em nossa gente, e que, embora em progressiva atenuação, subsistem ainda hoje. Eram "imprevidentes" os jovens, dominava-os o "princípio do prazer", — e não seriam eles que, pelo temor de sanções remotas, iriam dedicar-se a um esforço pertinaz, de natureza intelectual. "A terra" (como diz o escritor mineiro), ou, mais genericamente, o contato com as realidades materiais, com o concreto, com os estudos práticos, o laboratório, o hospital, não os seduzia, sendo-lhes preferível, ao contrário, a sonoridade das formas verbais. Esperavam tudo do "acaso", do imprevisto, do milagre, não do trabalho metódico de cada dia; confiavam em sua estrela tanto para o jogo como para o êxito acadêmico; de modo que nos exames (e isto sucede ainda hoje!) nunca atribuíam a sua reprovação ao fato de haverem descuidado as lições, e sim ao caiporismo no sorteio do ponto. Procuravam as Faculdades, menos pela ambição de cultura do que para fugirem à terra, ou para subirem de nível social. E também por "ostentação": — queriam o título de acadêmico, a solenidade do grau, o diploma, o anel de rubi ou de esmeralda, o tratamento de "doutor". Uns restos de regulamentação, em matéria de exames, poderiam criar embaraços. Mas que valor tinha o regulamento naquele tempo? Não estava o Govêrno, não estavam as Congregações a violá-los a todo instante? Sempre se dava um jeito...

Chegado o dia do exame, se a grande arma dos filhos era esse "jeito", a dos pais consistia no empenho. Entra o lente, então, em estado de sítio, — revela Vicente Mamede: "não tem liberdade de dormir; não tem sossego para as refeições; não tem permissão de adoecer; em toda parte e a todo tempo o procuram: — no lar doméstico ou na rua; nas horas matinais, no tempo do repouso, nas salas dos exames..." Ocorrem visitas de amigos quase esquecidos; sucedem-se recados de parentes que só agora reconhecem o parentesco; os figurões da política mandam cartas de surpreendente intimidade. O fim é sempre o mesmo: obter a aprovação de um jovem que, para falar a verdade, nada estudou e nada sabe. Assim, pois, através de todas as frestas abertas para o exterior, as debilidades culturais e morais do meio social contaminavam as Academias, ajudando-as com eficácia a completar a anarquia do "ensino livre".

CONDENAÇÃO E MORTE DO «ENSINO LIVRE»

Pacificado o País e restabelecido o prestígio do regime civil, não se compreendia que continuasse fora da normalidade a educação superior brasileira. Tinha durado demais o inter-lúdio do "ensino livre", contra o qual, feitas as devidas provas, já se proferira, inapelável, a condenação capital. Cumpria executar a sentença.

A partir de 1883, e através de avanços e recuos, viera o sistema de 19 de abril sofrendo sucessivas derrogações. Impôs-se naquele ano, para principiar, a frequência dos alunos de medicina aos exercícios práticos. Em 1885 os Estatutos do ensino superior trouxeram no a alteração, desta vez acendendo uma vela a Deus e outra ao diabo: cancelaram a licença para a abertura de Faculdades livres, mas criaram épocas extraordinárias de exames, durante o período letivo, remunerando-se os examinadores pelas famigeradas propinas, pagas quase que de mão a mão, do réu ao juiz. Isto concorreu para o rápido descrédito de tais Estatutos, que, aliás, duraram pouco, suspendendo-se em novembro do mesmo ano a sua execução. Seis anos se passam, dentro dos quais ocorre a abolição e proclama-se a República. Em novembro de 1891 acendem-se de novo duas velas: o Decreto n. 1.232F dá vida outra vez aos exames extraordinários, com as respectivas propinas (mais gordas agora), e, de outro lado, determina a realização de exercícios práticos e de argumentação. Permanece acesa pouco tempo a vela do diabo, pois em dezembro de 1892 o Decreto n.º 1.159 proíbe de novo os exames extraordinários, — providência que, segundo o otimismo fácil de Clóvis Beviláqua, "incontestavelmente concorreu para restaurar o prestígio do ensino". Um dispositivo

do citado Decreto encarou também o problema da frequência, sem propriamente resolvê-lo: "A frequência dos alunos em cada um dos estabelecimentos (diz o art. 241) será regulada pelas disposições especiais do mesmo estabelecimento". Quanto a essas "disposições especiais", caberia a cada Congregação fixá-las, em face do que preceituava a alínea 13 do art. 24. Nenhuma Congregação, entretanto, se animou a cumprir a agourenta alínea 13, de sorte que tudo continuou como dantes.

O ano de 1894 é de viva peleja na Câmara Federal, a propósito do "ensino livre" nos cursos jurídicos. Formou-se comissão especial para estudar a matéria, e Augusto de Freitas, relator do projeto então elaborado, declarou: "À sombra de um regime de falsa liberdade, comprometedor da difusão regular e eficaz do ensino e da elevação moral dos institutos, estabeleceu-se a anarquia em prejuízo da disciplina e desproveito da Nação..." O projeto, contudo, não vingou, pois uma emenda, apoiada pela maioria, nele introduziu a liberdade de frequência, o que evidentemente contrariava os intuítos da comissão. Assim, por causa do enxerto indesejável, caiu o todo.

Das ruínas deste projeto nasceu um outro imediatamente; e coube ao deputado paulista Adolfo Gordo, da Comissão de Instrução Pública, justificá-lo perante o plenário. "Faz o orador (dizem os Anais) um histórico das Faculdades de Direito do Brasil, mostrando os péssimos resultados da reforma inaugurada no tempo do Império com o Decreto de 19 de abril; mostrando que foi da liberdade de frequência que nasceu a decadência do ensino público superior". Donde as quatro medidas propostas pela Comissão. A primeira é a da frequência obrigatória, com permissão, aos que ultrapassassem o limite de faltas, de prestar exames em segunda época, "em condições mais severas". A segunda, obstáculo à produção de bacharéis "elétricos", é o curso obrigatoriamente seriado, tendo por fim (adverte o relator) "acabar com os escândalos que dizem respeito não só a alunos como a professores". A terceira vem disciplinar as transferências e interromper as costumeiras contra-danças com que os estudantes iam de uma para outra Faculdade, à procura de examinadores benévols. A quarta medida, enfim, restabelece as lições e sabatinas.

Anunciado o projeto na ordem do dia, enchem-se de estudantes as galerias da Câmara, agita-se o plenário em vivíssimos debates, dando ensejo a que se exibam à Nação as mazelas das suas Academias. Falam a favor da proposta da Comissão, além do relator, os deputados Anísio de Abreu, Augusto de Freitas, Gonçalves Chaves, Medeiros de Albuquerque e Virgílio Da-másio. Falam contra Brício Filho, Campos Valadares, Eduardo Ramos, Érico Coelho, Gabriel Ferreira, Luís Detsi, Martins Júnior e Pedro Moacir. A discussão se prolonga, finda-se o

ano de 1894. Iniciado o de 1895, volta o projeto à ordem do dia, e, já no segundo semestre, chega a bom termo tanto na Câmara como no Senado, para converter-se, então, na Lei n. 314, de 30 de outubro. E' desta Lei n. 314, afinal, que resultam, com o Decreto n. 2.226, os Estatutos das Faculdades de Direito, de 1.º de fevereiro de 1896.

Caíra o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho. Na dura guerra deflagrada quinze anos antes contra êle, a promulgação da Lei n. 314 corresponde à conquista do baluarte principal em que se haviam acastelado a frequência livre, os exames extraordinários e as formaturas "elétricas"; isto é, à conquista dos cursos jurídicos. As outras posições — as Faculdades de Medicina e a Escola Politécnica — renderam-se mais tarde, cinco anos depois, com o Decreto n. 3.090, de 1.º de janeiro de 1901, que estendeu a esses institutos os dispositivos capitais da Lei n. 314. Sobreveio reação violenta; houve protestos e arruaças; mas o Governo da República, tendo Campos Sales na Presidência e Eptácio Pessoa no Ministério da Justiça, se manteve firme; e o próprio Congresso, solicitado a rever o assunto, respondeu: — "Não! A experiência foi triste e longa..."

Na legislação estava morto, pois, e bem morto, o "ensino livre". Faltava, entretanto, matá-lo igualmente nas escolas, na realidade da vida acadêmica, no espírito da juventude brasileira. Quanto a isto, se alguma coisa já se obteve, o certo é que não atingimos sequer a metade do caminho.

BIBLIOGRAFIA

Para a elaboração do presente trabalho foram consultadas as seguintes publicações:

1. ALLEN, LESLIE H. — *Bryan and Darrow at Dayton*. N. York, 1925.
2. ALMEIDA NOGUEIRA — *A Academia de São Paulo*. 9 vols., São Paulo, 1907 a 1912.
3. *Anais da Câmara dos Deputados e do Senado*.
4. AZEVEDO, FERNANDO — *A Cultura Brasileira*, Rio, 1943.
5. BARBOSA, RUI — *Parecer sobre o Ensino Superior*, 1882.
6. BEALE, HOWARD K. — *A History of Freedom of Teaching in American Schools*, N. York, 1941.
7. BRUBACHER, JOHN S. — *Modern Philosophies of Education*, N. York, 1950.
8. BUISSON, FERDINAND — *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, 1911.
9. CARVALHO, LEÔNCIO DE — *Dissertação sobre o ensino nas Escolas de Direito* — in *Congresso Jurídico*, Rio, 1908.
10. *Committee on Academic Freedom and Academic Tenure* — *The Am. Ass of Univ. Professors*, dez. 1915.
11. *Communism and Academic Freedom* — *The Record of The Tenure Cases at the Univ. of Washington*, 1949.
12. COSTA, CRAVEIRO — *O Visconde de Sinimbu*, S. Paulo, 1937.
13. ELIOT, CHARLES WILLIAM — *Academic Freedom, Confer. na Cornell University*, 1907.

14. GOOD, V. — *A History of Western Education*, N. York, 1949.
15. HANS, NICHOLAS — *Comparativo Education*, Londres, 1949.
16. HAET, JAMES MORGAN — *German Universities*, N. York, 1874.
17. HARVARD COMMITTEE — *General Education in a Free Society*, Cambridge, Est. Unidos, 1946.
18. HINCKMAR (João Tomás de Melo Alves) — *Cinco anos numa Academia (1878-1882)*, S. Paulo.
19. HIPPEAU, C. — *A Instrução Pública nos Estados Unidos* — trad. e publ. por ordem do Governo Imperial, Rio, 1871.
20. IDEM — *A Instrução Pública na Inglaterra*, Tip. Nacional, 1874.
21. LILGE, FREDERIC — *The Abuse of Learning (The Failure of the German University)*, N. York, 1948.
22. LIRA, HEITOR — *História de D. Pedro II*, S. Paulo, 1938.
23. MAGALHÃES, BASÍLIO — "Igreja e Estado no Brasil", in *Estudos da História do Brasil*, S. Paulo, 1940.
24. MAGALHÃES, FERNANDO — *O Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*, Rio, 1932.
25. *Memórias históricas das Faculdades de São Paulo, Recife, Rio e Bahia.*
26. MOACIR, PRIMITIVO — *A Instrução e o Império*, São Paulo 2.º e 3.º vols., 1937 e 1938.
27. *Idem* — *A Instrução e a República*, 1.º e 2.º vols., Rio, 1941.
28. MONDOLFO — *Liberta delia Scuola*, Bolonha, 1922.
29. MONROE, PAUL — *A Cyclopedia of Education*, N. York, 1911.
30. MORRISON, SAMUEL ELIOT — *Three Centuries of Harvard*, Cambridge, Est. Unidos, 1936.
31. NABUCO, JOAQUIM — *Minha Formação*, São Paulo, 1934.
32. PINHO, WANDERLEY — *Cotegipe e seu Tempo*, S. Paulo, 1937.
33. POGGI, ALFREDO — *Stato, Chiesa, Scuola*, 1924.
34. PONTES, ELOI — *A Vida Inquieta de Raul Pompéia*, Rio, 1935.
35. *Relatório do Ministro do Império.*
36. ROCKWELL, LEO L. — *Academic Freedom, German Origin and American Development*, Bull. Am. Ass. Univ. Professors, vol. 36, n. 2.
37. TAINE, H. — *Les Origines de la France Contemporaine*, 24.ª ed., Paris, 1914.
38. VAMPRÉ, SPENCER — *Memórias para a História da Academia de São Paulo*, 2 vols., S. Paulo, 1924.
39. VIANA, MANUEL ÁLVARO DE SOUSA SA — *Esboços Críticos da Faculdade de Direito de S. Paulo em 1879*, S. Paulo.
40. WEST, ANDREW FLEMING — *Short Papers on American Liberal Education*, N. York, 1907.

NOTAS SÔBRE A EDUCAÇÃO E A UNIDADE NACIONAL (*) ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do Instituto Nacional de Estudos

Pedagógicos Sem desconhecer as relações existentes entre a educação e a unidade nacional, confesso que o tema, assim formulado, a educação e a unidade nacional, como me foi amavelmente imposto pela ABE, nesta série de palestras e conferências, com que está a contribuir para o grande debate brasileiro sôbre a educação, se a princípio chegou a interessar-me, veio depois, sob melhor reflexão, revelar-se algo constrangedor.

Com efeito, vejo o problema da unidade nacional sob luz tão complexa e tão diversa, que discuti-lo em contraste com a educação parece-me uma limitação inibidora.

Não tenho, assim, outro recurso senão o de fazer preceder os meus comentários de algumas considerações gerais que me parecem indispensáveis para situar a questão da unidade nacional, que preferiria chamar de coesão ou integração nacional. Uma nação ou um povo é a expressão de sua cultura e essa cultura será tanto mais una, homogênea e inteiriça quanto mais simples ou primitiva. A unidade de uma cultura primitiva é quase perfeita e tanto mais perfeita quanto mais fôr inconsciente. Nas culturas avançadas ou superiores, altamente conscientes, esse tipo de unidade só é conseguido em momentos de perigo e de guerra e, por isto mesmo, também só é aceito como coisa provisória e passageira. A unidade não é, assim, um bem senão sob certas condições e em certa quantidade. Demasiada unidade é uma condição de elementarismo, ou, então, nas culturas desenvolvidas, um constrangimento somente suportável temporariamente, em situações excepcionais de crise ou de guerra.

Seja na evolução da vida ou das culturas, diversificação é que é condição de progresso, e uniformidade e especialização condições de parada senão de possível extinção ou morte. Na vida esse progresso se realiza por um aumento sempre crescente, de complexidade e de aptidões organicamente harmônicas e nas

(*) Palestra pronunciada em 11 de agosto de 1952 na Associação Brasileira de Educação.

culturas, sobretudo, por um aumento de variação e diversificação que, na medida em que se fazem conscientes, se fertilizam mutuamente e geram aquela unidade dinâmica que é o permanente milagre da unidade na variedade das grandes culturas florescentes.

O desenvolvimento cultural da humanidade é uma lenta marcha da unitariedade para a diversidade, processo que somente nos últimos dois mil anos, isto é, em nossa era, conquista uma relativa aceleração graças ao desenvolvimento da inteligência especulativa do homem e, em consequência, do seu pensamento literário e científico. Até então as culturas não tinham como não ser altamente inconscientes e, por isso mesmo, muito mais uniformes e estáticas. A partir, primeiro dos judeus e depois dos gregos, é que podemos falar de culturas conscientes e do ímpeto dinâmico de diversificação e progresso que essa *conscientização* das culturas pode promover e promove, sem perda de sua unidade orgânica.

É por este aspecto que se pode considerar a educação como uma das condições para a unidade de uma cultura em processo de diversificação ou florescimento. O desenvolvimento das culturas se operando por um processo de diferenciação progressiva, a sua unidade será tanto maior quanto mais conscientes forem essas diversificações. Ora, a educação, entendida em sua forma mais especializada de educação escolar, é o meio de torná-las conscientes e, por este modo, lhes dar coesão e integração. Não esqueçamos, porém, que as culturas só começam verdadeiramente a diferenciar-se, isto é, a se enriquecer, depois que se fazem conscientes e somente se fazem conscientes depois do desenvolvimento intelectual da humanidade, proveniente de sua maior educação. Logo, a educação é também um dos instrumentos da diversificação cultural e já agora podeis ver as razões de minha reserva ao modo pelo qual foi formulado o tema de minha palestra — educação e unidade nacional. Preferiria formulá-lo — educação e diversificação nacional.

Com efeito, as culturas vivem e crescem e florescem pela interação, digamos a palavra, pelo atrito com outras culturas ou pelo atrito entre as variedades da mesma cultura, e se atro- " fiam ou morrem, pela segregação e isolamento, que lhes promovem aquela excessiva e mortal unidade, homogeneidade e imobilidade.

O Brasil tem uma cultura, sob certos aspectos, viva, e sob outros, em processo de esclerose ou atrofia. Por um lado pertence à grande espécie cristã-ocidental de cultura, por outro prende-se às culturas primitivas da África e da América pré-colombiana. Estas três culturas se amalgamaram mas não se assimilaram completamente. E certa unidade excessiva que, por vezes, parece possuir, provém do caráter elementar sobre-

vivente das culturas primitivas que contribuíram para a sua formação e do isolamento cultural em que vivemos por mais de três séculos, durante a colônia. A segregação e o estado de ignorância que nos impôs a metrópole acentuaram os elementos unificadores das culturas primitivas e enfraqueceram a capacidade de diversificação e crescimento da cultura mais alta, por sua vez algo estanque, a que fomos mais intencional e deliberadamente submetidos, cons-rangendo-nos, assim, à homogeneidade de certos elementos culturais, como a língua, a religião e certas formas de sentimento e de comportamento. Tenho que essa excessiva homogeneidade, se, por um lado, foi um bem, por outro, limitou e reduziu as nossas possibilidades de enriquecimento cultural. Tudo leva a crer que foi longe demais, determinando uma certa petrificação.

O espírito defensivo que se vem criando a favor dessa cristalização da cultura brasileira parece-me sumamente inepto. Defende-se a morte de nossa cultura. Como alguns grupos sociais acabaram por identificar os seus interesses com a estagnação de determinados traços culturais brasileiros, vemos a cada passo esses Uniformidades, mesmo quando o crescimento cultural está saudavelmente impondo diversificação e multiplicidade.

O erro provém, sobretudo, da idéia de que uniformidade, unitariedade, linearidade é um bem, quando, em cultura, é indicação de primitivismo, de selvageirismo, de barbarismo, de não desenvolvimento, ou de ausência de crescimento. Toda cultura viva tende a se diversificar, a variar, e o entre-choque das variedades é que lhe permite o crescimento e a saúde, inclusive com a revitalização das formas anteriores, em perigo de extinção, e que, pelo desenvolvimento, se integram no novo estágio, renovadas e reorganizadas.

Não há ilustração mais estridente do enriquecimento que representa para a cultura a divisão e perda de unitariedade do que o movimento da Reforma na religião cristã-romana e depois a multiplicação das seitas do protestantismo. Todo o extraordinário florescimento da cultura moderna, em grande parte, daí se origina e aí se apóia. Se o catolicismo continuasse uniforme e unitário, haveria sequer a possibilidade desse florescimento? E o maior ímpeto desse florescimento nos países protestantes não é uma indicação de que, com a maior divisão, mais se afirmaram as condições e os estímulos de desenvolvimento e progresso?

* * *

A minha tese é a de que a diversificação é a condição de florescimento das culturas, e a uniformidade, a condição de sua morte e petrificação. E isto me parece tão objetivo e exato que julgo do próprio interesse dos que desejam conservar certos traços da cultura de um povo a promoção do processo de diversificação. Porque, como já disse, a diversificação age contra os sinais de decrepitude e estagnação, revitalizando os próprios tecidos culturais em processo da mortificação, provocado pela uniformidade e imutabilidade.

Tudo me leva a crer, sem o menor resquício de malícia, que o catolicismo brasileiro, por exemplo, muito teria a ganhar de um incremento do protestantismo entre nós, e o protestantismo, da multiplicação no país de maior número de suas diferentes seitas. O casamento católico e indissolúvel tudo terá, por sua vez, a ganhar com a introdução do divórcio. O que importa, na cultura de um povo, é o atrito, a oposição, pois estes são os elementos que promovem o revigoramento e a vida de suas instituições e maneiras de ser.

Além da estagnação, a uniformidade promove, como consequência da petrificação cultural, antagonismos destrutivos da própria cultura.. A perfeita unidade religiosa, por exemplo, promove a irreligiosidade, ou o radical ateísmo como única saída; a unicidade e rigidez institucional, como no caso do casamento único e indissolúvel, promove a fraude, a licença e a anarquia, agindo, portanto, não somente contra a diversificação, como contra os próprios traços culturais que se imagina poder defender e manter, graças à imposição de Uniformidades e imobilidades.

* * *

Ao falarmos de unidade nacional, pois, cumpre distinguir a que unidade nos referimos. A mais importante é a unidade da cultura brasileira, que poderá e deverá ser a unidade dinâmica de uma cultura diversificada pelas regiões brasileiras e filiada à cultura muitíssimo diversificada e diversificante do Ocidente, pelos traços ibéricos e lusitanos (galegos, minhotos, alfacinhas, do Algarve e até das Ilhas, dos Açores e de Cabo Verde, de cristãos novos, de judeus e até de mouros) transplantados, seguidos dos traços de outras influências indiretas ou mediatas, depois direta e imediatamente atuantes, cada vez mais, em graus diversos e em variadas combinações e ênfases, conforme as várias regiões do país.

Nessa unidade, assim compósita e complexa, os nossos cuidados são mais no sentido de manter diversidades naturais e vivedouras do que de aumentar a unidade, por ilusórias imposições preconcebidas, pois sabemos que uma cultura somente floresce à custa dos atritos e interações entre as suas diferentes

modalidades e variedades. O entre-choque consciente das diferenças e oposições é que cria a unidade dinâmica que, esta sim, todos devemos promover.

Por aí é que a educação atua no desenvolvimento da unidade nacional. A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, reve-lando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão."

Na medida em que formos cultos, isto é, conhecedores de nossa cultura, nessa medida seremos instrumentos de sua unidade, pois esta decorrerá muito do grau de consciência que temos de suas diversidades e do sentido orgânico que deste modo lhe dermos. Não serão instituições que promoverão a sua unidade, mas, o próprio pensamento e sensibilidade da Nação, expresso pelas suas artes e letras, por intermédio do povo e dos seus intelectuais. Além dessa unidade cultural, mas dela também dependentes e por ela fortalecidas, temos a unidade política do país e a unidade administrativa, asseguradas pela Constituição e pelo conjunto de leis federais e estaduais.

A escola não é fator dessas unidades, mas, o resultado de todas elas, retratando-as, naturalmente, porque seus professores e alunos pertencem à mesma cultura, falam a mesma língua, pensam e sentem e se conduzem dentro das mesmas Uniformidades e variedades que caracterizam a cultura brasileira, cujo enriquecimento e florescimento dependerá do grau e extensão com que aquelas diversificações sejam mantidas e se comuniquem e se influenciem mutuamente. Deste ponto de vista, a unidade da cultura brasileira será sempre mais um resultado da liberdade com que as suas culturas regionais possam coexistir e se entrefecundar, do que de qualquer plano unificador.

E quando se fala em planos desse gênero, devemos ficar de sôbreav'so. Não será bem a unidade que se quer promover, mas a paralisação ou abolição de algum aspecto de diversificação da cultura brasileira, que pareça, por algum motivo, pouco desejável aos autores do plano ou nele interessados.

Com efeito, vejamos de quanta saudável diversidade é feita a unidade da cultura européia. Vamos mesmo mais longe, ou melhor, mais fundo, e tomemos a unidade da cultura francesa, ou inglesa, ou italiana, e vejamos de quanta diversidade, até mesmo de língua, são feitas essas unidades.

No Brasil, temos culturas regionais muito menos diversificadas, todas fundidas na mesma língua, que é o instrumento fundamental da unidade cultural, não podendo, por isto mesmo, se falar em perigo quanto à sua unidade mas, sim, quanto ao excesso de unidade, o que, sem dúvida, representa um perigo bem maior para as culturas.

Não há, aliás, no país nenhum real receio consciente de perda de unidade cultural. Muito pelo contrário. As escolas estão sempre a fazer mais do que talvez deveriam fazer no sentido de promover a influência estrangeira em nossa cultura. Somos, talvez, o único país que tenta ensinar a todos os seus alunos de curso secundário três e quatro línguas estrangeiras e a geografia e a história de não sei quantos países do mundo, ninguém jamais pensando que esse ensino nos pudesse desnacionalizar, o que, se tal perigo existisse, não deixaria de ocorrer,

Reconheçamos, aliás, que isto é mais decorrente de nossa falta de consciência cultural, de nossa falta de autonomia cultural do que de qualquer possível propósito de enriquecimento de nossa cultura. Dou, porém, o exemplo para revelar a ausência de qualquer sentimento de perigo em relação à unidade de nossa cultura.

* * *

— Onde, pois, vem essa preocupação pela unidade nacional e a idéia de que a escola se deva tornar em sua intencional promotora?

Os chamados problemas de unidade nacional no Brasil ou não são problemas ou, quando o são, não são de unidade nacional. Na realidade, os unitaristas têm um problema, mas este não é o da unidade nacional, senão o do controle das escolas, para que possam fazer delas instrumentos de suas idiosincrasias ou de planos outros preconcebidos, com os quais põem em perigo exatamente a unidade da cultura nacional, que, estrangulada em certas Uniformidades, entrará em mortificação, com o progressivo desaparecimento de nossas culturas regionais ou, pelo menos, a restrição à sua liberdade de florescimento.

A liberdade de diversificação regional, o ajustamento e adaptação aos particularismos e às condições locais são elementos essenciais para o enriquecimento e a vida de uma cultura e, na extensão continental do Brasil, estas são as nossas esperanças de poder desenvolver uma cultura orgânica e vivaz, e uma verdadeira civilização brasileira.

Cumpramos reconhecer, entretanto, que, ao lado dessa diversificação natural das culturas em florescimento, registramos, em nossa época, um processo de mudança extremamente acelerado, determinado pelo progresso da tecnologia e da ciência, em todos os seus aspectos, e pela industrialização progressiva da vida humana. Estas mudanças vêm provocando deslocamentos econômicos, quebra de padrões de comportamento, alterações de crenças e certezas que, sem dúvida, constituem ameaças à estabilidade e coesão sociais. A crise não é, neste ponto, apenas brasileira, mas de todo o mundo e, em todo êle, está sendo enfrentada por três políticas diversas. A de se deixar levar,

ou de se deixar arrastar pela corrente; a de defender intransigentemente certas forças sociais e combater outras, no intuito de impedir certas mudanças; ou a de criar uma atmosfera de estudo e de análise, em face das forças sociais em conflito, procurando antes redirigi-las, descobri-lhes a resultante conciliadora, do que, ao revés, opor-se a umas e favorecer a outras, num plano preconcebido de conservadorismo social.

As três atitudes refletem, entretanto, no fundo, a consciência de mudança social. Pela primeira, a sociedade se deixa arrastar, cegamente; pela segunda, adota a posição conservadora, com maior ou menor inteligência; pela terceira, aceita as mudanças em curso e procura dirigi-las e harmonizá-las. Esta terceira atitude, que é a mais difícil, parece-me também a mais certa. Depois de termos a consciência de que a mudança é inevitável, a política mais inteligente será a de aceitá-la e procurar orientá-la no sentido de não a fazer destrutiva, mas dinamicamente integradora.

São essas três políticas que se refletem na escola, não se elaboram ali: refletem-se, apenas, pois a escola não é o centro de onde se irradiam, mas, pelo contrário, a instituição que as sofre. A escola ajuda a direção social, mas o sentido dessa direção não lhe é próprio, antes decorrente da política socialmente adotada.

Quando se discute, pois, a unidade nacional e a educação, relacionando-as, não se está discutindo como a educação pode concorrer ou não para a unidade nacional, mas, de fato, como pode a escola concorrer para certo tipo de unidade nacional que se deseja preservar. A discussão é difícil e cheia de equívocos por isto mesmo. A escola, na sua função de fator da transmissão da cultura, promove-lhe a unidade desde que a retrate com fidelidade e riqueza, e contribua para que se torne mais consciente. Essa unidade, porém, preexiste à escola, que apenas a prolonga nas novas gerações. O que se deseja, porém, não é isto, mas que a escola atue no sentido de modificar o processo normal de diversificação e crescimento cultural e promova a uniformidade, a linearidade, a unitariedade, que são antes obstáculos à real unidade nacional, do que fatores do seu desenvolvimento. A discussão, então, na realidade, é a do conceito de unidade nacional.

Se unidade nacional é uniformidade nacional, então, a escola ter-se-á de fazer a defensora desta uniformidade, para se poder considerar mantenedora daquela unidade. Se unidade nacional é, porém, o resultado dinâmico do jogo de forças diversas dentro de um espírito comum, então a escola terá de se fazer a defensora dessa diversificação, como condição mesma de manutenção da unidade nacional.

O debate, assim, não é um debate educacional, mas um debate político, entre unitaristas e descentralizadores ou federalistas, que vêm, de modo diverso, o problema da unidade nacional.

A nação está com efeito a sofrer transformações de ordem econômica e social. Os fatores dessas transformações atuam com diferente intensidade nas diversas regiões naturais do seu território e nas diversas unidades políticas federadas, fazendo avançar umas e deixando outras estacionárias. As diferenças desses níveis de transformação podem trazer desequilíbrios e, em casos extremos, poderiam produzir rupturas.

Seria esse um dos elementos de uma possível ameaça à unidade nacional, do ponto de vista dos unitaristas?

— É curioso notar que tais mudanças desequilibradoras, entretanto, não os inquietam. Parece que aceitam o descompasso de tais "progressos" e até os desejam, sem nenhuma apreensão. A mobilidade horizontal da população, decorrente dos desnivelamentos econômicos de certas zonas e províncias em relação a outras, vem tornando esses "centros de progresso" conhecidos de todo o país, graças ao intercâmbio de pessoas assim estabelecido. Acredito não exagerar se disser que os unitaristas reputam tais "centros de progresso", fatores das desordenadas e perigosas migrações, como forças dinâmicas de unificação nacional, uma vez que atuam como núcleos de gravitação, onde se expande e de onde irradia o senso nascente de novos orgulhos nacionais.

Mas, se o progresso desigual, criando situações de pobreza e riqueza no país, excessivamente desproporcionadas, não afeta a unidade nacional, que outros fatores a estarão afetando?

— A língua não está em perigo, já se tendo resolvido os casos mais gritantes de pequenos núcleos de segregação estrangeira. A religião não está em perigo, salvo o perigo da excessiva homogeneidade religiosa do país, que, entretanto, como tal, também não é aceito pelos unitaristas. Politicamente, estamos unidos, não se registrando o mais débil caso de atrito, e, quando algum haja, o desequilíbrio de forças entre os Estados e a União é tão tremendo, que não há meio de precisar a União de sequer usar as suas. Um simples emissário central tudo resolverá.

— Onde está, afinal, o perigo contra a unidade nacional? — Só o consigo ver no excesso de centralização.

Os exageros centralizadores, anti-federalistas, é que poderão enfraquecer o sentido dinâmico da unidade nacional, criando uma situação antes de submissão e apatia, de indiferença e letargia do que de aceitação ativa, de participação e de cooperação no progresso nacional.

Mas, não é isto, evidentemente, o que perturba os unitaristas. — Que será então?

Já dissemos que a questão não era de educação, mas do próprio conceito de unidade nacional. Parece, agora, também, que não se trata de unidade ou perda de unidade nacional, mas, pura e simplesmente, de uma atitude em face das mudanças por que passa o país. A "unidade nacional" é um escudo para cobrir uma simples atitude conservadora em face de certas mudanças sociais, que, bem ou mal, vão abrindo caminho.

Não passa, com efeito, pela cabeça de ninguém que as escolas municipais ou estaduais do país, que se acham fora da órbita do poder central, ponham, por isto, em perigo a unidade nacional. Todos sabemos muito bem que elas são tão genuinamente nacionais ou, talvez, mais nacionais do que as escolas de tipo federal, e muito naturalmente, pois refletem melhor as condições locais, que aquelas, cujos modelos rígidos e uniformes representam tão-somente as idéias preconcebidas de distantes, remotos funcionários federais. Na verdade, o funcionário federal será o único que terá de se esforçar por ser nacional, representante que é de uma superestrutura legal, nem sempre flexível e ajustável às múltiplas variedades de cultura e condições do país.

— Porque, então, os defensores dessa tão estadeada "unidade nacional" insistem mais e mais na centralização federal *à outrance*, como recurso necessário, indispensável ao seu maior fortalecimento na escola e pela escola? Porque, de fato, não estão preocupados com a unidade nacional propriamente, mas como o domínio da escola, e este será mais exequível se a escola estiver sob o controle único da União. Influenciar o governo federal é muito mais fácil do que influenciar 21 governos locais e, muito mais, do que 1.800 governos municipais. Essa facilidade não decorre pura e simplesmente do maior número destes governos, mas de uma circunstância que cumpre salientar.

A opinião pública não atua como uma força contínua e permanente em todo o país, mas é, indiscutivelmente, mais viva junto aos governos municipais e estaduais do que junto ao governo da União. Esfe, central e distante, sofre certos efeitos da opinião pública do Rio, em momentos de crise, mas, de modo geral, atua em estado de olímpica liberdade decisória, sobretudo nos atos que dizem respeito aos Estados e Municípios. Ora, aí temos o governo ideal para, sobre êle, concentradamente, se exercitarem os diferentes grupos de pressão que, hoje, procuram controlar o país, a serviço dos seus interesses ou dos seus preconceitos. A vantagem, assim, da centralização não está apenas em reduzir a área onde se vão decidir as coisas — o que já seria uma extraordinária vantagem — mas, ainda, na circunstância de ser o governo mais solicitado e premido por aquêles grupos interessados, justamente o mais poderoso, preci-

samente o que, por contingências várias, goza de um poder quase absoluto nas suas decisões relativas a planos, diretrizes e nomeações referentes aos Estados e Municípios.

Ora, o grupo unitarista é um dos conglomerados de pressão mais favorecidos pelas circunstâncias, por todo um conjunto de circunstâncias. Ademais não tem, propriamente, idéias nem programa. Tem medos e receios, baseados em fragmentos de experiências pessoais, que salpicam, aqui e ali, o *gneiss* impenetrável dos temperamentos, não sei se chamarei de primitivos - ou imaturos. Seu comportamento é puramente emocional, em função dos interesses ou dos preconceitos que lhe são a base. Conservadores à *outrance*, usam os seus componentes os *slogans* de "unidade nacional" e outros que tais, como tabus defensivos para seus propósitos imobilizadores, do que para eles está bem ou está ótimo. Por isto mesmo, podem conseguir, na educação, atos de um radicalismo inacreditável, que o país aceita, com passividade bovina, porque, afinal, partem de um poder central tão forte quanto o da Metrópole ao tempo da Colônia.

Tomemos, como exemplo e somente para demonstrar a capacidade de extravagância, e neste sentido é que uso a palavra "radicalismo", a introdução de uma língua morta, como o latim, praticamente desconhecida no país, do dia para a noite, em todas as escolas secundárias e em quase todas as séries. Isto nunca teria sido possível através de governos municipais, ou governos estaduais. Mas o govêrno federal pode praticar tamanha insanidade sem nenhuma consequência. Como, sem nenhuma consequência, pode "estatizar" o ensino do modo que o "estatizou".

E tudo é feito por inspiração ou sob a influência instantânea e frenética de grupos de pressão que agem de dentro ou em torno do govêrno como se fossem os seus sustentáculos...

A centralização é buscada, assim, não como programa, mas como meio hábil para o exercício do controle da escola pelos grupos organizados de pressão que atuam no Rio, liberados da vigilância e fiscalização da opinião pública local, cuja soma, no final de contas, é a opinião pública nacional.

Não quer isso dizer que esteja procurando condenar, de qualquer modo, uma política educacional conservadora. Admito que o país escolha este caminho. Admito que se possa ser conservador e sê-lo até inteligentemente. Mas os conservadores terão, deverão ter de conseguir que a sua opinião seja aceita deliberadamente pela Nação. Tomemos o detalhe do latim. Admitamos que os conservadores o julguem — embora não se atine bem porque — indispensável para a "unidade nacional". Não lhes caberá impor o latim, por uma lei federal, mas adotá-lo, nas escolas federais, e lutar por que os governos estaduais e depois os municipais o adotem. Se todos o adotarem, teremos seu ponto de vista vitorioso.

A descentralização, pois, — insisto e friso — é uma condição de govêrno democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos Estados e a autonomia dos Municípios. O controle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum, atingir graus de centralização, pelos quais se destrua a possibilidade dos govêrnos autônomos estaduais e municipais decidirem, em face de suas condições, dos seus recursos, dos seus meios e da sua opinião pública, o que podem ou devem fazer em particularidades do seu ensino. Ora, a centralização que se quer impor à educação é, francamente, desta ordem. Não se deseja reconhecer limite algum ao poder de legislar sôbre a educação por parte da União. Ora, este limite é dado pelo critério acima exposto. A União deve legislar até onde a decisão, na órbita federal, não venha a interferir com o direito legítimo dos demais govêrnos de auscultar as suas próprias possibilidades e as suas próprias opiniões públicas.

Não existe, pois, entre centralizadores e descentralizadores uma divergência propriamente de programa educacional. A escola brasileira poderá ser, teoricamente, como o regime descentralizado, a mesma escola do regime centralizado. Poderá ser expressão de uma política indiferente quanto às mudanças sociais, de uma política conservadora ou de uma política renovadora. A diferença única entre as duas posições é a de espírito anti-democrático ou democrático, anti-federalista ou federalista. E a democracia é da Constituição. E a federação também não se discute, em face da mesma lei magna, inclusive no que prescreve quanto à educação.

Todos os programas educacionais podem ser adotados, mas só depois de um livre debate, pelos govêrnos federados e opiniões locais.

A União legislará, na sua órbita, no que tiver amplitude suficiente para ser resolvido para toda a nação, e cada Estado, depois, no seu próprio âmbito, com os poderes necessários para as diversificações, adaptações e ajustamentos indispensáveis.

O debate, na realidade, é um debate entre liberdade e falta de liberdade no sentido democrático.

A análise deste, que é o real aspecto da questão, levar-nos-ia muito longe, mas é indispensável pelo menos aflorá-lo, pois aí é que encontraremos o critério para delimitar, nos assuntos de educação, o que está sujeito à disciplina legal e o que está sujeito tão-sòmente à disciplina por parte da consciência profissional dos educadores.

A liberdade, como efeito, não é, no estado democrático, uma questão de ausência de limitação à liberdade individual. Não temos ilusões sobre a possibilidade de uma liberdade individual absoluta. Sabemos que a vida humana é uma série de servidões, desde as biológicas até as sociais, dominadas todas elas pela servidão das servidões, que é a real impraticabilidade das nossas mais caras aspirações, num mundo dominado por alternativas e escolhas, cada uma delas destruindo a metade dos nossos desejos e frustrando-nos na outra metade. Sabemos tudo isto, e nos conformamos com uma liberdade individual relativa e sóbria.

Mas só nos conformamos porque conseguimos estabelecer um critério de legitimidade para as restrições que temos de sofrer, quanto à liberdade individual. Este critério é o da necessidade da restrição à luz do conhecimento humano, do saber humano, do que chegamos a considerar verdadeiro ou aceitável. E o verdadeiro ou aceitável é o que assim foi definido pela ciência ou pela competência profissional.

A liberdade no Estado moderno consiste em não possuir êle o direito de dizer o que é essa verdade, mas deixá-la livre de manifestar-se entre os grupos profissionais que se fizerem competentes para defini-la. Estes grupos profissionais, que constituem as grandes "corporações" do mundo moderno — as profissões liberais e magisteriais — é que definem, em cada setor, o que é verdadeiro ou aceitável, admitindo e promovendo, sem-pre entre os seus componentes, uma ampla liberdade de opiniões e de práticas divergentes. Os seus critérios de verdade são os delicados, relativos e sutis critérios da própria especulação humana — que criaram a consciência profissional do homem moderno, nas profissões, nas ciências e nas artes.

O Estado preside estas atividades, mas não as dirige. Vela para que sejam livres, garantindo a todas o exercício de suas atividades, mas não se substitui a elas. A institucionalização dessas profissões, que se faz, sob o patrocínio do Estado, representa a grande invenção do Estado moderno e livre, institucionalização que se consuma na Universidade autônoma.

Essas autonomias do saber e das práticas aceitas são, sem a menor dúvida, a suprema garantia da liberdade possível entre os homens. Seremos livres na medida em que estejamos livres de organizar o saber humano, por essa forma autônoma, e em que, livremente, nos submetemos às suas conclusões, por sua própria natureza relativas, mutáveis e, por vezes, divergentes e variadas.

Ora, a lei é uma compulsão da comunidade em geral e, no Estado moderno, a comunidade em geral não tem competência para decidir sobre o que é privativo da consciência profissional, ou seja a consciência dos que sabem. Só a consciência profissional decide em medicina, por exemplo, o que é certo e o que é

errado. Uma lei que legislasse sôbre as moléstias e o seu tratamento seria no Estado moderno uma insensatez. E isto porque falta ao legislador comum competência profissional. Pouco importaria que alegasse êle necessidade de preservar a unidade da medicina. A unidade de medicina tem de ser preservada por métodos mais delicados, porém perfeitamente eficazes.

Ora, o que se quer com a chamada necessidade de só a União legislar sôbre o ensino não é propriamente a centralização desse poder, mas o seu alargamento até a minúcias que escapam à competência do legislador, seja o federal, o estadual ou o municipal, para cair na área livre da competência profissional. E em nosso estágio de desenvolvimento social, a suprema tirania é esta do Estado pretender legislar sôbre o campo do que é " opinativo ou do que é para ser resolvido pelo conhecimento científico ou pela competência profissional.

Em educação, o que vimos fazendo e o que queremos continuar a fazer é, exatamente, isto.

Alega-se que não temos, os educadores e professores, consciência profissional ou que a não temos ainda. — É por acaso, têm-na os legisladores? Seria o caso, então, de chamá-los para dirigir a educação. Façamos, porém, justiça aos legisladores. Desde 30, não interferem eles na educação, confiando inteiramente o poder de pôr e dispor, neste campo, ao Ministério da Educação, cuja ação foi, durante todo esse tempo, uma ação discricionária, em que legislou sôbre a matéria que jamais poderia ser objeto de lei, mas, sim, da competência profissional, suprimindo, assim, uma condição essencial da liberdade humana, que é a de poder sofrer limitações quanto ao ensino que recebe mas somente quando as mesmas provêm dos órgãos legítimos para impô-las, que são os da competência profissional devidamente estabelecida e pelos métodos especiais que caracterizam a ação desses órgãos, que são os da discussão objetiva e das conclusões provisórias, sempre mutáveis e sujeitas a constante revisão.

As leis de educação podem dispor sôbre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar, como se deixa na Universidade, para o campo da autonomia profissional, tudo que disser respeito ao que se deve ensinar e aos modos, meios, métodos e práticas educacionais.

A consciência profissional de professores e educadores é que deverá determinar os currículos, a seriação, a organização, os métodos e as práticas didáticas — por meio dos seus órgãos coletivos e individuais, a serem estabelecidos e criados, pela lei, se quiserem, ou melhor, pela delegação da lei aos próprios interessados, no particular. A disciplinação desses aspectos da

educação é a disciplinação a que está sujeito o saber humano, isto é, a dos critérios teóricos e práticos para a descoberta do que é verdadeiro ou melhor em cada setor.

Temos, assim, que, no fundo de todo esse debate, dorme essa questão fundamental entre o que pode ser regulado por lei — que é uma norma compulsória de toda a comunidade — e o que só pode ser regulado pela força de persuasão da opinião esclarecida e especializada dos grupos profissionais, devidamente organizados.

Muitos dos equívocos e confusões do país, em matéria de educação, os quais tornam obscura qualquer discussão, provêm do erro de querer resolver, pela lei, o que deve ser deixado para o controle delicado e progressivo dessa opinião especializada e profissional. Quando isto fôr devidamente reconhecido, teremos criado as condições para o progresso contínuo e crescente das nossas instituições educacionais, dotadas que serão elas da autonomia necessária para sua própria direção. Esta autonomia profissional, que nos cumpre reivindicar, para todos os aspectos especializados do processo educativo, é uma condição essencial para a liberdade, como é concebida no Estado moderno e democrático.

Se isto conseguirmos, tudo mais será conseguido. E a unidade da educação brasileira, como a própria unidade nacional, serão estabelecidas e consolidadas e promovidas pela unidade da cultura brasileira, tanto mais vigorosa e viva e rica, quanto mais decorrer do jogo geral de todas as múltiplas forças regionais e locais, integradas no espírito e consciência comuns, que promoverão o livre debate e o livre esclarecimento na imprensa, no livro e na escola independente e autônomos.

Assim resumiremos todo o nosso argumento:

1. Excesso de unidade cultural é indicação de barbarismo ou primitivismo. Essa homogeneidade e unidade são em muito conseqüência do alto grau de inconsciência que caracterizam as culturas primitivas e segregadas.
2. Logo que as culturas se fazem conscientes, entram a variar e diversificar, e eis aí o que assegura o seu continuado crescimento e maior florescimento.

A unidade decorre, então, do grau de consciência que possui a comunidade para integrar, vitalmente, as mudanças, variedades e diversificações. É a percepção e o conhecimento desse processo de crescimento que promovem e alimentam a nova, sempre nova unidade dinâmica da cultura.

3. Neste sentido é que a escola, sendo um dos processos de transmissão da cultura e de transmissão em grande parte consciente, ajuda e promove a unidade cultural, na medida em que retratar essa cultura com fidelidade e riqueza, em todo o seu dinamismo.
4. Na medida, porém, em que a deformar ou a retratar só parcialmente, ou se recusar a perceber-lhe as diversificações e as mudanças, poderá operar como um fator de bloqueio, de estagnação e, por conseguinte, de desagregação ou de degeneração.
5. Dada a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de obter o maior grau possível de consciência — condição primária para a integração e coesão sociais.
6. Os centralizadores não vêem isso, porque não estão interessados propriamente na unidade e coesão da cultura nacional, mas no controle das escolas para os seus fins próprios, defensivos de interesses e preconceitos. A centralização, afinal, não é uma política cultural nem educacional, mas uma política de poder, de grupos ou camadas sociais absorventes.
7. A unidade nacional será promovida pelas escolas, quando nelas prevalecer o princípio fundamental de liberdade do Estado moderno, que é o de que a lei não é competente para decidir em questões de saber ou de consciência profissional. E o que se deve ensinar e como deve ensinar são questões a serem resolvidas pela escola mesma e os que a servem, e não pelo legislador comum. Mesmo sob pretexto de defesa da unidade nacional, não é lícito legislar nessa matéria, que deve ser deixada à consciência profissional devidamente organizada.
8. O mais perfeito esclarecimento das inteligências é o mais eficaz instrumento da unidade nacional e esse esclarecimento só pode ser conseguido, no regime de liberdade democrática, conforme a definimos acima.

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E TÉCNICA DA EDUCAÇÃO (*)

LOURENÇO FILHO
Da Universidade do Brasil

O intuito desta breve palestra é propor, de forma tão clara como possível, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação.

No plano abstrato, esse problema há de parecer de pequena monta, senão mesmo desprezível. *Administrar*, ação de organizar, gerir e conferir, e *técnica*, sistema de normas para produzir, hão de apresentar sempre perfeita coerência, unidade de vistas e sincronismo de movimentos. Tanto é isso desejável no domínio da produção de bens materiais, quanto no de bens menos tangíveis, como é o caso da educação. Em teoria, portanto, o problema tem escassa importância.

Na prática, porém, as coisas são diferentes. Administração e técnica, simples meios de informar e conformar a produção, podem tomar o lugar dos fins, deturpando todo o processo. Quando a produção tenha de dar-se no campo das relações humanas, os fatores de perturbação avolumam-se.

Examinemos, para maior clareza, a produção de bens materiais, ou de coisas, como sapatos, por exemplo. Em primeiro lugar, essa produção pode ser facilmente tipificada. A administração se comporá e se exercerá no sentido dos padrões adotados, em termos da qualidade e da quantidade a desejar-se. Queremos tantos pares de tais ou quais tipos, por semana, por mês ou por ano? Haverá, então, tantos homens, tantos utensílios e máquinas, e tal ou qual suprimento de matéria-prima. Se o empreendimento estiver bem organizado, as operações irão suceder-se a tempo e hora. Nas empresas particulares, o estímulo da concorrência, a sanção de maior ou menor acolhida do produto pelo público, e, enfim, o espírito de lucro, obstarão que haja o postigo, o formal, o irracional. A produção há de ser funcional, isto é, há de responder a necessidades reais, ou já não haverá lugar para ela.

(*) Palestra pronunciada na Associação Brasileira de Educação em 18 de agosto de 1952.

Se o empreendimento, ainda no terreno de produção desse gênero, fôr administrado pelos poderes públicos, as condições de concorrência e de fito de lucro poderão não existir. E, na maioria dos casos, realmente não existem. O caráter funcional então se atenua ou desaparece de todo. Mas, lá um dia ou outro, surge um administrador mais capaz e repõe as coisas em seus eixos.

Já no terreno da produção social, no das relações humanas, bem maiores são as dificuldades. Sabe-se para que se quer um par de sapatos. Nem sempre se sabe para que se quer educação. A tipificação dos resultados, nem na doutrina, nem nos fatos, será fácil de dar-se em serviços dessa natureza. E, se eles são exercidos pelo poder público, os embaraços bem maiores serão, para que se implante boa administração e boa técnica.

É que os serviços públicos — e isto não é novidade para ninguém — pertencem a uma grande e poderosa máquina, muito complexa e de contornos nem sempre bem definidos. Frequentemente, nela se perde o sentido funcional de trabalho, e a responsabilidade dos chefes e dos operadores facilmente se dilui. Nesse caso, a produção é substituída pela agitação, senão mesmo, o que é pior, pela inércia e a simulação.

Em certos ramos, nos da saúde pública, por exemplo, a sanção dos interessados, ou a do público, pode exercer certo efeito corretivo. Os resultados de combate a endemias, a profilaxia de moléstias infectuosas, os índices de mortalidade podem ser postos em números. Doentes e mortos são sempre doentes e mortos, para o especialista ou para o homem do povo. Ainda assim, porém, mesmo nesses serviços pode introduzir-se algo de formal e convencional. A manutenção de quadros excessivos, para só citar um aspecto, ou, ao contrário, a carência de pessoal, podem refletir essa distorsão entre meios e fins.

Na educação pública, tudo é ainda pior. Os resultados da educação não podem ser facilmente percebidos pelo público, nem na qualidade nem na quantidade. Quando venham a sê-lo, a fase de produção, para aquêle grupo de interessados, já passou. Ademais, há uma larga margem de esoterismo na avaliação dos resultados, que é feita, quase sem contraste, pelos próprios operadores da produção. Sabatinas, exames, expedição de certificados e diplomas, tudo isso pertence a mestres e professores, no recesso das escolas. Muito difícil se torna obstar o formal, o postiço, o convencional.

As razões que explicam a facilidade com que os serviços públicos perdem a sua substância, ou o seu caráter funcional, são antes de tudo, de ordem histórica. Inicialmente, o Estado não se compôs para produzir coisa alguma. Foi feito, antes diria-

mos, para evitar que a produção se fizesse, quando não con-viesse aos governantes, ou aos grupos que eles representassem; ou, já em etapa mais avançada, que não viesse ela a comprometer interesses de corporações, de partidos, de coalizões de partidos. O Estado se constituiu, e assim tem evoluído, para regular a produção, a circulação e o consumo de bens, não para realizá-los com as suas próprias fôrças.

É bem certo que a evolução tem continuado, e que a complexidade da vida moderna tem levado o Estado a penetrar no terreno social, no da produção social, como em outros. Os problemas da saúde e os da educação pública apareceram em primeiro lugar. Mas, segundo as condições de cultura existentes, em cada grupo, as coisa? neles se têm passado de modo muito diferenciado.

Assim, nos países de longa tradição colonial, como o Brasil, os serviços sociais não se apresentaram como resposta a necessidades desde logo sentidas pelo povo, ou formuladas em objetivos precisos e claros. Talvez em certas expressões relativas à saúde, isso de alguma sorte tenha ocorrido, com a instituição direta, em muitas comunidades, de *Casas de Misericórdia* e de *lazaretos*, que a tradição portuguesa nos trouxe. Mas, na educação, isso não se deu.

Nossos colonizadores, dadas as condições em que propunham a existência da colônia, não teriam sentido os problemas de instrução ou de ensino público; como nos demais povos latino-americanos, a educação não podia ser vista como negócio comum, interesse de todos, a exigir cooperação geral, tal como a polícia, a manutenção dos bons costumes e de um suportável nível de saúde comum.

Se compararmos a evolução aqui e em países latino-americanos, de uma parte, e na América inglesa, de outra, sentiremos que profundas diferenças teriam ocorrido, desde o início da colonização. As primeiras escolas norte-americanas representaram desde logo uma experiência de bem-estar social, por ação direta da comunidade, que as criava, organizava e custeava; destinavam-se ao povo, reclamavam recursos ao povo, eram vigi-ladas pelo povo, com profundo sentido funcional. Nossas primeiras escolas, ao contrário, demonstraram liberalidade de parte da Igreja, ou de parte do poder público, não nasciam nem se iriam desenvolver segundo as mesmas linhas de interesse popular.

Em consequência, haviam de gerar idéias e sentimentos muito diversos quanto aos problemas de organização e de estrutura técnica. De fato, nos Estados Unidos, nenhum govêrno central desde logo existiu: constituíram-se comunidades, formaram-se Estados, os Estados se reuniram, fêz-se o país. A organização local era o ponto de partida, na educação, como em

tudo. Só mais tarde exigências também de ordem funcional ou de aproveitamento técnico, passaram a reunir escolas de diferentes comunidades em sistemas comuns, primeiro num condado, depois no Estado. A organização *nacional*, sem dúvida ora existente nesse país, não é de cunho oficial, ou governamental, mas de natureza social, exercida por associações, órgãos informativos, não de natureza policial.

Entre nós, a evolução seria exatamente a de sentido inverso. O belo sistema inicial dos Jesuítas projetava-se de um órgão central, a administração da Ordem. A intervenção oficial começou, depois, pela ação de polícia, o fechamento das escolas da Companhia. E as escolas imaginadas pelo Marquês de Pombal deveriam organizar-se do centro, mediante um imposto criado do centro, o *subsídio literário*. Só no Império, depois do Ato Adicional, é que a responsabilidade do ensino primário e normal * passaria às províncias; e, só na República, a bem dizer, é que deviam surgir escolas municipais.

O tipo de vida social e o regime de trabalho explicam, numa e noutra parte do continente, o sentido radicalmente diverso que tomaram as coisas da educação. A escravidão índia e a escravidão negra haviam de estratificar, aqui, rigidamente, a vida social. Os privilégios aos reinóis depois, aos membros da aristocracia rural nascente, explicam o resto. Por que e para que educar escravos?... Seria ilógico e seria perigoso.

As diferenças em uma e outra parte do continente, em educação, como em outras tantas expressões de vida coletiva, não advêm de diferenças raciais. Provêm dos complexos de cultura que, já consigo, traziam os estoques da raça. Num caso, a aspiração comum era a de formar núcleos de povos livres. Em outro, a aspiração da metrópole era a de explorar a colônia para o bem do império.

Como quer que seja, na América inglesa, a educação passou a ser sentida diretamente pelo povo, que, nas soluções administrativas e técnicas, intervinha. Aqui, a educação foi desde logo colocada como um problema *do govêrno*, a ser concedida ou limitada pelo govêrno, devendo vir *de cima e do centro*. Nada de estranhar, portanto, que a educação aparecesse como privilégio de grupos circunscritos, não geográficos, em sua essência, mas de hierarquia social. E nada de estranhar, também, que a estrutura administrativa e técnica da educação, e, em conseqüência, a própria produção educativa, tivessem tomado a feição arbitrária e artificial, que, por muitos aspectos, havemos de reconhecer em nossos sistemas, a que lhes veio impor também, no correr do tempo, estratificação de natureza geográfica.

O divórcio entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica, disso decorrente, não pode ser negado. E é tão patente que valerá a pena comunicar-vos o resultado de uma pequenina

investigação, que fizemos, a propósito dos termos do título desta palestra. Propusemos a trinta pessoas, todas ligadas a problemas teóricos e práticos de educação, esta inocente pergunta: "Que acha que iremos tratar, dentro de tema tal, o desta palestra, que nos foi distribuído pela A.B.E.? .."

É claro que as respostas variaram muito. Onze, ou 36% das pessoas consultadas, acharam que deveríamos tratar da questão da centralização e da descentralização administrativa; cinco, ou aproximadamente, 18 %, aconselharam que falássemos de uma urgente reforma do Ministério da Educação; três, ou 10%, que deveríamos defender a idéia de maiores prerrogativas ao Conselho Nacional de Educação no terreno da orientação técnica. Mas, sem prejuízo dessas e de outras idéias (algumas até de ordem pessoal no julgar os homens públicos), vinte e quatro dos consultados, ou 74%, coincidiram em dizer que deveríamos aqui tratar da oposição existente entre *serviços administrativos e serviços técnicos* de ensino, ou, afinal, da antinomia entre produtores e... chefes da produção, ou os responsáveis por ela, no plano mais alto de governo. Um deles, diretor de uma escola profissional, foi muito explícito, esclarecendo: "Até o corrente mês, o oitavo do ano, minha escola não recebeu qualquer material para os trabalhos práticos, que são da essência mesmo de seu ensino..."

As razões históricas, dantes rapidamente enunciadas, explicam que uma segunda pergunta também tivesse sido respondida na *afirmativa*, por nada menos que 28 dos interrogados, ou 84% deles. A pergunta era esta: "Acha que uma lei de diretrizes e bases da educação nacional poderá vir melhorar a situação, ou resolvê-la?..." O feiticismo da lei, do texto escrito, é, sem dúvida, um resultado das condições de desenvolvimento das coisas educativas em nosso país. Ele reflete muito do caráter latino, mas diz muito também do espírito do formalismo e convencionalismo que se instalou em nossa vida social. "Você a que partido político pertence?..." "Ao partido tal". "Qual é o programa desse partido?..." "Bem, isso eu não sei..." "Você de que religião é?..." "Sou católico." "Diga com franqueza, há quanto tempo não vai à missa?..." "Homem, para ser franco, já vai para uns cinco anos..."

Não se suponha que não aceitemos que a lei de diretrizes e bases da educação nacional venha a ser instrumento útil. Poderá ser. Mas, para que o seja, haverá de fundamentar-se em algo mais que tênues aspirações e esquemas de organização, que não venham a cumprir-se. Em outras palavras: ela deverá refletir as necessidades reais da vida do país, neste passo de sua existência, deve buscar sentido funcional, porque só assim, também, poderá unir, com perfeita coerência, a estrutura administrativa e a estrutura técnica dos serviços de educação.

RAÍZES DO PROBLEMA

Por tudo quanto vimos, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação pública não pode ser proposto em termos estritos de uma ou de outra dessas especialidades. Administração e técnica representam *meios* para a consecução de *fins*. Se a estes não tivermos presentes, e de modo claro, nenhuma organização válida e racional poderá estabelecer-se.

Creemos que convirá reproduzir aqui, de modo abreviado, algumas idéias que tivemos a honra de apresentar à douta Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, a seu pedido. Aí dissemos, em primeiro lugar, que a legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional exigiria o concurso de dois elementos: o *político* e o *técnico*. O primeiro deles é logicamente precedente ou fundamental, justamente porque deve determinar os propósitos, ou fins da ação educativa do Estado. Que se há de querer com a educação?... Só depois de ser dada resposta a essa indagação, e boa resposta, é que se poderá cuidar do aspecto operativo, ou técnico, nele incluído o da administração: *que, como, em que quadros*.

Se quisermos uma lei que realmente atenda a diretrizes e bases da educação, forçoso será considerar o problema nessa feição integral. Será preciso formular uma *política de educação*, em termos claros e definidos. Inverter os termos, ou iniciar a discussão por esquemas abstratos de organização, ou, pior ainda, pelas minúcias da composição de cursos e currículos, será tarefa de escassa utilidade. Com isso, quando muito chegaremos a mais uma "reforma do ensino", não a um corpo de diretrizes.

Dir-se-á que a questão, assim encarada, torna complexa e difícil a solução. Sem dúvida. Complexa e difícil em qualquer país, nesta época de um mundo dividido, e à procura de rumos. Onde procurá-los, porém, senão no esforço educativo?... Mais difícil ainda em país jovem, como o nosso, com tão graves e numerosas questões de govêrno — as de produção, transporte e colonização, e necessitado de líderes, de homens esclarecidos e com sensibilidade para os problemas do bem público. Mas onde, e como formar líderes, senão pela educação?..

Tal obra, necessária e premente, é sentida pela imprensa ou, pelo menos, por parte da imprensa. É sentida pela Igreja, cujo pensamento tem sido exposto em vários documentos, e ainda agora na pastoral coletiva sobre a valorização da Amazônia. É sentida pelas classes produtoras, como está na Carta de Tere-sópolis e nas recomendações da Conferência de Araxá. E dos educadores, que dizer deles?... Não será preciso relembra-los

trabalhos da A. B. E.; e em conexão com eles, os do Manifesto dos Educadores, publicado há bons trinta anos.

Que devemos esperar mais?... Que maior número de estrangeiros, como os da Missão Cookes e da Missão Abbinck, ou que sociólogos, como o sr. Lynn Smith, ou que especialistas da própria educação, como o sr. King Hall, nos venham dizer que necessitamos de escolas, a fim de que possamos sair do rol dos países subdesenvolvidos?... Não. Não será preciso esperar por mais. O que se torna necessário é bem interpretar os termos da Carta política da nação. O que se faz mister é cumprir e fazer cumprir a Constituição, dando vida à política educacional que ela determina.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Entendemos que a política de educação, que a Carta de 1946 exprime, há de ser examinada por dois planos. No primeiro, os fins da educação aparecem como uma projeção da própria doutrina em que se inspira a organização do Estado, e que justifica a participação dele no processo cultural da nação. Decorrente de uma estrutura lógica, traduz-se em ideais e aspirações de caráter absoluto. No segundo, já não havemos de contemplar a doutrina, mas as realizações práticas, que ao pensamento original dêem forma e corpo, numa obra de arte política.

O conjunto de ideais e aspirações que a Constituição consagra, com relação à educação, é relativamente simples. O regime é representativo: todo poder emana do povo. A representação se faz por sufrágio direto: são eleitores todos os que se alistarem na forma da lei. Mas lá estabelece também a Constituição que não poderão ser eleitores os analfabetos. Sem educação primária, portanto, não há o regime, porque sem ela não há a cidadania. Coerentemente com esse princípio, declara que o ensino primário é gratuito e obrigatório. É essa, aliás, a afirmação básica dos sistemas públicos de educação, em qualquer país: a da necessidade de uma *homogeneização da população* pela aquisição dos instrumentos elementares da cultura. Em nossa Carta política, ela está firmada de modo tão claro que nem mesmo o aspecto dos recursos próprios lhe escapou, pois reconhece a necessidade de um *fundo nacional para o ensino primário*, cujas rendas devam ser distribuídas de forma a igualar as oportunidades de educação, nesse grau, em toda parte. E vai ainda além: obriga as emprêsas comerciais, industriais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manter ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos destes.

Na educação primária, põe o regime a base de sua existência. É como se dissesse: sem educação primária generalizada,

universal, gratuita e obrigatória, não há cidadania. Sem cidadania não pode haver vida nacional no sistema representativo. Logo, sem educação primária, não há a nação. Mas a afirmativa, logo que baixemos do esquema político abstrato para o das realidades, poderá ser lida também ao inverso. Isto é, sem vida nacional, sem uma nação constituída e operante, não há cidadania. Uma nação, antes de corpo político é uma realidade social. Forma-se com homens que trabalhem com propósitos comuns, nascidos da interdependência de interesses: agricultores, comerciantes, industriais, soldados, funcionários, trabalhadores de todos os tipos e espécies, empenhados nas mais diversas atividades por inelutável divisão de trabalho.

Sobre aquela homogeneização básica, será necessário, pois, *diversificar*. A diversificação corresponde, a um tempo, a duas coisas da maior importância na vida social e em nosso regime político. A primeira é a de admitir plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade de tendências e de capacidades individuais, sem o que não haverá democracia. A segunda é a de compor a vida nacional como organismo solidário e crescentemente hábil para maior desenvolvimento, pela variedade do que se produza.

Essa filosofia está também expressa na Constituição, quando afirma que haverá diferentes ramos de ensino, os quais, todos, poderão ser ministrados pelos poderes públicos e por particulares; que a educação é dada no lar e na escola; que as empresas industriais e comerciais darão aprendizagem a seus trabalhadores menores. Está reafirmada ainda no título que trata da ordem econômica, quando estabelece que a todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna, e quando declara, enfim, que o trabalho é obrigação social.

A legislação que venha assentar diretrizes e bases da educação nacional há de partir da consideração desse duplo movimento de integração social: integração *por similitude*, e integração por *diferenciação funcional*. A primeira é substancial ao regime, como regime; a segunda, fundamental ao desenvolvimento econômico-social.

Mas, se em relação à primeira, que se traduz na educação primária, nenhuma discussão se estabelece, nem na teoria nem na prática, o mesmo não se dá com relação à segunda, que oferece aspectos controvertidos. O constituinte foi prudente, deixando ao legislador ordinário a tarefa de examinar a esses vários aspectos e de decidir sobre eles. Ainda assim, afirma que o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos, e que cada sistema de educação terá serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Assim como, em relação ao ensino primário, consagrou o fundo nacional, a fim de vedar se mantenha estratificação geográfica, — brasileiros com educação primária e brasileiros sem educação primária, segundo sejam os Estados pobres e ricos — assim também procurou evitar a estratificação de ordem econômica, com relação à educação nos níveis secundário e superior. No terreno abstrato, e das aspirações, vai mais longe, quando afirma que "a educação é direito de todos". Bem certo é que há países onde hoje se eleva a obrigatoriedade escolar aos níveis da escola secundária, que passa, por essa forma, a ter também o caráter de comum, ou universal. Devendo ser comum, no entanto, nem por isso deve deixar de atender às variedades de aptidões e de interesses individuais, devendo relacionar-se, ademais, com as necessidades da produção do país. Ora, tudo isso levanta uma série de problemas, quanto à administração e à técnica educativa, como também no que diga respeito à filosofia da educação.

Entre esses problemas, um existe, da maior relevância. É o que se refere ao justo equilíbrio entre a *formação profissional* e mais larga preparação humana, ou de *cultura geral*. Outrora, ou ainda há poucos decênios, tinha-se como pacífica a dualidade de ramos de ensino médio: o ensino secundário, de caráter geral, ou cultural, reservado a grupos privilegiados; e o ensino profissional, de vários tipos, para os que tivessem, desde logo, necessidade de trabalhar. Essa dualidade tende a extinguir-se, para admitir, em seu lugar, uma multiplicidade de caminhos sobre fundamentos de maior utilidade individual e social e maior justiça social: os das capacidades e aptidões individuais.

Qualquer que seja a solução a dar-se à questão, nela se revela uma terceira função dos sistemas públicos de educação, a ser devidamente considerada. Sobre homogeneizar e diferenciar, será preciso oferecer oportunidades gerais de integração do homem nos quadros da cultura do tempo. A preparação técnica visa formar os homens para ocupações diferenciadas. Antes delas, porém, o homem tem a ocupação primacial de *ser homem*. A escola deve enfrentar o problema, qualquer que seja o seu nível, e o Estado deve proporcionar meios e formas de elevação da cultura a adolescentes e adultos, por ação extra-escolar, organizando e mantendo bibliotecas, museus e outras instituições de desenvolvimento da cultura. Porque é a cultura geral que leva os homens a admitir valores sociais e morais, a revê-los e a engrandecê-los. A cultura especializada afasta os homens, a cultura geral os congrega. "Não é que a cultura especializada, ou técnica, seja incompatível com a cultura", observa André Siegfried; "mas, isso só se torna possível quando êle permaneça superior à técnica, e dela se sirva como de um

instrumento, para fins mais elevados. A técnica pode servir à cultura, mas será preciso dizer corajosamente que não há relação necessária entre o progresso de uma e de outra." É grandemente expressivo, a este respeito, o interêsse hoje existente por este problema nos Estados Unidos, exatamente o país que mais alto nível de especialização técnica veio a alcançar. Dá perfeita noção dessa preocupação o famoso relatório organizado por uma comissão da Universidade de Harvard, e no qual se acentua a necessidade de cultura geral, em quaisquer planos educativos, de níveis médio e superior.

A questão, é bem de ver, não se esgota no âmbito da escola. Relaciona-se com a vida mesma do grupo social. Valores sociais e morais são realidades que emergem de todo o contexto da vida coletiva, do sentido que a vida exprima no seio da comunidade. Que poderão as instituições educativas, restritamente consideradas — o lar, a escola, a igreja — se o ambiente humano esteja enfraquecido em seus controles de natureza moral, e, em grande parte, justamente pela aplicação da técnica a certas formas de comunicação e difusão industrializada, postas a serviço de lucro, mesmo que isso custe a desagregação da vida moral? . . .

Preparam-se cursos e escolas. Faz-se um grande esforço no sentido de aprimorar e elevar as capacidades humanas. Mas, de outra parte, tudo se concede a essas fôrças que podem atuar de modo universal, penetrando nos lares, para rebaixar, degradar, corromper. Será preciso referir a má utilização da imprensa, a produção do cinema e do rádio, as formas de propaganda comercial baseadas na exploração de tendências as menos salutareis ?... Que podem o mestre, o pai, o sacerdote ou ministro de culto, quando o mau gosto, a licença, a apologia da trapaça e do golpe, senão já a da violência e do crime, a tudo invadem?.. .

Não estamos pregando o cerceamento à liberdade de expor e propagar idéias, que levem à revisão de condições de nossa vida atual. Nem supomos que o Estado, em nome da cultura, possa impor cânones às manifestações da arte, da filosofia, da vida cívica, da vida religiosa. Não. Mas uma coisa é a liberdade de pensamento, e outra é a de usar de formas de difusão industrializadas, para degradar e corromper o espírito cívico, a normalidade da vida da família, que a própria Constituição defende e protege e, enfim, a existência dos valores que formam o substrato da vida nacional.

Punimos aos que vendam alimentos deteriorados. Perseguimos aos que pretendam traficar com entorpecentes. Mas, aos que sob as formas mais sutis e insidiosas solapam a formação de caráter, ensinam desrespeito a toda autoridade, pre-

gam a desagregação da família, e enaltecem o vício e ridicularizam os bons costumes, estimulando a violência e o crime — a esses, antes de tudo, pagamos, e depois os aplaudimos como homens de êxito...

A Constituição declara que as ciências, as letras e artes são livres. Declara também que o amparo à cultura é dever do Estado. A cultura não é apenas o desenvolvimento do saber: a cultura é o espírito mesmo da nação. Não temos dúvida, portanto, em dizer que a legislação referente às diretrizes e bases da educação nacional deverão encarar também, por forma ampla e criadora, todos os domínios da difusão e da preservação dos valores sociais e morais.

PRAGMÁTICA DA EDUCAÇÃO

Mas o aspecto político da educação não se esgota no fixar os fins, os propósitos e objetivos gerais, e em traçar as grandes linhas de ação. Carece de atingir as realidades, para condicioná-las e transformá-las no sentido dos ideais e aspirações que a doutrina tenha assinalado. Sobre uma filosofia política, faz-se necessária uma *pragmática política*.

A vida democrática reclama um sistema de vida desse teor, e é em nome dela que fala a Constituição, quando recomenda ação educativa extensa e profunda — "a educação, direito de todos". Acordam os tratadistas (e bastará ver o que diz o nosso Pontes de Miranda, na introdução de seus "Comentários à Constituição") que a democracia é um fazer-se e refazer-se, que tem certa *programaticidade*, que lhe é inerente. No sentido amplo do regime, essa programaticidade tem como ponto de fé a capacidade de aperfeiçoamento do homem pela cultura. Uma democracia que não tenha em conta o processo cultural, e que não ofereça a seus cidadãos igualdade de oportunidades para tal aperfeiçoamento é uma mentira e uma fraude: *mentira social*, e *fraude política*.

Examinando este problema com relação à luta de ideologias, diz Isaac Kandel: "As democracias têm por muito tempo dormido, esquecidas de que o preço da liberdade é o da educação incessante, nunca interrompida". No texto, em inglês, vêm mesmo estas palavras "eternal education", para que a frase se torne paralela à de outro dito famoso. E, pensando da mesma forma, já agora não um educador, mas um político, e êle se chamou Franklin Roosevelt, assim se expressou: "Todos estamos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo da educação do povo".

A filosofia política há de traduzir-se em obra política, viva e operante. E terá de fundamentar-se em elementos de previsão e bases técnicas seguras. Não poderá limitar-se à legislação, mas será pela construção legislativa que há de começar e por suas linhas desenvolver-se, se essa construção tiver sido bem concebida e puder ser bem aplicada.

Na lei, prefigura-se um modelo, um ideal. O legislador deve atender às possibilidades e necessidades reais do momento, e deve admitir variações, máxime numa sociedade tal como aquela em que vivemos, em rápida transformação. Nem todas as soluções poderão ser previstas. A primeira condição para que a lei possa ter o devido prestígio, e para que possa durar, influenciando decisivamente em nossos rumos de cultura, será o da sua flexibilidade, não nos princípios, mas nas formas de execução que recomende. As diretrizes podem e devem ser formuladas de tal forma que orientem, disciplinem, congreguem esforços, coordenem as soluções, sem impedir as transformações necessárias. As bases, que indiquem como os ideais e as aspirações políticas possam ser transpostas para o terreno prático, podem e devem considerar tal reajustamento constante dos instrumentos de execução.

Nada impede que a lei tenha, em primeiro lugar, a feição de um *plano-estatuto*, ou de uma *lei orgânica de ensino*. Deverá dizer do ensino comum e do ensino especial, da educação primária, média e superior. Até a que minúcias deva chegar, nesse particular, decorrerá da compreensão político-administrativa dos sistemas de ensino a que alude a Constituição: os

sistemas estaduais, os dos territórios, e o federal, este de caráter nitidamente supletivo.

Nesse ponto, a questão se apresenta, à primeira vista, como de simples competência. Que deve caber à União, que deve caber aos Estados?... Em outros termos deverá haver *centralização* ou *descentralização*?... Há quem suponha que na adoção de um ou outro desses critérios estará a salvação da educação nacional. Pedimos licença para dizer que a nossa já muito longa experiência, em sistemas estaduais e no sistema federal, impede-nos que assim pensemos. Por definição, uma lei de diretrizes e bases da educação nacional pode parecer centralizadora. E' de um diploma do Legislativo federal que ela deverá constar, e seus preceitos serão obrigatoriamente observados em todo o território nacional. Nada impedirá, no entanto, que as formas de execução, que venha a estabelecer, tenham caráter extremamente descentralizado, se assim fôr julgado útil e conveniente.

Em razão da pureza do regime, ou da filosofia política da Constituição, ninguém poderá ser intransigentemente a favor ou contra a *centralização*, ou a favor ou contra a *descentralização*. A nosso ver, o que importará é o exame do que convenha centralizar e do que convenha descentralizar, na conjuntura político-administrativa atual do país, a fim de que as diretrizes possam ter perfeita realidade de execução, logrem valor funcional, atendendo às necessidades reais do país.

De fato, tanto em teoria quanto na prática, não há nenhum valor mágico nos processos de centralização ou descentralização, para que a democracia possa realizar-se. O assunto, aliás, tem sido estudado por pesquisadores e tratadistas, e duas fontes convirá aqui citar. Uma é o volume "Centralized versus De-centralized Government in Relation to Democracy", de Studensky e Mort, editado em 1941; outra é o vol. IV, n. 1, do "Bulletin International des Sciences Sociales", deste ano, editado pela Unesco, e especialmente consagrado ao federalismo, seus problemas e métodos. Nesses documentos, verifica-se que um sistema de verdadeira vida democrática ora reclama a centralização, ora a descentralização. A conclusão geral do primeiro trabalho é a seguinte: "Os males da centralização extremada, tanto quanto os da descentralização, são igualmente sérios. Ambos podem destruir a democracia. A centralização extremada estabelece o domínio de uma burocracia nacional que se torna irresponsável, porque destrói o interesse cívico local, a capacidade para a ação coletiva, a iniciativa individual e a autoconfiança. Mas a extrema descentralização destrói a democracia porque desenvolve o domínio local autocrático, exercido por funcionários insignificantes e poderosos grupos minoritários, o que enfraquece a unidade nacional, produzindo grandes desigualdades nos padrões de serviço público e na proteção dos direitos individuais".

Se examinarmos um terceiro estudo, em que o problema é examinado particularmente para a educação, "Centralization or Decentralization? A Study in Educational Adaptation", de François Cillié, aí encontraremos esta conclusão: "Nem a centralização por si só, nem a descentralização por sistema; mas a centralização de certos aspectos da administração educacional e a descentralização de outros, a fim de que os mais altos objetivos de perfeita adaptação educacional possam ser realizados".

No caso concreto de nossa Constituição, entendemos que ela deixou a solução do problema à lei ordinária, e que esta, segundo a boa doutrina, poderá centralizar halguns pontos e descentralizar em outros. Esse foi, aliás, o ponto de vista vitorioso na Comissão Mista de Leis Complementares, ao aprovar o parecer ,do eminente deputado Sr. Gustavo Capanema.

PLANO-ESTATUTO E PLANO-PROGRAMA

A delicadeza do assunto põe-se de manifesto quando tenhamos de perguntar o que devemos centralizar e o que devemos descentralizar. E, ainda e também, quando examinemos as vantagens ou desvantagens da descentralização, como simples problema de competência, na esfera político-administrativa, a das três órbitas de poderes, federal, estadual e municipal, e a de uma descentralização funcional, de que expressamente não cogita a Carta política, nem poderia cogitar. Referimo-nos à conveniência ou inconveniência de consignarem as leis de ensino todas as minúcias de execução, de caráter técnico, por vezes, nitidamente regulamentares. Cremos que só alguns países da América do Sul e outros da Ásia mantêm essa prática. Mesmo adiantados países latinos da Europa, a França, a Bélgica, a Itália, não mais consignam em suas leis de ensino senão diretrizes e normas gerais, deixando a parte de minudenciação técnica para atos do Executivo, que os expede depois de ouvir a órgãos técnicos, quase sempre de composição colegial.

Solução mais radical tem sido também experimentada por alguns países, como o Uruguai. Aí, os problemas não só de organização técnica mas até os de administração e gerência (aplicação de fundos, recrutamento de pessoal, aparelhamento material) estão entregues a conselhos autônomos, um para o ensino primário, outros para o ensino secundário, profissional e superior. Há, assim, como um quarto poder, o *poder educacional*. .. Não possuímos dados completos para emitir juízo seguro sobre a experiência uruguaia, que tem os seus entusiastas e os seus detratores. Contudo, ainda que êle possa ser ótimo nesse país, por suas condições peculiares, não nos parece possa ser recomendado para o Brasil. Solução mais indicada, para o nosso caso, será a de caráter intermédio, em que certas questões sejam entregues a conselhos técnicos, ou de composição mista, técnico-social. E' essa, aliás, a orientação de um anteprojeto elaborado no seio da A.B.E.

Quaisquer que sejam, porém, as soluções a fixar a este respeito, quer-nos parecer que a elas estará preso outro aspecto da maior importância no que toca à pragmática, ou seja à obra de construção política a realizar. Uma lei de diretrizes e bases, em razão mesmo de seu título, não deverá consignar apenas disposições sobre o *plano-estatuto*, ou a discriminação de instituições, cursos e outros pontos de organização geral. Deverá indicar também as grandes linhas de progressiva realização e extensão desse plano-estatuto para todo o país, ou, em outras palavras, não deverá silenciar sobre as grandes linhas de um *plano-programa*.

A situação, no país, como de início acentuamos, pelas razões históricas apontadas é de insuficiente sensibilidade do povo pelos problemas de educação. Do povo e de muitos homens de governo, convirá a juntar. Apesar de algum progresso verificado, não são ainda os negócios da educação sentidos como de importância social, como interesse fundamental de cada comunidade. Porque não aproveitar a oportunidade da lei de diretrizes e bases para fixar normas relativas à necessidade de planificação no ensino popular?... O plano-estatuto, por si mesmo, assinalará os limites de um programa a longo, longuíssimo prazo, desde que o entendamos como limite das oportunidades de educação a serem oferecidas a todos e em toda parte. Um plano-programa, a ser traçado, e a ser refeito ou reajustado em períodos determinados, acentuará a consciência dos deveres de governantes e do próprio povo.

A idéia de planificação poderá esclarecer de muito, em nosso entender, as questões de centralização e descentralização, substituindo-as, afinal de contas, pela noção mais produtiva da necessidade de maior articulação dos serviços educacionais, no espaço e no tempo. E essa noção está implícita na Carta de 1946. De um lado, ela prescreve a aplicação de uma cota-parte do orçamento da União, dos Estados e dos Municípios, a cada ano, para os serviços de educação. De outra parte, dá ao sistema federal caráter supletivo, idéia que é ainda reforçada pela existência do fundo nacional de ensino primário, cujas rendas devem ser distribuídas pelo governo central às unidades da Federação. Tudo isso subentende, não apenas um *estatuto comum*, mas um *plano comum*, um amplo projeto a ser realizado, em permanente cooperação. Que assim não se está fazendo, ressalta da simples observação das dotações federais, nos últimos exercícios acrescidas, sem qualquer plano ou maior visão de conjunto. Atende à letra e ao espírito da Constituição a forma pela qual a União vem gastando recursos do erário nacional com os diferentes ramos de ensino?... E há, em cada Estado, maior previsão, no sentido de se atenderem às necessidades reais da população, em matéria tão-somente da educação primária, aspecto que é, como vimos, substancial à própria existência do regime?...

COERÊNCIA ENTRE A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E TÉCNICA

Os vários pontos a que tivemos ocasião de aludir trazem nova luz ao tema.

A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica tem de ser buscada, antes de tudo, na fixação de uma política de educação perfeitamente clara e definida. Em seus

aspectos de doutrina, essa política resulta da própria filosofia política em que se inspira o regime. Nessa doutrina, consagra-se o regime federativo, e o problema de competência deve ser aclarado. Para a utilidade e eficácia do que se venha firmar como objetivos da educação, bastará indicar, porém, que isto compete à União e aquilo aos Estados, como se tratasse de tarefas isoladas, a serem cumpridas em cada órbita do poder?... Ou, ao contrário, como é do espírito mesmo da Constituição, a educação nacional, porque *nacional*, deverá ser entendida como um empreendimento comum, dos governos, e até mesmo do povo, pois que será dada — é a letra da Constituição — no lar e na escola, e deveres competem também, em sua difusão, a empresas comerciais, industriais e agrícolas ?...

O problema dessa visão conjunta é a um tempo de natureza *política*, tal a feição do Estado em nossa época; de natureza *social*, tais as mudanças, e tão rápidas, que todos observamos como ainda e também de natureza *técnica*, à vista dos resultados de estudos sobre os resultados de novas formas de ação social, no sentido da melhoria da produção econômica e do bem-estar dos povos.

Este último foi o tema de uma Conferência de especialistas, convidados a se reunirem em 1950, em Paris, pela Unesco, e na qual tivemos o prazer e a honra de tomar parte. Foi uma pequenina reunião, de menos de vinte pessoas, que deveria esforçar-se por esclarecer as relações e influências recíprocas entre os *sistemas de ensino e a técnica moderna*, ou grande tecnologia.

À reunião foram chamados sociólogos, economistas, estatísticos, e administradores de ensino, de países de alta industrialização (Inglaterra, Estados Unidos, França, Bélgica, Itália, Austrália, Suíça, Noruega, Suécia, Dinamarca), como também de três países em vias de industrialização (a Índia, a Turquia e o Brasil). Os resultados, publicados no "Boletim de Ciências Sociais", da Unesco, insistem sobretudo nos seguintes pontos:

1. Os fins da educação sempre foram a consecução de um duplo objetivo: atender ao máximo desenvolvimento do educando, para que êle venha a ter vida completa e digna, e habilitá-lo a ganhar a vida.
2. O equilíbrio entre esses dois pontos rompeu-se, nos últimos tempos, em virtude das novas condições de vida social criadas pela grande tecnologia, ou a industrialização.
3. Tais condições apresentam regime muito próximo de *pleno emprego*, o que significa ruptura de equilíbrio na distribuição de capacidades e aptidões; de fato, observa-se uma fuga das ocupações primárias, de trabalho manual mais rude, como o da

agricultura, para as ocupações secundárias, as que demandam máquinas; e destas, por sua vez, para as ocupações terciárias, ou de administração e controle, sem que, no entanto, os indivíduos estejam para elas devidamente preparados. A educação formal das escolas, longe de concorrerem para a adaptação individual e o equilíbrio social, estão contribuindo para a desadaptação e a existência de *tensões individuais e de grupos*.

Os remédios indicados nas conclusões da Conferência são os da necessidade premente de planificação educacional, atendendo-se sempre aos dois aspectos da questão: o *econômico-social*, que em larga margem inclui o político; e o *estritamente educativo*, ou técnico-educativo, se assim o quisermos chamar. A solução, em cada caso, reclamará estudos de conjuntura econômica, de previsão de crescimento demográfico e de migrações, de novas oportunidades de trabalho, de transformação possível das condições de produção. A base estatística será sempre imprescindível, mas os números, por si mesmo, nada dirão, se não se tiver em mira objetivos de natureza social e de progresso humano.

Por sua vez, a I Reunião do Conselho Interamericano Cultural, realizada na cidade do México, no ano seguinte, e à qual também estivemos presente, exprimiu, em recomendações gerais, e para o caso especial dos países americanos, pensamento similar. Esse Conselho, como não se desconhece, é um dos órgãos permanentes da Organização dos Estados Americanos, criado pela Carta de Bogotá, e que o nosso país subscreeveu. .

Em suas conclusões, esse Conselho recomendou aos países latino-americanos com elevada taxa de analfabetos o prosseguimento ou a instauração de *campanhas de educação de base*, ou de educação fundamental], tanto destinadas a crianças como a adolescentes e adultos analfabetos. Recomendou também a organização de *curios breves*, para determinadas espécies de atividades no comércio, na indústria, nos transportes, no serviço público.

Sem a visão dessas novas necessidades da vida atual, e necessidades que, em muitos casos, não poderão ser reconhecidas pelas pequenas comunidades, o esforço educativo não poderá atender a seus fins. Planejamento regional e planejamento nacional surgem, assim, como condições de seguro progresso, ou de desenvolvimento racional, pois que, tão-somente por estudos desse gênero, poderão ser devidamente aclaradas as relações entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica nos serviços da educação de um país.

CONCLUSÃO

É de crer que, na visão geral da futura lei sôbre diretrizes e bases, todos estes fatos, estas conclusões de estudos especializados, venham a ser considerados e devidamente ponderados. A educação pública não pode ser vista como um problema decorativo e formal, para grupos privilegiados. Não pode ser vista como simples problema escolar, que periodicamente esteja pedindo mais uma "reforma". É ela uma técnica, ou um conjunto de técnicas sociais, a que todas as demais expressões da vida social se conjugam, e com repercussão sôbre todas: a estrutura econômica, a organização política, o sentido moral, cívico e religioso da vida em comum. O problema da estrutura administrativa, para que possa servir, nesse sentido, a uma técnica criadora, está a exigir homens devidamente preparados, de larga visão patriótica e de compreensão humana.

Que afirmações de ordem geral, em todo caso, poderão resumir essas idéias, no caso do tema específico, que a A.B.E. nos fêz distribuir?... Serão as seguintes:

1. A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação pública reclama a definição de uma política educacional, sem a qual as diretrizes e bases da educação nacional pouco significarão.

2. A definição de uma política educacional não deve representar o estabelecimento de normas e preceitos rígidos, mas, sim, a compreensão das condições de processo cultural do país e a inteligência das medidas pelas quais o Estado venha deliberadamente a participar desse processo.

3. A função de organização, e, portanto, de distribuição de competência, deverá ser entendida como um meio, não como um fim, para que obtenha os objetivos educacionais de maior eficácia, na conjuntura atual do país, e a realização dos ideais e aspirações do regime político: *a educação é direito de todos.*

4. O planejamento, a execução dos serviços educacionais e o controle de seus resultados devem ser tarefas postas em termos de cooperação entre as várias órbitas do poder público, e não simplesmente na forma de centralização ou descentralização político-administrativa.

5. A função real das atividades educativas é a de servir, a um tempo, a necessidades de desenvolvimento individual e de progresso social, que não se excluem, nem devem ser vistas em oposição, mas sempre em confluência, se às diretrizes e bases da educação nacional quisermos imprimir sentido democrático.

6. O aspecto essencial da educação pública, no sistema da Constituição, é o de igualar, tanto quanto possível, as oportunidades de educação, evitando-se a estratificação geográfica e a estratificação econômica.

7. Nenhum desses pontos poderá ser realmente atendido, sem o devido conhecimento das realidades, por meio de levantamentos, investigação e estudos objetivos, e ainda e também pelo esclarecimento da opinião pública, de modo a que se forme no país uma consciência dos interesses comuns a que os serviços educativos devem atender.

8. *Diretrizes e bases* não devem ser entendidas como minúcias de regulamentação, mas como os fundamentos de um empreendimento geral, sensível à variação das necessidades de processo cultural do país, suscetível de agregar e congregar, e de imprimir sentido de previsão, eficácia e austeridade à vida nacional.

A EDUCAÇÃO: PRIMEIRO PROBLEMA NACIONAL E INTERNACIONAL (*)

Luís REISSIG

Do Colégio Livre de Estudos Superiores, de Buenos Aires

A educação é um dos problemas mais complexos da vida humana. Da direção que tome, dos vínculos que estabeleça e das regiões em que se desenvolva, dependem sua natureza e a sua influência. Não é igual em todos os lugares: as ditaduras não podem educar da mesma forma que as democracias; as pequenas comunidades que vivem da caça e da pesca tampouco podem fazê-lo igual às altamente industrializadas; a educação no planalto do Tibet não pode ser idêntica à das ilhas de Caribi; nem os florentinos dos dias de Alighieri se educavam como os contemporâneos de Júlio César. Cada meio e cada tempo se expressam por seu peculiar processo educativo.

A vida do homem é uma criação permanente. Todos os dias, poder-se-ia dizer, nasce o homem; todos os dias o meio e o tempo exercem sobre êle uma influência, impossível de captar em cada instante; porque é um processo, uma sucessão. Reside no todo e não nos momentos. Como a vida do homem, também a educação é uma criação permanente.

Se em alguma coisa podem distinguir-se as filosofias de educação, destes dois últimos séculos, é em que umas concebem um ser ideal ao qual o homem deve aproximar-se, e outras trabalham sobre o ser real para melhorá-lo no possível, tendo em conta suas condições de vida e tratando de desenvolver nele aptidões para compreender seu mundo e para o papel que deve desempenhar nesse mesmo mundo.

A educação compreendida como primeiro problema nacional e internacional define-se por esta segunda concepção: interessa-lhe o homem tal como o encontra, guia-o na solução dos problemas que se referem a seu viver imediato, e procura promover nele estados de consciência que se traduzam em atitudes diante da vida.

(*) Conferência pronunciada em 26 de maio de 1950 no Instituto Popular de Conferências de «La Prensa» e traduzida pelo Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons.

Delineado desse modo, o problema foge, de pronto, do âmbito escolar. Pertence mais à vida que à escola.

Esta é a teoria. Vejamos agora a realidade do mundo. Vejamos por onde temos que começar, o que é necessário fazer e por que.

Em que situação se encontra o mundo para um processo educacional? É muito diversa segundo os lugares e suas condições, que é o que determina o caráter, o sentido e a forma da educação. Mas existem condições comuns pelo menos em três quartas partes da humanidade: milhões e milhões de indivíduos vivem mal nutridos, mal vestidos, mal alojados, em deficiente estado de saúde, são verdadeiros trapos humanos que levam em seus rostos mudos, em suas mãos torpes, e em seus olhos endurecidos a mais velha, a mais difundida enfermidade social, mais velha e mais mortífera que todas as pestes: a ignorância.

Dos 2.500 milhões em que se pode calcular a população do mundo, a metade é analfabeta. Dos 150 milhões que povoam a América Latina, também a metade é analfabeta e esta população analfabeta ocupa 80% de sua extensão territorial; a Argentina e o Uruguai registram o índice mais baixo: de 10 a 15%; Chile, 25%; Colômbia, 44%; México, 53%; Brasil, 56%; Peru, 57%; Venezuela, 58%; Honduras, 65%; Salvador, 72%; Bolívia, 78%. Calculou-se na base de uma população de indivíduos maiores de 15 anos, definindo-se o analfabetismo como a incapacidade para ler e escrever. Algumas retificações poderiam alterar parcialmente a ordem de colocação mencionada, mas o quadro pode considerar-se, se não absolutamente exato, suficiente para apreciar o problema.

No resto da América, o Canadá é o país de menor índice de analfabetismo: 2,55%; os Estados Unidos, 3,03%, se bem que sua população negra chegue a 16,3% (há uns 15 milhões de negros). Na Europa há países de 0 a 1 por cento de analfabetos, de acordo com cifras anteriores à última guerra mundial, como Grã-Bretanha, Alemanha, Holanda, Suíça, Dinamarca, Suécia e Noruega. "Pelo sul da Europa o quadro se modifica notavelmente: Itália, com 27%; Espanha, com 46% (um pouco mais que a Colômbia); Portugal, 54% (um pouco mais que o México, apesar de seu reduzido território; o que prova que a extensão territorial não é a causa fundamental do analfabetismo). Em muitas regiões da Ásia e África o índice é superior a 80%. Costuma chegar a 99%.

São cifras recolhidas pela UNESCO, algumas vezes diretamente por seus delegados regionais em todos os continentes, e outras fornecidas pelo Instituto Internacional de Estatística da Organização dos Estados Americanos. UNESCO é a abreviatura inglesa da denominação que traduzida para o castelhano quer

dizer: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.

Dividem-se os analfabetos em absolutos e funcionais. Absolutos são aqueles que nunca aprenderam a ler e escrever; funcionais os que, havendo aprendido o alfabeto, abandonaram seu uso. Se se acrescentassem os funcionais, as percentagens mencionadas seriam maiores. Informações da UNESCO, reveladas em seus últimos seminários, apresentam com maior gravidade o problema: o analfabetismo, em lugar de diminuir, cresce na América.

Os índices de analfabetismo são também de condições econômicas, sociais e políticas funcional ou potencialmente pobres. • Enquanto estas condições (saúde, alimentação, moradia, vestuário, higiene, vida de família, trabalho, produção, regime de govêrno) melhoram, o analfabetismo decresce. O alfabeto é um instrumento de conhecimento. Um nível elevado de relações, a par de um nível elevado de vida, torna necessário seu uso, e vice-versa. O analfabetismo é um efeito, não uma causa.

A conclusão que se pode tirar é que, para reduzir o analfabetismo, tem-se que aumentar o nível geral de vida, aumentar o número e o nível das necessidades. O expediente tradicional de procurar reduzir o analfabetismo na base de criação de escolas de primeiras letras, dá resultados até o limite em que as condições do meio o permitam. Por exemplo, nas cidades desenvolvidas, uma alta percentagem de indivíduos, talvez toda a população, aprende imediatamente a ler e escrever e são numerosíssimos os casos em que se pede a instalação de novas escolas, porque o nível médio de condições de vida ultrapassa o limite em que o alfabeto se fazia indispensável. Mas nas zonas rurais atrasadas sucede o contrário: o nível médio de condições de vida está abaixo do limite em que o alfabeto pode prestar alguma utilidade, e então não desperta interêsse. Podem mesmo repeli-lo.

Cabe afirmar este aparente paradoxo: para alfabetizar não é preciso começar por alfabetizar. O alfabeto não tem nenhum poder mágico. A "magia" opera-se criando-se condições que façam possível e necessário seu uso.

Em 1948 a UNESCO iniciou uma experiência baseada na modificação prévia das condições básicas de uma população atrasada. Denominou-a experiência-pilôto, isto é, experiência que pode servir de guia. Elegeu a região e obteve o consentimento do govêrno para enviar uma missão de técnicos. Foi no Vale de Marbial, região perdida entre as montanhas de Haiti. Vivem ali uns 30.000 camponeses de origem africana, isolados em choças espalhadas nos montes. "Vítimas de chuvas torren-ciais e terríveis secas, padecendo de enfermidades, empobrecidos pela desvalorização da terra, refere a informação da UNESCO

(1), tratavam de criar uma aparência de vida ou morriam sem protesto". "Uma grande fome reinava no vale. As crianças, raquíticas e enfêrmas, tinham um aspecto espantoso". A missão propôs-se realizar ali um projeto de educação fundamental, que ajudasse os habitantes a acabar com o analfabetismo, elevar seu nível de vida, aumentar sua produção agrícola e melhorar seu estado sanitário. "A história teve seus contratempos; momentos de profundo desalento e desespero; períodos em que quase ninguém acreditava que o projeto podia salvar-se do fracasso. O excesso de população, as enfermidades tropicais, a despovoação florestal e a erosão do solo eram tão graves, que tornava evidente que qualquer projeto iniciado para melhorar as condições de vida dos habitantes implicaria alguma coisa mais que a educação propriamente dita. O grupo de técnicos estava decepcionado, desesperado ante os terríveis problemas que se apresentavam. A estrada que ligava o interior do vale tornou-se inútil devido às chuvas. Não havia mais caminho senão os que formavam o leito do rio, muitas vezes também impraticável, até mesmo para um *jeep*. Não havia mais água potável, nem mais casas para o pessoal, salvo algumas cabanas campestres meio destruídas e cheias de goteiras, sem nenhum serviço sanitário. Um a um, os membros da missão foram caindo doentes de impaludismo. Algumas famílias haviam começado a comer o milho que tinham reservado como semente para a próxima colheita. 70% da população sofria de impaludismo. Os ventres inchados e as fracas pernas das crianças faziam pensar em parasitas intestinais e em uma péssima alimentação. Por toda a parte, viam-se casos de sífilis, com suas horríveis conseqüências de desfiguração". Parecia que o projeto do Vale do Marbial não podia ir avante; e até chegaram rumores de que a UNESCO abandonaria a prova.

Mas imediatamente os camponeses mudaram de atitude. Resolveram, eles mesmos, realizar a tarefa. Acaso foi o desejo de reter os membros da missão, por medo de fracassar sozinhos na tarefa de mudar pela primeira vez suas condições de vida, o que originou essa mudança? Não: já não temiam fracassar, pois até ultrapassavam, em entusiasmo, seus educadores. Drenaram pântanos, abasteceram de água potável a população, construíram fornos de olaria, fomentaram a produção de reservas alimentícias, aprenderam a tecer o algodão do país; a ler, a escrever; e até fundaram um periódico local. Que havia ocorrido? Havia-se criado um estado de consciência necessário para uma nova atitude. A criação de condições, para que o homem desenvolva em forma de atitudes sua capacidade de enfrentar problemas, é o que caracteriza a educação.

(1) El Corre de Ia Unesco, Junho de 1949.

Se a missão se tivesse limitado a ensinar aos habitantes como usar e aplicar os instrumentos que levavam, provenientes de países mais desenvolvidos, e se este uso não tivesse criado entre os camponeses uma mudança de atitudes em suas vidas, uma compreensão de seus problemas, o processo educacional não se teria realizado. A melhora nas condições de vida não implica uma simultânea melhora educativa, senão uma possibilidade a mais de educar-se. Convém aumentar as possibilidades. Por isso a civilização está ligada estreitamente à educação. A influência entre ambas é constante. Pertencem a um mesmo processo. A distância entre a civilização e a educação é somente de graus de consciência do conteúdo das atitudes.

Mas, se fosse propósito da missão somente fazer propaganda para o uso de instrumentos industriais, não só não se teria produzido o estado de consciência, objetivo da educação, mas inteiramente o contrário. Teria sido um caso semelhante ao das campanhas de propaganda. As campanhas de propaganda tendem não a convencer mas a seduzir. Há uma grande diferença entre educação e propaganda: a primeira cria estados de consciência; a segunda, estados de inconsciência. Quanto mais completos e perfeitos esses estados, mais completo e perfeito o objetivo visado. Um *slogan* devidamente aplicado é o mais forte dos narcóticos.

A experiência-pilôto do Vale do Marbial reúne características essenciais que podem resumir-se assim: a primeira educação que deve dar-se ao homem é a que possa habilitá-lo a resolver, em primeira instância, problemas básicos de sua existência, entre eles, superação permanente de seus níveis de civilização. Mas, embora tenha propósitos concretos de satisfazer necessidades intransferíveis, não deve deter-se nessa satisfação. Deve ser uma educação para a vida: compreender seus problemas, contribuir para resolvê-los e para elevar os níveis das relações entre os homens; e não uma preparação para obter exclusivamente benefícios, sem preocupar-se com nenhum meio de solidariedade e elevação humanas.

Se ainda se denominam as campanhas educativas dirigidas às camadas inferiores das populações atrasadas de campanhas de alfabetização, é porque o analfabetismo constitui o denominador comum no grau de conhecimento deste tipo de populações. É um índice de inferioridade de condições e não as próprias condições. Mais do que campanhas de alfabetização devem ser e denominar-se de educação fundamental ou de base; devem oferecer os fundamentos de uma vida civilizada, de um desenvolvimento cultural básico. As campanhas educativas organizadas por povos já muito adiantados ou que aspiram a sê-lo, pautam-se geralmente no propósito de "proporcionar a homens

e mulheres uma vida completa e feliz; desenvolver os melhores elementos de sua própria cultura e impulsionar seu progresso econômico e social". Seu objetivo último declarado é o de "renovar a sociedade por meio da educação". (2)

Explicamos a relação íntima entre educação e meio; que uma nova orientação educacional pode produzir uma modificação das condições ambientes; que o analfabetismo é um efeito e não uma causa, e que o alfabeto é um instrumento eficaz ou inoperante segundo o nível do meio em que se deseja aplicar.

Colocado assim o problema, explicam-se muitos dos fracassos das escolas primárias rurais que basearam seu trabalho no alfabeto, nas quatro operações elementares, noções gerais de ciências, letras e história e alguns trabalhos manuais. Foram criadas com o propósito de auxiliar o meio procurando administrar-lhe princípios de cultura, na esperança de que a criança, futuro cidadão, salvar-se-ia, e concomitantemente salvaria a Pátria. Seu destino, porém, foi muito diferente; ficou na dependência do atraso ou o progresso da zona em que se encontrava, dos interesses a que estava sujeita, e do próprio professor. O histórico dessas escolas, feito às vezes por professores e inspetores sagazes, é um dos capítulos mais ricos da nossa história nacional. As causas de decadência da escola, que eles assinalavam, eram idênticas: miséria, enfermidades, fome, atraso total da região, coronelismo, ignorância desesperadora dos agrupamentos familiares, superstições, dispersão da população, vida quase primitiva, falta de vias de acesso, chuvas, frio. O "remédio", poder-se-ia receitar imediatamente; não havia, porém, farmácia que o manipulasse. E fecharam-se escolas; ou ficaram abertas mediante um piedoso sistema de contribuições para que o professor continuasse a perceber seu mísero salário. Às vezes era tão bárbaro o meio que se hesitava em mandar uma professora. E quantas das que se jogaram fortes tiveram que voltar! Até professores com tempera para desafiar a ira dos deuses retornaram a seus mais tranquilos pagos, visto que tinham ainda amor à própria pele. Isso acontecia quando o novato, ainda imbuído dos últimos lampejos daquele alento mosaico do grande Sarmento, ia a seu posto para cumprir um dever com a civilização. "A criança do campo, diz um professor rural, nasce muito perto da pocilga, como já predestinada a não ter mais distração senão a de correr atrás de porcos". "Suas diversões são quase as do troglodita... Aprende a matar pássaros com pedaço de arame porque do contrário morreria de tédio, num ambiente onde não vê outra coisa a não ser m séria e trabalho. A criança cresce em contato direto

2) Seminário da UNESCO em Caracas, 1949.

com os animais, já que eles a distraem e enchem o vazio que há em sua vida animal" (3)

São muitíssimas as crianças que vão às escolas rurais somente pelos sapatos, pela merenda ou pela roupa que se lhes possa dar. Não lhes interessa o que lhes ensinam. Suas preocupações são as de vida primária. Em face desta realidade tão clara, levantou-se esta tese obscura: "a criança está entregue às forças brutas da natureza sem princípios morais. É preciso humanizar a escola". Creio que dá melhores resultados para se criar forças morais, civilizar previamente com forças materiais o meio ambiente natural da criança; e enquanto isso se realiza, ir desenvolvendo o processo educacional que dará origem ao estado de consciência, necessário para a formação das forças morais.

Sarmiento, o grande Sarmiento, viu claramente a relação entre sociedade e escola: "De que serve aprender a ler, dizia, senão se desperta a vida do homem para a vida do século?" "O poder, a riqueza e a força de uma nação dependem da capacidade industrial, moral e intelectual dos indivíduos que a compõem, e a educação pública não deve ter outro objetivo senão o de aumentar estas forças de produção, de ação e de direção, aumentando cada vez mais o número de indivíduos que as possuam". "Se a educação não prepara as gerações porvindouras para esta necessária adaptação dos meios de trabalho, o resultado será: a pobreza e a obscuridade nacionais". (4) "Quem ignora", dizia em seu forte acento doloroso e sarcástico, "quem ignora que se não havia aproveitado, até estes últimos anos, na América, a arte de fazer manteiga, e que, enquanto os Estados Unidos produzem 300 milhões de libras por ano, nas margens do Prata estiveram importando-a da Holanda até agora, com a agravante de possuírem 6 milhões de vacas". (5) E ainda: "Julgamos encontrar a origem das limitações do ensino no sistema econômico em que está apoiado". (6)

A escola rural podia ter penetrado um pouco no âmbito familiar se o seu ensino tivesse tido vínculos com algum de seus problemas. Aqui e na América, onde se conservou a zona rural em atraso, consideraram-se pouco prática e até uma perda de tempo.

Tanto, que qualquer problema urgente de ordem doméstica interrompia, temporária ou definitivamente, a frequência da criança na escola. O camponês consentiu na ausência diária dos filhos para frequentar a escola primária, enquanto o valor

(3) Alberto Marita.no. «La escuela rural Santafesina». **Cursos y Conferências**, ns. 191 e 192.

(4) Sarmiento: **Educación Popular**.

(5) **Las escuelas**.

(6) **Las escuelas de la Pátria**.

econômico destes — dos 7 aos 10 anos — era cobre ou níqueis; quando, porém, seu valor econômico crescia, sobretudo ao atingirem os quatorze anos, o introduzia nos trabalhos de sua fazenda. Trata-se de camponeses bárbaros que não compreendiam que isso significava condenar seus filhos a repetir a sua própria vida, com a mesma carga e o mesmo atraso? Podiam ser bárbaros, mas eram, sobretudo, homens agulhoados pelas necessidades de produzir mais a fim de prover os encargos crescentes da família. Mas, se na escola primária rural seu filho tivesse aprendido algo para melhorar sua horta, talvez em pouco tempo uma chácara, a atitude do pai ter-se-ia modificado. A frequência teria sido maior. Mas nas condições em que se desenvolveu, sua resposta foi sempre: nada de escola rural diária e efetiva; e nem se fale da secundária. Professores? Burocratas? Significava segregação da comunidade ainda em um demorado processo de formação nacional, de estratificação nacional. Devemos ser país de incorporação e não de segregação. Deserto como somos ainda, necessitamos de estabilizar o homem onde haja mais deserto, para que o civilize.

Quantas vezes se diz com referência à gente do campo: "aldeão atrasado"; ou então simplesmente: "aldeão bruto". E o censuramos por não compreender as vantagens da escola. Não é o aldeão o retrógrado mas o sistema de vida que constitui seu ambiente. *Os altos níveis intelectuais e morais se nutrem, como a ignorância, do sistema em que se desenvolve. Sistema pobre, indivíduos ou comunidade empobrecidos. Para a educação não há povos superiores nem inferiores, mas povos atrasados e povos adiantados.*

De que modo poder-se-ia operar a inversão dos termos: incorporação em vez de segregação? Como poderiam progredir o camponês e a comunidade, despertando anseios de uma vida com maiores horizontes, com possibilidade de constituir uma família independente e de viver num grau superior de civilização e de cultura?

Por meios estritamente escolares e com o propósito de habilitar os camponeses jovens, criaram-se em nosso país escolas agrícolas. Pensou-se que se poderia melhorar a produção e talvez também a vida das comunidades rurais. Mas hoje temos menos escolas agrícolas do que há 40 anos. A que havia no Chaco não funciona; não há escolas em Missões, nem em Salta, nem na imensa Patagônia. Não se pode atribuir a falta de interesse público, da comunidade ou do Estado, pelo ensino em geral, pois durante todo esse período organizaram-se por iniciativa pública ou privada muitas outras escolas, fundamentalmente primárias, mais urbanas que rurais. Ministros, legisladores, funcionários, também a opinião pública, que é a grande escola da democracia, interessaram-se pelo aperfeiçoamento da juven-

tude dos campos, pela investigação e pelo ensino superior. Data de Sarmiento a primeira e única lei nacional de ensino agrícola: é já octogenária. É de 1870. Assim se introduziu o ensino profissional da agronomia nos colégios nacionais de Salta, Tu-cumã e Mendoza. Em 1872 cria-se o ensino superior, a escola de engenheiros agrônomos. Em 1876 suprimem-na, em que pese à oposição ardorosa do então senador Sarmiento. Sarmiento, sempre Sarmiento! Somente se manteve o ensino prático da escola de Mendoza.

Nossas escolas de ensino agrícola têm, além disso, situações inadequadas, dentro das zonas urbanas e suburbanas; tais são os casos de Córdoba, suprimida há pouco, a de San Juan, e em parte as de Casilda e Belle-Ville. Um ex-diretor de ensino agrícola dizia em uma publicação de 1948: "O material com que se conta com referência a maquinaria e ferramentas agrícolas é insuficiente e antiquado. Nenhuma escola possui por exemplo debulhadoras, nem tratores modernos e outras máquinas que o progresso da técnica pôs ao alcance do agricultor para facilitar suas tarefas de cultivo e industrialização da produção". (7)

Estabelecimentos de ensino universitário e de investigação genética, centros de experiência agrícola, há no país, porém a juventude dos campos não teve nem longinquamente a mesma atenção que a urbana. Nem houve para ela um ensino proporcionalmente extenso e qualificado como na cidade, nem estava ao alcance econômico e mesmo geográfico da população mediana, nem a preparava para a solução de seus problemas imediatos. Pensou-se, quando muito, em aperfeiçoamento de culturas, em técnicos superiores ou, quase sempre, em burocracia; mas não na população mediana, no camponês, que era o urgente. E enquanto os que realmente se ocupavam das questões agrícolas, o faziam nos laboratórios, em parcelas de experimentação ou entre o papelório dos gabinetes e ministérios, o campo ficou adormecido e a criança do campo ficou esquecida. Uma juventude camponesa, qualificada para resolver seus próprios problemas, teria contribuído para propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento de nossa vida rural, ou seja o desenvolvimento da nossa vida nacional.

Por que um país possuidor de uma das mais ricas e extensas pradarias do mundo mantém um ensino e uma vida agrícolas em contradição consigo mesmo? É um país "sem vocação agrária"? É necessário "humanizar" a agricultura? Não: nem falta essa pretendida vocação, nem há o que humanizar; o que é necessário é uma reforma profunda e geral da vida agrícola, inclusive a reforma agrária. É isso a escola não pode

(7) Guillermo E. Aubone, Organización de la Enseñanza Agrícola.

fazer; só a sociedade o pode; mas uma sociedade com vida pública desenvolvida, consciente de seu papel, sem deixar-se trair ou levar, não adormecida pela propaganda, mas colocada em vigilância permanente pela educação.

Enquanto isso não ocorrer, o fenômeno comum das vastas zonas do interior será a instabilidade e a segregação. A insegurança da família camponesa é um fato comprovado. Há províncias como a de Santiago del Estero e Corrientes, onde há muito se verificam abundantes migrações anuais. Em Santiago del Estero estima-se que, dos quase 600 mil habitantes que possui a província, uns 100 mil vão e vêm em busca do trabalho. A ausência dura de 4 a 8 meses. Geralmente é o verão que emigra, mas também são famílias inteiras; nesse caso, o rancho encerra as atividades. Quando é a mulher que emigra, não volta. Mulheres, em geral, entre os 15 e 30 anos. Vão para as cidades próximas; ou ao Gran Buenos Aires.

A vida agrícola não fenece unicamente por causa das migrações devidas aos mais compensadores salários das fábricas das cidades, ou ao próprio trabalho que se pode encontrar nas explorações dos canaviais, dos algodoads e manufaturas, mas sim por seu empobrecimento intrínseco, que já atingiu a medula da família camponesa, reduzida hoje, em muitos casos, ao velho tronco ou às raízes. As comunidades camponesas permanecem e prosperam quando a maioria de seus descendentes se casam e constituem famílias, que encontram nela um modo satisfatório de viver. Mas o campo argentino apresenta há muitos anos um panorama diferente. A juventude levanta vôo enquanto suas asas o permitem, e deixa que os pais e avós fiquem vege-tando. Às vezes os levam também para a cidade. Se tiverem chácara, vendem-na e, com seu produto, "os velhos", assim os chamam, pagam o que se poderia chamar a sua pensão na casa do filho. E no campo ficam as alfices; ou o novo proprietário, que filosoficamente juntou algumas vacas, que não necessitam de luz elétrica nem reclamarão escolas nem formarão sindicatos.

Estamos diante de um processo de debilitação do potencial agrícola e demográfico. As famílias prolíferas sempre foram as do campo. Milhares de descendentes dos camponeses, de rudes camponeses na maioria, ou a massa flutuante de subúrbios de cidades e povoados do interior, ou "subúrbios" de subúrbios, acodem atraídos pelo silvo agudo dos salários das fábricas. Vemo-los vagar de rua em rua, de emprêgo em emprêgo. Não é um fenômeno tipicamente argentino mas de todos os países, da América, da Ásia, e África, especialmente, onde os pequenos ou grandes centros de população urbana vivem cercados por grandes zonas rurais em desalento, decadência ou atraso, que impelem constantemente seu material humano excedente; às vezes excedente pela superioridade do indivíduo em relação ao

meio rural, como é o caso do rapaz diligente, ansioso de prosperar, ou de pais que se deslocam para dar educação a seus filhos. E quando há um pronunciado desequilíbrio de nível de civilização e de cultura, entre o camponês recém-chegado e a cidade, o resultado costuma oferecer uma grande massa de alucinados com o esplendor das vitrinas, dos cinemas e confeitarias, das ruas e casas de jogos. Em menos de uma década, os dois milhões de pesos dos hipódromos do Gran Buenos Aires transformaram-se em setecentos milhões.

Da Educação de toda sua população rural depende o futuro da América. Continente em grande parte bárbaro, com imensos pampas desertos, selvas bravias, planaltos devastados, trópico opressivo, subconsumo, subprodução. Quanto lhe será preciso até que conquiste a civilização?

A civilização principia pela radicação do homem à terra, pela formação de comunidades agrícolas que superam as pastoris, naturalmente nômades. A agricultura argentina teve um começo rudimentar: nasceu como pastora de gado, com o cultivo dos pastos de que estes necessitavam como alimento. O grande salto para os cultivos de valor econômico: trigo, milho, linho, foi inteiramente de ordem financeira; avolumou o tesouro privado e público, mas deixou em branco a página da educação e civilização da família camponesa. Não houve a fase intermediária entre o analfabeto absoluto, cultivador de pastos, que não precisava ler nenhuma revista de agricultura e nem sequer um catálogo de propaganda de novas máquinas agrícolas, e o proprietário de campos que trabalha com peões e colonos. A fase intermediária deveria ter sido preenchida por camponeses progressistas das explorações de culturas finas, granjas e pequenas indústrias. Mas entre a alfafa, provisionadora da carne e do leite, e o trigo, propiciador de divisas, funcionou somente a chácara, que foi o estágio característico de nossa exploração camponesa familiar. Para avaliar seu rudimentar nível cultural basta recordar que a produção típica era representada pela cabaça, o repolho e a batata. As culturas finas foram uma conquista tardia, exigidas pela opulenta e cosmopolita Buenos Aires. A vida familiar formou-se num nível ainda mais inferior: na moradia, na higiene, nos costumes, nas relações familiares e sexuais. Como poderia progredir um país com uma cultura de choupanas? A chácara e a estância ainda eram alguma coisa; mas, e os milhares de trapos humanos amontoados em ranchos, sem situação social, pode-se dizer, e, por conseguinte, sem aplicação econômica?

Há quinze anos, percorrendo em balsa o Paraná, enquanto contemplava a extensa seqüência de ranchos ribeirinhos, ouvi dos lábios de um de meus filhos estes versos, que eu também aprendera na escola primária:

*A orillas del Paraná del Rosario
a la barranca, la bandera azul y
blanca flameando orgullosa está.*

Confesso que senti correr por todo meu corpo um calafrio.

Se resumirmos o exposto, veremos: que a escola primária rural não exerceu uma influência civilizadora: quando o meio já estava civilizado, prosperava; caso contrário, estiolava-se e morria. Não havia desenvolvimento de ensino secundário ou superior rural que fizesse prosperar a vida do meio a que estavam destinados; nem nesse meio manifestou-se, em escala e penetração necessária, a radicação da família camponesa. Além disso, delinea-se a necessidade de uma reforma profunda e geral da vida agrária. Que pode, então, fazer a educação se o que tentou não é mais do que fumo e cinza?

A educação sempre pode fazer muito e deve fazê-lo. Preparou para o homem sua melhor ferramenta, a melhor ferramenta do mundo: sua mão. A educação da mão é um dos capítulos mais admiráveis da vida humana. Por isso aprende-se tanto através dos ofícios; inclusive a viver; e a criar. Sabiam-no os velhos artesãos que construíam sua vida e a dos seus com uma obscura oficina. As grandes indústrias desenvolvem mais os aspectos funcionais de precisão, rapidez, economia de tempo; e também o olho mágico da inteligência; mas nunca dentro do grande equilíbrio do artesanato.

Mas não é o artesanato a grande saída, a grande porta da educação, embora seja preciso utilizá-lo. *A grande solução é a educação em massa dos adultos, mas, usando ardor, com todo o seu peso poderíamos dizer, na grande massa de adultos analfabetos. Começar pelo inverso do que se fez até agora, isto é: de baixo para cima.*

Primeira pergunta que se poderia fazer: Como? Os adultos? Mas, não são a infância, a adolescência e a juventude as idades apropriadas para educar-se, saber, empreender, realizar, conquistar, criar em definitivo a cultura, a civilização, a sociedade e o mundo? Não é o adulto um ser que vive à margem da eficiência, um homem preocupado, fatigado, embotado, que, se em jovem não foi iluminado pela chama do poder e da sabedoria, esta ficou definitivamente fora do alcance de sua inteligência?

Todo indivíduo, em qualquer idade e condição, pode adquirir novos conhecimentos, técnicas, hábitos, costumes; numa palavra: educar-se e reeducar-se. A idade da educação não desaparece para ninguém enquanto viva. Não há muito tempo era um dogma o perder-se a capacidade de aprender ao atingir-se determinada idade. Os países com grandes zonas rurais em

atraso e de indústria incipiente, que só podiam absorver a flor da juventude, pareciam confirmá-lo de modo categórico: nas tarefas agrícolas, os vícios próprios de um trabalho rude; no comércio, a introdução de máquinas de escrever e de calcular e novos sistemas contábeis que requeriam aprendizagem rápida, que os jovens executavam com maior precisão e rapidez; e na indústria, que exigia agilidade, segurança e vista rápida. Evidentemente, um homem ou mulher de cinquenta anos podiam considerar-se virtualmente" cadáveres econômicos. Mas à medida que a agricultura se foi mecanizando, que o comércio e a indústria transformavam seu sistema de transporte e de produção, e que o progresso social descobria e impunha um sem-número de novas atividades, se fêz possível prolongar a vida econômica de centenas de indivíduos de ambos os sexos que haviam ficado esquecidos. E a esta altura já se havia até industrializado o lixo e a palha, mas na aplicação do valor econômico total do homem não se havia chegado a tanto.

A educação de adultos teve sua origem, como educação sistematizada, em 1864, na Dinamarca, por causa das primeiras agitações de camponeses, que culminaram numa reforma agrária. Os camponeses compreenderam que precisavam formar seus próprios letrados, aos quais queriam confiar a direção de seu movimento. Dessas escolas de adultos, que produziram partidos sociais, surgiram logo os líderes da vida nacional dinamarquesa. Tais escolas não possuíram o panorama social, econômico e político de nosso século, nem seus programas e objetivos poderiam hoje ser tomados em conta; mas em sua época foram um passo adiante, que foi seguido pelos outros países escandinavos: Suécia, Noruega e até Finlândia.

A criança foi a principal preocupação da educação da primeira etapa industrial. No século XIX se reclamou um mundo para a criança. Tal mundo é uma utopia. O único mundo social possível é o da comunidade, constituída principalmente por adultos; e eles são os únicos que podem reformá-lo e construí-lo.

A educação de adultos, tal como se pratica entre nós e na maioria dos países do mundo, é instrução primária elementar, essencialmente alfabetizadora. Não prepara para a vida mas para o conhecimento e uso do alfabeto.

Quando as centenas de milhões de seres marginais analfabetos — absolutos ou funcionais — e não somente do ponto de vista do ensino mas também social, entrarem definitivamente na vida do século, a voz e o pensamento do mundo começarão a se transformar de maneira profunda. O homem é capaz de derrubar montanhas, desviar e multiplicar rios, modificar a geografia do planeta. Não se conforma com a natureza tal como está, não por presunção mas por uma justa e equilibrada apli-

cação de sua fôrça e de sua inteligência. Na natureza não existe uma ordem imutável. A lei do mundo é a das suas mutações constantes. Mas que faz a grande maioria dos homens? Gastam sua vida numa heróica e sarcástica luta para poder viver. Ou se distraem em descascar nozes.

Miséria, ignorância, superstições, fanatismos, doenças e morte, constituem o signo sob o qual jaz uma aterradora massa de seres, que poderiam construir, para si e para os demais, comunidades ricas, fortes, prósperas, felizes. Quando os contemplamos através dos testemunhos dos relatórios de todos os credos e continentes, insuspeitos quanto a partidarismo, volta à nossa mente a fábula do jovem príncipe persa que, ao ocupar o trono deixado por seu pai, quis conhecer a história dos homens, pois seu preceptor havia ensinado que os soberanos se expõem a menos erros se o conhecimento do passado os esclarece. Ordenou então aos acadêmicos de seu reino que preparassem essa história. Mas o tempo corria mais depressa que o exame e o resumo dos documentos. Quatro vezes, no decorrer de cinqüenta e cinco anos, recompuseram e abreviaram a história a fim de que o monarca, sobrecarregado cada vez mais de anos e preocupações, pudesse lê-la. E no dia em que o secretário perpétuo da Academia, extremamente envelhecido e de muletas, chegou à câmara do rei com a mais resumida história que havia sido possível compor, um dos servidores do palácio lhe disse: "Seja breve: o rei está morrendo". E quando o velho historiador, levando o ainda grosso volume de história, ouviu do rei agonizante o lamento angustioso por morrer sem haver conhecido a história humana, disse-lhe: "Majestade: resumir-lhe-ei em três palavras: nasceram, sofreram, morreram". (8)

É esta, também, a história de milhões e milhões de homens e mulheres que, espalhados nas imensas extensões das chamadas regiões atrasadas, vegetam mais do que vivem, e com relação aos quais poder-se-ia repetir as palavras do Evangelho: "Têm olhos e não vêem; têm ouvidos e não ouvem".

Diante desse quadro, se alguma educação pode influir é a dos adultos em sua concepção de educação para a vida.

Alguns países da América Latina ensaiaram a educação de adultos mais com espírito social do que escolar. O México, depois de sua revolução de 1917, especialmente com suas missões culturais, a que se deram novo rumo a partir de 1943; a Venezuela, imediatamente depois do longo período presidencial do General Juan Vicente Gómez. Atualmente o Brasil está procurando reduzir seu elevado índice de analfabetos (de três a quatro vezes maior do que o da Argentina). Ao alfabetizar os adultos conseguem, indiretamente, a diminuição do analfabetis-

(8) Anatole France: Las opiniones de Jerónimo Coignard: la historia.

mo da idade infantil, o que prova que têm razão os que asseveram que nas populações atrasadas é preciso começar a alfabetizar — a educar, acrescentemos — o adulto, a fim de que este crie o clima indispensável para que a escola primária infantil cumpra seu intento. Se numa família analfabeta é a criança o único que aprende a ler e a escrever, a família não se alfabetiza. A criança não se interessa em ensinar aos demais: dificilmente chega nessa idade ao estado de consciência que a impeliria a uma nova atitude diante de sua família: a de elevá-los a seu próprio nível, em um novo plano de conhecimento.

Mas, sendo o adulto quem aprende, ocorre o contrário; o grupo se vê perseguido pelas solicitações e estímulos do brilhante sabichão da família.

Um dos grandes problemas do mundo é o de assegurar a conservação e o desenvolvimento de seus recursos naturais. É tanto obra técnica e científica como também de educação. Há terras dilapidadas pela ignorância. O homem e os povos prosperam na medida do aproveitamento dos recursos naturais. Quando isso não se dá, as comunidades dormem ou vegetam. São povos adormecidos; às vezes com aparência de que o estão para todo o sempre. La Rioja e Catamarca, por exemplo, em relação ao número de seus habitantes, contribuem cada uma com 0,17% da área total semeada no país. Ou pelas condições do solo, ou sociais, ou econômicas, ou políticas, ou então por disposições humanas, o certo é que não se cumpre a equação que dá o equilíbrio e o progresso: Homem-meio-sociedade. E assim como para o homem também existe na natureza desigualdade de oportunidades. A natureza pode fazer muito se lhe oferecem oportunidades. Quantas vezes dá a impressão de que as reclama! É questão de bom ouvido: ouvido econômico, político, social. Quem não ouviu o rumor dos rios e o tumulto como que de vozes das cachoeiras?

Dê-se oportunidade a um rio ou a uma cachoeira e se verá quantas maravilhas fazem. Entrar no conhecimento profundo da natureza é um dos caminhos por onde a educação recebe maiores riquezas e estímulos.

Antes de qualquer escola organizada pelos homens, existiu a escola da natureza, que teve seu alfabeto. O primeiro alfabeto do mundo, que muitos não conhecem e muitos não aprendem: o alfabeto do solo. A ignorância mais perigosa para um povo é a de desconhecer o solo em que pisa. Deve ser a primeira lição nas comunidades rurais. Aprendemo-la de fato quando a aprendemos na própria carne. A própria carne é a grande mestra. Os que a aprenderam foram, entre nós, os 45.000 habitantes de La Pampa — a quarta parte da população do território — que foram abandonando em sucessivas migrações, segundo acaba de informar a Confederación de Asociaciones

Rurales de Buenos Aires e desse território. Trata-se nesse caso do empobrecimento do solo devido a sua erosão pelos areais, favorecida por secas e também por uso inadequado.

Dez mil propriedades perde anualmente a Colômbia por causa deste fenômeno, diz Guillermo Nanneti, educador colombiano; dez mil famílias à deriva que explicam grandes crises sociais. A alfombra de ervas e de húmus, vista com uma fina lupa, é um pequeno universo biológico, cuja estrutura e função não se deve ignorar nem destruir. A ciência e a técnica produziram instrumentos valiosos para o devido conhecimento do alfabeto do solo, mas as economias e políticas anti-sociais passaram a sua frente para detê-las e retê-las; caminharam mais rapidamente; mais do que a sarça em sua luta dramática com a areia movediça e erosiva que chega até o vale. Onde a erosão se assenhora da terra, a vida se dobra pavorosamente e desaparece. Mas o homem pode vencê-la.

Assim como os homens e os povos decaem ou progridem à medida que conhecem ou podem aproveitar os recursos naturais, assim também decaem ou progridem à medida que a educação, fonte de toda civilização e cultura, os orienta.

Qual seria, pois, o resumo final?

A educação de base, inclusive a alfabetização, para os **mil** e poucos milhões de analfabetos, absolutos ou funcionais, sociais, econômicos e políticos de todo o mundo, produzirá uma grande modificação nas condições de vida das comunidades de todos os continentes, mediante uma elevação dos padrões como jamais se concebeu. Todos os outros setores do conhecimento humano: ciência, técnica, arte, história, filosofia, beneficiar-se-ão com esta incorporação em massa. Enquanto isso não acontecer, as conquistas nesses campos terão, admitamos, uma qualidade equivalente, mas não se enriquecerão com a maior variedade de experiências humanas, que surgem naturalmente de uma humanidade bem desenvolvida.

Em cada região, a educação de todo o povo, sua habilitação econômica, social, técnica, política, científica, produzirá também grandes transformações. As reformas básicas serão compreendidas e até exigidas. A civilização e a cultura, que atualmente parecem típicas das cidades, terão clima apropriado para desenvolver-se até em regiões das mais afastadas.

Pouco a pouco, os padrões inferiores e primários, pelos quais se começou, elevar-se-ão, e superarão os mais altos níveis de educação das classes mais bem educadas de hoje. Porque toda a humanidade terá elevado seu padrão.

E assim se terá democratizado a educação e todas as formas sociais de vida. As democracias precisam, como nenhuma outra forma de governo, de um alto nível educacional da tota-

lidade do povo, pois cada cidadão deve estar preparado para assumir responsabilidades e participar de forma efetiva de sua direção.

Para o homem, o primeiro e último problema será sempre o homem, e a educação, o meio de prepará-lo e guiá-lo para o cumprimento de um ideal de vida. Nos ideais de vida concentra o homem toda a força de que dispõe. O que é a energia atômica sem o homem que a utiliza? Ela tem um poder imenso; mas, de modo absoluto, não é mais que um servidor do ideal educacional que a põe em função. O poder construtivo ou destrutivo de um ideal educacional é infinitamente superior ao poder construtivo da energia atômica.

E se é bem certo que o homem deve, inescusavelmente, atender ao progresso econômico, social e político de seu tempo e de seu meio, porque deles dependem seu próprio progresso educacional, o fato é que sua obra não termina neles: sua obra principal será sempre a de contribuir para uma superação humana. Neste processo, a educação terá desempenhado seu papel sem aspiração ao poder. A educação não manda: governa, transforma, cria. Transformar e criar constituem a suprema aspiração do homem. Transformar e criar; isto é: o próprio homem, em sua grandiosidade de tudo saber, de tudo ousar, de tudo dizer e fazer.

O REGIME FEDERATIVO E A EDUCAÇÃO (*)

OSVALDO TRIGUEIRO

1. A educação tem hoje, mercedamente, um dos lugares predominantes entre os problemas do govêrno. Tornou-se por igual matéria da mais alta importância legislativa, pela necessidade da ação normativa do Estado em campo jurídico que tão de perto condiciona o progresso social e a vida política.

A rigor, porém, a educação não interessa ao direito constitucional. Se encarada pelo prisma do direito clássico, para o qual as constituições não deviam regular nem a organização do govêrno e a proteção dos direitos fundamentais, é evidente que a ação do Estado, em assuntos de educação e particularmente na organização dos sistemas de ensino público, deve ser exercida através dos critérios de conveniência, bem mais flexíveis e contingentes, do legislador ordinário.

Mesmo em fase, como a nossa, caracteristicamente marcada pelo intervencionismo do poder público no campo social e econômico, quando as Constituições já vão muito além da proteção aos pássaros insectívoros, a matéria não reclama disciplina constitucional específica, havendo constituições recentes, como a da França, que dela não tomam conhecimento.

As Constituições anteriores à primeira guerra mundial, em regra, não continham normas referentes à política educacional do Estado, nem relativas à administração do ensino público. Não é das menos procedentes a observação de que as nações mais cultas, as que lideram o mundo na solução dos problemas educacionais, as que se anteciparam na extinção do analfabetismo, ou, como ocorre na Grã Bretanha, não têm constituições e, portanto, conservam, para o legislador ordinário, uma liberdade de ação praticamente sem limites, ou, como acontece com os Estados Unidos, a Suíça, a França, a Bélgica, a Suécia, jamais se preocuparam em estabelecer, nas suas leis constitucionais, padrões rígidos para a solução dos problemas de ensino.

(*) Conferência pronunciada em 11 de agosto de 1952 na Associação-Brasileira de Educação.

Parece que nem a tradição nem as necessidades da técnica jurídica justificam que a normatividade constitucional se estenda até a educação. Até certo ponto pode-se mesmo indagar se a preocupação de constitucionalizar a ação dos governos nesse setor não será característica das nações que até agora se revelaram incapazes de resolver, em termos satisfatórios, o problema do ensino público.

Não se pode dizer, pois, que a definição da política educacional do Estado e os fundamentos de sua ação administrativa constituam um problema constitucional. Nem há maiores razões justificativas para a formulação, nos textos constitucionais, de preceitos imprecisos e vagos, ou duvidosa exequibilidade pela ausência de sanção impeditiva do seu descumprimento.

No regime federativo, porém, o problema se reveste de importância peculiar, pela necessidade de atender à distribuição de competências entre o Estado-nacional e os estados-membros, o que significa, no particular do tema em exame, a necessidade de fixar-se a que categoria de governo incumbe legislar em matéria de educação e prover aos encargos administrativos correspondentes. Por outras palavras, as constituições dos países federativos podem abster-se, como ocorre na maioria dos casos, de traçar diretrizes em matéria de educação, mas de nenhum modo podem deixar de resolver quanto à distribuição da competência respectiva, entre a União e as unidades políticas que a integram.

2. As Constituições dos Estados federais — cêrca de uma dúzia em todo o mundo, inclusive os de federatividade meramente nominal — adotam três critérios diversos para a solução desse problema de competência: ou são omissas, o que coloca a educação no campo dos poderes residuais; ou atribuem, expressamente, a determinada categoria de governo, a competência exclusiva na matéria; ou estabelecem a competência concorrente, dessa forma atribuindo à União, como aos Estados-membros, os poderes normativos ou administrativos referentes à educação pública.

No primeiro grupo ressalta, desde logo, a dos Estados Unidos, com a primazia que lhe cabe, não só por direito de precedência histórica, como por ser a criadora da doutrina dos poderes residuais, por força da qual permanecem no âmbito da competência dos Estados os poderes não expressamente delegados à esfera federal.

Esse princípio foi consagrado na Emenda n. X, adotado pelo Primeiro Congresso, em 1891, nos dois primeiros anos de vigência da Constituição de Filadélfia, e estatui que "os poderes não delegados aos Estados Unidos pela Constituição, nem por esta proibidos aos Estados, são reservados respectivamente aos-Estados ou ao povo."

A esse tempo o problema da educação ainda não tinha sentido legal. Era matéria afeta às confissões religiosas ou à iniciativa privada e a respeito da qual os governos ainda não se sentiam com responsabilidades especiais. Até porque a ação do poder público ainda não tinha aspecto intervencionista acentuado, nem havia avançado muito além da velha fórmula dos reis da França, para os quais o papel do Estado era apenas o de assegurar a ordem e a paz pela justiça.

No silêncio da Constituição americana, jamais foi contestado aos Estados o poder de traçar, sobre educação, as normas de seu interesse e adotar as iniciativas de sua exclusiva conveniência, com inteira liberdade de ação e sem qualquer conflito de poderes com o governo nacional. Em consequência, a ação do poder público, quanto ao ensino, sempre foi ali completamente descentralizada, tanto em teoria como em prática. Seria de certo ocioso analisarmos minudentemente o que, a esse respeito, ocorre naquele país, onde o mundo civilizado encontra, em matéria de educação, por seu caráter universal, e por sua essência democrática, uma experiência verdadeiramente prodigiosa. É oportuno assinalar, todavia, que a descentralização do ensino nos Estados Unidos jamais foi apontada como causa de embaraço ao desenvolvimento cultural do país e, de nenhum modo, pode ser considerada como fator negativo no processo de unificação política daquela grande nação.

3. A Constituição da Suíça, no artigo terceiro, preceitua que "os Cantões são soberanos até onde a sua soberania não seja limitada pela Constituição Federal e, como tais, exercem todos os direitos que não são delegados ao poder federal".

Ao governo da Confederação a Constituição de 1848 nada delegou, nesse particular, a não ser o direito de "estabelecer uma universidade suíça e uma escola politécnica" (art. 22). De sorte que, pela distribuição residual de competência, a educação ficou inteiramente compreendida no âmbito da autonomia cantonal.

É certo que, na reforma de 1874, a Constituição (art. 27) tentou alargar o Poder Federal nesse terreno, permitindo-lhe criar uma universidade federal e outros estabelecimentos de instrução superior, e subvencionar estabelecimentos desse gênero. No mesmo dispositivo tornou-se a instrução obrigatória e, nas escolas públicas, gratuita. Estabeleceu-se também a liberdade religiosa nas escolas, permitindo-se à Confederação tomar as medidas necessárias contra os Cantões que não assegurassem essa prerrogativa.

Na prática, porém, o alargamento do poder federal, nesse campo, foi impedido pelo sentimento autonomista dos Cantões. O Governo Federal ainda tentou instituir escolas normais, publicar livros escolares, conceder subvenções e até nomear um

secretário federal para o ensino. Mas, em plebiscito de 26 de novembro de 1882, "o povo manifestou sua aversão a toda intervenção federal em matéria pedagógica, repelindo, por 318.139 votos contra 172.010, a medida concernente à criação do famoso *bailli scolaire*. Esta maioria e, além disso, um comparecimento às urnas de 76,4 % davam a medida dessa repugnância". (N. S. Rappard, *La Constitution Fédérale de La Suisse*, pág. 321).

Viu-se a Confederação, dessa forma, impedida de dar à inovação constitucional sua normal execução. Daí ter o govêrno federal evoluído para uma política de subsídio que, respeitando os melindres constitucionais dos Cantões, ao mesmo tempo lhes proporcionasse recursos para a plena satisfação de seus encargos em matéria de ensino. Esse o objetivo da emenda constitucional de 1902, que introduziu, no texto da Constituição helvética, o art. 27 *bis*, o qual prevê a faculdade da subvenção aos Cantões para que satisfaçam suas obrigações no domínio da instrução primária, cuja organização, direção e inspeção permanecem, entretanto, dentro de sua exclusiva competência.

Pode-se dizer que, no transcurso do primeiro século da Constituição Helvética, não se ampliou a competência federal em matéria de educação, a qual permanece com as limitações iniciais. As reformas constitucionais citadas deram ao govêrno federal alguns fracos poderes que o direito costumeiro, por assim dizer, anulou. De sorte que, na realidade, essas reformas se limitaram a dar ao govêrno da Confederação o dever de subvencionar os Cantões para fins educativos, sem que de nenhum modo perdessem estes a menor parcela da ampla autonomia, que, tradicionalmente, têm desfrutado de resolverem, a seu modo, os problemas da educação popular.

Em nenhum país a instrução pública estará, de direito e de fato, mais descentralizada do que na Suíça. Em nenhum outro ela será mais completa ou mais eficiente, nem terá concorrido, de maneira mais positiva, para o desenvolvimento da cultura política e para a unidade moral do país.

4. A Constituição da Austrália, que vigora desde 1901, adotou o mesmo princípio: reservou aos Estados integrantes da Comunidade os poderes remanescentes e não incluiu a legislação do ensino entre os que foram expressamente delegados ao poder central. Com isso assegurou-se a tradicional descentralização do ensino público, que ali continua sendo de interesse exclusivo dos Estados. Ao que nos informa o Prof. Cole, o govêrno da *Commonwealth* australiana nada tem a ver com a educação, exceto no que se relaciona com a defesa militar e naval. "The control of education remains purely a state concern". (*Educational Yearbook* da Columbia University — 1924, pág. 4).

O sistema educacional australiano oferece a peculiaridade-de estar sob o controle exclusivo dos seis estados federados. Se, por um lado, não há qualquer subordinação constitucional ao Governo da *Commonwealth*, inexistente, por outro, qualquer descentralização no sentido municipal, pois "nenhum órgão local tem quaisquer poderes em relação às escolas" (ob. cit., pág. 8).

5. Entre as federações que reservaram aos Estados-membros os poderes relativos à educação, através do expediente dos poderes residuais, é a Alemanha ocidental a que nos oferece o exemplo mais recente e talvez o mais ilustrativo.

Como é sabido, sob o regime da Constituição de 1871, a competência em matéria de educação fora inteiramente reservada aos Estados componentes do Império, assegurando-se, por essa forma, um regime de completa descentralização. Nesse ponto a Constituição de Weimar, em 1919, introduziu profunda inovação, ao atribuir ao Reich o poder de, por via legislativa, editar os princípios (ou o que aqui chamamos diretrizes) em matéria de "regime escolar, nele compreendido o do ensino superior e das bibliotecas científicas". E em outro preceito (art. 143) estabelecia o princípio da competência concorrente ao determinar que o Reich, os Países e as comunas proveriam a instrução da juventude por estabelecimentos públicos.

Como ocorrera na Suíça cinquenta anos antes, também na Alemanha os Estados resistiram à centralização do ensino, e tornaram letra morta os preceitos constitucionais que definiam os poderes do governo federal em matéria de educação.

As tendências de uniformização encontraram obstáculos insuperáveis, tanto no conceito, que juridicamente se firmou, no sentido de respeito aos direitos dos Lander como, sobretudo, na força de uma tradição que esses países procuraram a todo custo preservar.

Em 1925 era este o depoimento do Reinhold Lehman: "a idéia de um sistema federal da educação está adormecida. Nada tem sido feito pelo Governo Federal para cumprir as promessas da Constituição, de modo que os Estados agem cada qual à sua maneira, dessa forma aumentando a diversificação e a ausência de sistema da escola alemã" (*Educational Yearbook* — 1925, pág. 14).

Passado o período nazista, durante o qual seria irrisório falar-se em regime federativo, reorganiza-se a Alemanha novamente sob moldes democráticos na área ocidental aquém da cortina de ferro. O novo regime foi estruturado pela Lei Fundamental de 23 de maio de 1949, que é a Constituição da República Federal da Alemanha.

Nesta nova Constituição o que vemos, em matéria de educação, é o repúdio dos princípios consagrados na de Weimar, para restaurar-se a plena autonomia dos países.

Estamos mais uma vez em face do princípio dos poderes remanescentes. O direito de legislação, diz o art. 70, pertence aos Países em toda a medida em que a presente Lei Fundamental não confira poderes legislativos à Federação.

O Poder Federal tem, sobre vários assuntos, competência exclusiva; sobre vários outros cabe-lhe competência apenas concorrente. Em nenhuma das hipóteses está enumerada a faculdade de editar normas sobre educação ou prover aos serviços da instrução pública. Retorna-se, assim, após a experiência frustrada do regime de Weimar e a subvenção do período nazista, ao regime tradicional da completa autonomia dos países. Os preceitos contidos no art. 7.º representam princípios gerais quanto à oficialização do ensino, ao ensino religioso e à criação de escolas privadas. De nenhum modo, porém, importam em controle do Reich sobre a autoridade dos países. Por outras palavras, os países estão sujeitos a preceitos da Constituição, mas não à ação legislativa ou ao controle administrativo do poder central.

6. No segundo grupo de Constituições, isto é, o daquelas que atribuem, expressamente, à União ou aos Estados, plena competência em matéria de educação, podemos incluir a do Canadá, promulgada em 1867, a da Índia, que é dos nossos dias, e uma das recentes da Venezuela, cuja vigência é de presumir-se esteja suspensa, ou pelo menos comprometida, em consequência das circunstâncias políticas que têm predominado nesse país.

O Canadá foi a primeira federação a afastar-se do princípio em virtude do qual os poderes residuais são reservados aos Estados-membros. Ali ocorre o inverso, pois a competência das Províncias é restrita às matérias discriminadas na Constituição. No art. 93, dispõe esta que em cada Província compete exclusivamente à sua legislatura decretar leis relativas à educação, desde que sujeitas e conforme a certos princípios que enumera, e que dizem respeito às garantias do ensino religioso.

Ao fundar-se a federação canadense, há quase um século, resguardou-se a plena autonomia das províncias em tudo o que diz respeito à instrução pública. Essa situação mantém-se inalterada até hoje, num regime em que tanto as quatro Províncias primitivas como as cinco acrescidas, regulam livremente os seus serviços educacionais, sem qualquer ingerência administrativa ou controle normativo do governo nacional.

A Índia é a mais nova das federações, sendo ao mesmo tempo a de estruturação mais complexa e original. A sua Constituição (composta de 395 artigos e sete anexos) optou pela fórmula canadense, estabelecendo expressamente que os poderes residuais são reservados ao Parlamento da República (art. 218). Na lista n. 2 da *Schedule VII* estão discriminados os assuntos sobre os quais os Estados têm competência exclusiva. No 11.º

item está prevista a educação, inclusive universidades, ressaltando-se para o governo nacional apenas o direito de manter algumas instituições de ensino superior e de coordenar e determinar *standards* para o ensino desse grau.

Creemos ser a Constituição venezuelana de 1936 a única a atribuir ao poder central toda a competência em matéria de educação. É este, sem dúvida, um dos traços que mais desfiguram, naquele país, a concepção do federalismo. Com razão observa Pablo Briceno que o governo da Venezuela é federal apenas em sua forma, mas central ou unitário por sua essência. (*Derecho Constitucional*, pág. 107).

7. A terceira fórmula adotada pela técnica constitucional do regime federativo é a da competência concorrente, ou seja a da partilha entre o poder central e as unidades federadas dos poderes concernentes quer ao controle legislativo da educação quer propriamente à administração do ensino público.

Já vimos que este foi o método preferido pela Constituição de Weimar, segundo a qual cabia ao Reich a chamada legislação de princípio, e aos países, a responsabilidade da administração dos sistemas do ensino.

A Constituição da Áustria não incluiu a educação entre as matérias a respeito das quais a União possui a competência legislativa, e as Províncias, a de execução. Tampouco a incluiu entre as submetidas à legislação federal de princípio e complementar das Províncias. Optou por uma solução *sui-generis* ao estabelecer (art. 14) que "as atribuições respectivas da Confederação e das Províncias em matéria de escola, de instrução e de ensino, educação e cultura do povo, são reguladas por uma lei federal constitucional especial". Importou isso, de fato, em transferir para o governo federal o controle legislativo da educação. Mas, na prática, deixou-se aos Estados a responsabilidade da administração escolar.

A Constituição da União Soviética atribui ao poder central a competência relativa ao "estabelecimento dos princípios fundamentais no domínio da instrução pública", reservando conseqüentemente aos Estados-membros a competência complementar (art. 14, letra r, e art. 15). Como era natural, essa fórmula foi igualmente inscrita na nova Constituição da República Popular Federativa da Iugoslávia (art. 44, n. 24) e adaptada pela Constituição promulgada em 7 de outubro de 1949 pela Alemanha Oriental, em cujo art. 36 se lê: "As instituições do ensino escolar público, bem como a organização prática do ensino escolar, são da competência dos países. Para esse efeito a República edita por lei disposições de base uniforme". Neste artigo igualmente se prescreve que a República "pode criar, por sua parte, instituições escolares públicas" e pode "editar estipulações unificadas relativas à formação do corpo docente".

8. Apesar desses exemplos, parece-nos que a solução constitucional do problema da educação pela fórmula de competência concorrente é mais característica das federações latino-americanas, com exceção da Venezuela, que, por sua tradição centralista, de base discricionária, só impropriamente pode ser arrolada entre os estados federais com efetiva descentralização territorial autônoma.

De fato, a Argentina, o México e o Brasil são países em que, malgrado as concessões feitas ao princípio da autonomia, o poder central sempre exerceu maior ou menor controle legislativo do ensino público e sempre participou de sua execução.

A Constituição argentina de 1860 atribuiu expressamente, a cada Província, a responsabilidade da administração do ensino primário (art. 5.º). De outra parte, atribuiu ao Congresso Nacional a faculdade de "traçar planos de instrução geral e universitária" (art. 67, 16).

No regime argentino, como se vê, somente o ensino primário era descentralizado e, assim mesmo, dependente do tesouro federal que, desde 1871, vem concedendo auxílio às Províncias para a manutenção das suas escolas. Já agora, porém, é certo que as Províncias argentinas estão destituídas de qualquer atribuição exclusiva, pois a recente reforma constitucional reforçou os poderes da União ao atribuir-lhe competência para "organizar a instrução geral e universitária" (e não apenas "traçar planos", como anteriormente se dizia) e de criar escolas de toda natureza, inclusive as de "primera enseñanza" (art. 38, IV, e art. 68, 16).

Quanto ao México, a Constituição de 1917 previa a competência concorrente, atribuindo ao governo central apenas a faculdade de estabelecer escolas profissionais e instituições científicas (art. 73, XXV), mas sem caráter de exclusividade. A reforma de 1921, entretanto, veio ampliar de muito o campo da competência federal, dando à União poderes "para estabelecer, organizar e manter, em toda a República, escolas rurais, elementares, superiores, secundárias e profissionais" e ainda para legislar "sobre tudo o que se refira a essas instituições".

Dessa forma passou o México a ter um sistema dual, com a União e os Estados cuidando do ensino em todos os seus graus. Desde 1922 a União vem ali mantendo escolas primárias, localizadas preferentemente na zona rural.

9. Do estudo até aqui feito verifica-se que em sete estados federais — União Soviética, Iugoslávia, Alemanha Oriental, Áustria, Índia, Argentina e México — as respectivas constituições adotam o princípio da competência federal-estadual concorrente em relação ao ensino público. Diversamente, cinco delas — Estados Unidos, Suíça, Austrália, Canadá e Alemanha Oci-

dental — reservam a responsabilidade do problema educacional, com exclusividade, para os Estados-membros.

Não devemos, entretanto, considerar apenas o aspecto numérico dessa preferência, e sim a qualidade, a tradição e os resultados dos respectivos sistemas educacionais.

As cinco federações, que adotam a descentralização completa, figuram entre os pioneiros da educação em todo o mundo, entre os povos de maior cultura e de melhor experiência democrática. Em todos eles a descentralização do sistema educacional tem em seu favor os prodigiosos resultados de uma experiência secular jamais interrompida.

Entre as sete federações que recorreram à fórmula da competência concorrente, figuram algumas economicamente subdesenvolvidas, outras com índices alarmantes de analfabetismo, outras, por fim, em que, pela ausência do governo democrático, a distribuição de competência, embora prevista no texto constitucional, perde todo o sentido prático.

Na União Soviética haverá quando muito uma larga desconcentração administrativa, mas nunca um regime de autonomia federativa, juridicamente protegida contra eventuais usurpações de competência por parte do governo central. Isso que, de resto, é uma decorrência natural do estilo político, estará possivelmente mais acentuado na Iugoslávia e na Alemanha Oriental. O federalismo na Índia ainda está na primeira infância e a educação do povo em estágio retardado, de sorte que o seu exemplo é de autoridade muito relativa para efeito de demonstração. O exemplo da Áustria tem algum peso sob o aspecto da organização escolar, mas nenhum do ponto de vista da descentralização federativa. É que se trata de uma federação algo artificial, organizada no reduzido molde de uma nação de seis milhões de habitantes, com um território menor que o da Paraíba. Não há como esperar-se uma verdadeira descentralização política e administrativa nos minúsculos Estados que gravitam à roda de Viena, capital onde se encontra um quarto da população nacional e que exerce, sobre todo o país, atração e influência incontrastáveis. Ademais, é preciso ter-se em consideração que, nos seus primeiros trinta anos de vida republicana, a Áustria tem estado metade desse tempo sob ocupação estrangeira e a outra metade num ambiente de lutas que impossibilitou o funcionamento normal de suas instituições constitucionais.

10. Resta-nos considerar o México e a Argentina, onde, sob vários aspectos, alguns dos nossos defeitos se refletem como num espelho, para indagarmos se a solução ali encontrada para o problema da educação, oferece um critério de revisão para concepção do federalismo.

Seria injusto subestimar o que a Argentina realizou em matéria de educação desde Sarmiento. Mas seria também in-curado ver nesse progresso qualquer relação com o regime federativo, que ali praticamente está desaparecido. Ao adotar a sua Constituição, em 1860, a Argentina ainda se poderia presumir sinceramente federalista. Mas, a despeito do regime federal estruturado no texto da Constituição, todo o desenvolvimento econômico, todo o progresso cultural e toda a evolução política se processaram em sentido nitidamente unitarista.

Se, como se pretende, o federalismo é um regime que parte da divisão para a unidade política, em nenhum país cumpriu êle o seu destino tão rapidamente como na Argentina. Ali, como acentuou Rivarola, em sua conhecida obra — *Del Régimen Federativo al Unitario* (pág. XXVIII) — a Constituição formal está há muito em desacordo com o fato real. Toda a vida econômica, social, cultural e política do país tem em Buenos Aires o seu centro de gravidade. O intervencionismo nas províncias suprimiu, há muito, qualquer veleidade autonomista e impediu que elas fizessem uma experiência efetiva de autogoverno. Como é evidente, essas circunstâncias, desfavoráveis ao regime federal, foram agravadas ao extremo em dias mais recentes, de tal forma que seria inteiramente ilusório esperar-se que a autonomia provincial possa sobreviver ao eclipse verificado na evolução democrática daquela nação.

No México a situação não é muito diversa, pois a autonomia dos Estados é mais um elemento decorativo da fachada constitucional do que uma prerrogativa solidamente implantada no solo político da nação. A Constituição de 1917, em trinta anos de vicissitudes e de reforma, ultimamente tem permitido ao país desfrutar um período de relativa tranqüilidade. Mas a vida democrática ainda está condicionada ao regime do partido único, o qual, embora assegurando a rotatividade dos cargos executivos, falha no assegurar a veracidade da representação política e a efetividade da autonomia estadual.

Um observador americano, o professor Lloyd Machan (*The Annals*, março de 1940, pág. 24) verificou que, comparado com o que se passa nos Estados Unidos, o federalismo no México nunca existiu. O governo central controla os Estados, a despeito da Constituição, para isso usando expedientes legais ou extra-legais, como a intervenção, realizando um governo mais unitário do que federal.

A experiência que o México tem realizado nos últimos tempos, no campo da educação, é merecedora de todos os encômios. Poderá ela ser considerada como uma notável experiência administrativa, ou mesmo como uma autêntica revolução educacional. Não será, porém, uma experiência em federalismo.

11. Estudando o assunto em nosso direito constitucional, observou Levi Carneiro que, entre nós, a distribuição dos poderes públicos, em matéria de educação, não apresenta soluções permanentes ou continuadas, nem tem obedecido a uma só orientação. (*Anais da 1.^a Conferência Nacional de Educação*, pág. 42). Daí, conclui o eminente jurisconsulto, essas alternativas, essas mudanças, que agravam as deficiências de cada solução, acarretam incoerências e comprometem a eficiência dos resultados obtidos.

De fato, ainda sob o regime unitário do Império, o Ato Adicional fêz apreciável concessão às tendências descentraliza-doras, dando às assembleias provinciais competência para legislar sobre instrução pública.

A Constituição de 1891, que consagrou a vitória do movimento federalista, adotou a solução da competência concorrente, atribuindo à União prover, sem exclusividade, sobre o ensino superior e secundário nos Estados. A de 1934 outorgou à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e, mais precisamente, de "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (artigo 150, *a*). A de 1946, embora menos casuística, manteve a competência da União para legislar sobre as "diretrizes da educação nacional", competência que, naturalmente, se tornou tanto mais ampla quanto mais debilitada ficou, nessa Carta, a autonomia dos Estados.

Essas alternativas revelam, sem dúvida, ausência de orientação segura em matéria de tão grande importância, e terão impedido que o Brasil se houvesse fixado num sistema permanente de organização do ensino. Cremos, porém, que um exame mais detido da realidade demonstrará que esta se manteve insensível à variação periódica dos textos constitucionais.

Por mais de um século, o que tivemos foi a competência das Províncias e dos Estados para cuidarem do ensino primário, e o rigoroso controle do govêrno central sobre a educação secundária e superior.

Da educação elementar o Govêrno Geral e posteriormente a União jamais quiseram assumir quaisquer encargos e daí o tradicional desinterêsse pelo problema, que foi sempre da responsabilidade exclusiva dos govêrnos regionais. E, como estes, via de regra, não possuem os recursos necessários para uma tarefa desse porte, o resultado é o que consta das estatísticas.

Não se diga que a distribuição constitucional das competências impedia o govêrno nacional de exercer, nesse sentido, ação vigorosa e eficiente,

Durante o Império, não havia obstáculo constitucional nem mesmo para a ação direta do centro, e nada me parece mais alheio à verdade histórica do que responsabilizar-se o Ato Adicional pela inação da Monarquia no domínio da instrução pública. Em primeiro lugar, porque a autonomia que aquêle Ato concedeu às províncias foi meramente teórica, não passando de tímida descentralização administrativa. As Províncias tinham à frente de seu govêrno presidentes que eram meros delegados da confiança do Gabinete e que jamais encontraram nas Assembléias Provinciais, em geral unânimes e incondicionais no apoio ao govêrno, qualquer obstáculo à ação administrativa que a Monarquia porventura desejasse imprimir em relação ao ensino público. Depois, mesmo sob o ponto de vista do direito constitucional, não devemos esquecer, por um lado, que as competências provinciais não eram privativas, e por outro, que as leis provinciais, sobretudo depois da Lei de Interpretação, estavam sujeitas ao veto dos presidentes e ao *placet* da Assembléia Geral.

Durante a República, por maior que fosse o conceito da autonomia estadual, nada impedia que a União cooperasse na difusão do ensino público, com auxílios financeiros substanciais, através de acôrdos que não só possibilitariam a conjugação de esforços das diversas categorias de governos, como preservariam o princípio da autonomia federativa.

A verdade, porém, é que, durante mais de um século, na Monarquia como na República, o govêrno nacional limitou-se a manter meia dúzia de escolas superiores e um ginásio na Capital da República. Nada fêz pelo ensino primário. Quanto ao ensino médio limitava-se ao controle normativo e a uma estéril fiscalização de caráter burocrático.

O que se verifica, em síntese, é que o govêrno nacional, de 1822 a 1946, se preocupou muito mais com as leis, as reformas, os planos, os pareceres, do que com a solução prática, o que vale dizer, a solução orçamentária, do problema da educação. Ora, parece-me tão injusto atribuir às leis as culpas dessa omissão secular, quanto ilusório esperar que a chave do problema esteja em meia dúzia de preceitos constitucionais, por mais bem inspirados que sejam.

12. A Constituição atual manteve a competência concorrente da União e dos Estados em matéria de educação. Entre os poderes expressamente delegados à União figura o de legislar sôbre diretrizes e bases da educação nacional.

Trata-se, assim, de competência meramente normativa e restrita à fixação de princípios fundamentais, ressaltando-se, de resto, no artigo sexto, a competência dos Estados quanto à legislação supletiva ou complementar.

A rigor, pois, o que cabe à União é a legislação de princípio, conceito cuja imprecisão é uma permanente tortura para os intérpretes do texto constitucional. As Constituições de 34 e 37 falavam apenas em diretrizes; a atual preferiu diretrizes e bases, o que tornou ainda mais difícil a tarefa do exegeta. Se os dois termos se equívalem, a redundância é inescusável, sobretudo por alterar inócua e a expressão consagrada pelo direito anterior. Se têm significado diferente, duplica-se o esforço de interpretação de dois conceitos que nem são correntes na terminologia jurídica, nem se distinguem facilmente em seu sentido figurado.

Decerto, não haverá dois juristas que se acordem na fixação da linha divisória, que deve existir entre o poder de traçar diretrizes e bases e a legislação estadual supletiva. Isso, porém, encontraria solução fácil no princípio do direito constitucional, oriundo da doutrina americana, segundo o qual, em relação à determinação final dos limites do poder federal, compete à União definir a extensão dos poderes que lhe são outorgados, bem como os meios necessários ao seu adequado exercício (Black, *Constitutional Lato*, pág. 202).

Por essa teoria, a União poderia dar a maior amplitude ao conceito de diretrizes e bases, e dele extrair poderes implícitos para exercer, no campo da educação, uma ação centralizadora capaz de anular qualquer prerrogativa de autonomia que os Estados pudessem reivindicar. Mas o poder contido no art. 5.º há de ser, necessariamente, definido em harmonia com os preceitos constantes do Capítulo II do Título VI, em que prevê sobre a ação do Estado com o objetivo de educação e de cultura.

Neste ponto, a Constituição amplia a competência federal, que pelo art. 5.º, *d*, era meramente normativa, habilitando-a a organizar o sistema federal de ensino (art. 170). Entretanto, ao reservar para os Estados a faculdade de organizarem seus serviços de ensino, estabeleceu limites intransponíveis ao expansionismo federal das diretrizes e bases.

Os Estados não têm apenas o direito, e, sim, o dever, de organizar os seus sistemas de ensino, com os quais deverão despender nada menos de vinte por cento de sua renda de impostos (arts. 171 e 169). A manutenção e desenvolvimento do ensino é precipuamente uma atribuição estadual, o que quer dizer que a Constituição reservou para os Estados a competência principal para a execução dos serviços afetos à educação pública. Isso é tanto mais evidente quanto a competência estadual é irrestrita, ao passo que a federal, no concernente ao sistema de ensino, está subordinada à limitação do art. 170, parágrafo único, onde se diz que ele terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Em síntese, a fórmula da Constituição e a seguinte: em matéria de legislação, cabe à União a competência para editar as normas fundamentais, ficando os Estados com a da legislação supletiva ou complementar; em matéria de execução, ou seja da manutenção e desenvolvimento do ensino, cabe aos Estados a competência preferencial, ficando a União apenas com a autoridade de suprir deficiências e com o dever de, para isso, cooperar com auxílios pecuniários.

13. Sem dúvida, o sistema engendrado pela Constituição há de merecer suas críticas e dará lugar a controvérsias intermináveis. Mas, boa ou má, a Constituição aí está para ser cumprida, até porque não é fácil tentar a sua reforma em pontos, como este, considerados fundamentais.

Já perdemos seis anos de discussões, de certo modo acadêmicas, e não sabemos quantos ainda decorrerão até vermos promulgada a lei de diretrizes e bases. É que, para o cumprimento desse dever, o Congresso encontra não pequenos obstáculos, que resultam das divergências de concepção entre os adeptos da educação unitária e os defensores da educação descentralizada.

Que a União, por força do art. 5.º, possa editar as normas básicas, e de caráter geral, sobre a educação nacional, é ponto inteiramente pacífico. Leis desse gênero não encontrarão maior resistência autonomista, porque estarão de acordo com a tradição do país e atendem à conveniência de assegurar-se a validade dos cursos e diplomas em todo o território da República.

Pretender-se, porém, que a União fixe os princípios gerais de organização e administração dos sistemas estaduais de ensino é dar à competência federal uma extensão incompatível com os limites fixados na Constituição.

É de observar-se antes de tudo, que o poder reservado aos Estados, no art. 171, não é o de manter ou gerir os seus sistemas de ensino, mas de organizá-los. Esta é uma competência plena, que de nenhum modo pode ser absorvida pela competência normativa de traçar diretrizes e bases. Além disso, essa interpretação levaria ao absurdo de dar à União o poder de organizar os sistemas de ensino, vale dizer os serviços de ensino dos Estados, o que só poderia ser feito por uma lei geral uniforme para todo o país. Isso nos levaria, por via de consequência, ao absurdo de impormos o mesmo molde de organização de serviços a todos os Estados, grandes ou pequenos, ricos ou subdesenvolvidos, o que ninguém de certo ousaria justificar.

Mais inadmissível ainda será pretender que a União fixe também os princípios gerais de administração dos sistemas de ensino, porque isso levaria o Congresso a legislar sobre serviços públicos estaduais, o que é inteiramente inconciliável com a autonomia federativa que lhes deve ser assegurada. Cada Es-

tado se rege pela Constituição e leis que adotar e proverá, como lhe pareça conveniente, às necessidades de seu governo e de sua administração.

Os Estados devem respeito integral aos preceitos da Constituição Federal, mas não podem ter coartada ou limitada, por lei federal ordinária, a liberdade com que devem organizar e gerir os seus serviços. A lei federal que dispusesse sobre organização e administração de serviços estaduais poderia eventualmente entrar em conflito com a Constituição deste ou daquele Estado. Ora, ninguém desconhece que as Constituições estaduais não podem ser revogadas ou emendadas pela legislação federal ordinária.

14. O estudo mesmo superficial da distribuição das competências de poder público, nos países sob regime federativo, demonstra que, em todos eles, os encargos com o problema da educação são, em grande parte ou inteiramente, descentralizados. Em certo sentido pode-se dizer que, quanto mais verdadeiramente federal é o regime, maior é o grau de descentralização a que nos referimos.

Está claro que essa descentralização não é exclusiva das federações e ela se verifica, com maior ou menor amplitude, em estados unitários como a Grã-Bretanha, e em países cujas subdivisões territoriais, como ocorre na África do Sul, gozam de ampla autonomia. Mas a descentralização de caráter federativo é mais rígida e de natureza jurídica peculiar, porque pressupõe, ao lado do poder de auto-organização política, a capacidade, reconhecida aos Estados-membros, de legislarem, nos assuntos de sua competência, de maneira independente e definitiva, ou seja, sem a revisão ou o controle do poder central.

A atual Constituição Brasileira, neste como em todos os outros pontos, procurou a linha média entre as tendências antagônicas. Manteve a fórmula da competência concorrente, dando à União e aos Estados determinadas atribuições para a solução do problema da educação nacional. Por um lado, tranqüilizou os adeptos do controle federal, dando à União como que o poder supremo de fixar as normas fundamentais que, nesse particular, definem a ação do poder público. Por outro, procurou atender às reivindicações autonomistas, dando aos Estados competência normativa complementar e atribuindo-lhes a primazia no encargo de manter os sistemas de ensino. Com isso se atende, sem dúvida, à conveniência de permitir que cada Estado dê aos serviços educacionais a organização que melhor se adapte às suas peculiaridades, na medida em que o permitem os seus recursos financeiros.

Parece-nos incontestável que a Constituição de 1946 tem um sentido nitidamente descentralizador, embora não haja chegado ao extremo de afastar o poder federal do campo da

educação. De certa forma ela reagiu contra as tendências dos últimos tempos e, sobretudo, contra a asfixiante centralização administrativa que responde por tantos dos nossos males.

A lei de diretrizes e bases, ora em elaboração, deve ser o desdobramento dos princípios que a Constituição esboçou. Seria inconcebível que ela tivesse o mesmo papel da Lei de Interpretação, a qual sepultou as esperanças de autonomia que o Ato Adicional suscitara. A lei não poderá centralizar onde a Constituição descentralizou.

Que a solução constitucional do problema não tenha sido juridicamente das mais felizes, parece suficientemente demonstrado pelas controvérsias de que tem sido objeto. É de lamentar que assim seja e que se perca tanto tempo no estudo e na elaboração de leis da maior importância, que não devem ser sancionadas apenas para ficar no papel.

O problema da educação é, aliás, menos um problema de direito e de leis do que de política, de dotações orçamentárias, de vigorosa ação administrativa. O único dispositivo constitucional de indiscutível utilidade, no tocante à educação, é o que obriga a União a despender a décima parte da renda dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Porque, a despeito do nosso erro fundamental, que é de gastar duas terças partes do orçamento na Capital da República, se aquele preceito fôr cumprido, sempre sobrar alguma coisa com que dar aos Estados, principalmente aos subdesenvolvidos, a cooperação financeira indispensável para suprir a secular carência de recursos a que se devem, na maioria deles, a indigência e o primitivismo da vida escolar.

XIV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 12 a 21 de julho de 1951, reuniu-se em Genebra a XIV Conferência Internacional de Instrução Pública que foi convocada simultaneamente feia Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação dos governos de 49 países. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações ns. 32 e 33 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente da escolaridade obrigatória e sua extensão e das cantinas e vestiários escolares.

RECOMENDAÇÃO N. 32 *Dispõe sobre a*

escolaridade obrigatória e sua extensão

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e reunida aos 12 de julho de 1951 em sua 14^a sessão, adota aos 20 de julho de 1951 a recomendação seguinte:

A Conferência,

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, reconheceu o direito de toda pessoa à educação, preconiza a gratuidade da educação de base e do ensino primário, devendo este ser obrigatório;

Que o projeto do Pacto sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem que deve ser submetido à Assembléia Geral das Nações Unidas proclama que o ensino primário deve ser obrigatório e ministrado gratuitamente a todos e que o ensino secundário, sob suas diferentes formas, e compreendido o ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado progressivamente gratuito;

Que, segundo os termos deste projeto de Pacto, "todo Estado participante ou futuro participante do Pacto, que não tenha ainda podido assegurar em sua metrópole ou nos territórios sob sua jurisdição a gratuidade e o caráter obrigatório do ensino primário, se comprometa a estabelecer e a adotar dentro de dois anos um plano minucioso de medidas necessárias para realizar progressivamente, em número razoável de anos fixado por este plano, a inteira aplicação do princípio do ensino primário gratuito e obrigatório para todos";

Que a generalização do direito primordial à educação não vise unicamente os países menos evoluídos do ponto de vista escolar, mas também os países que devem fazer face atualmente às necessidades educativas de uma população que não cessa de crescer;

Que, por sua vez, o problema da extensão da escolaridade obrigatória merece também a preocupação das autoridades escolares de um número crescente de países, e compreendidos os países menos evoluídos que possuam grandes centros urbanos e industriais;

Que a III Conferência Internacional de Instrução Pública, reunida em Genebra, em 1934, reconheceu que o problema da escolaridade obrigatória e de sua extensão se apresenta de maneira diferente nos diversos países e que as medidas de conjunto recomendadas devem levar em conta na sua aplicação circunstâncias nacionais e por vezes regionais e locais;

Que as técnicas de instrução e de educação a serem adotadas devem: a) servir para despertar os valores próprios a cada cultura na linha de suas tradições históricas e a promover entre as diversas culturas uma harmonia geradora de concórdia e paz; b) ser acompanhadas simultaneamente com o desenvolvimento social e econômico e isto como meio da mais ampla colaboração internacional:

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

PLANOS DE GENERALIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

1. Planos prevendo a generalização da escolaridade obrigatória, dentro do espírito do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, devem ser elaborados nos países onde o problema se apresenta e no mais curto prazo possível;

2. Planos de generalização da escolaridade obrigatória, abrangendo, além de medidas pedagógicas medidas financeiras, sociais ou outras, devem ser elaborados pelos comitês intermi-

nisteriais, ou outros órgãos mistos competentes, aos quais poderão se associar órgãos representativos das forças vivas do país;

3. Estes planos devem prever simultaneamente medidas de execução imediata e medidas progressivas em um número determinado de anos;

4. Os planos de generalização da escolaridade obrigatória devem ser precedidos de investigações tão precisas e profundas quanto possível, abrangendo o aspecto quantitativo do problema, isto é, as estatísticas da população escolar e previsível;

5. Os planos de generalização da escolaridade obrigatória devem ser estabelecidos também em coordenação com os planos de reforma e desenvolvimento econômicos e sociais do país, por meio dos quais eles se beneficiam da prioridade que lhes é devida; estudos prévios visariam notadamente os seguintes fatores:

a) de ordem econômica (montante da receita nacional, grau de industrialização, organização agrícola, nível de vida das populações, etc.);

b) de ordem financeira (sistema de impostos, administração orçamentária no plano nacional, regional e local, etc.);

c) de ordem social (organização de comunidades, estrutura social de populações, existência de tribos nômades, vida familiar e condição da mulher, etc.);

d) de ordem geográfica (densidade e distribuição da população, desenvolvimento dos centros urbanos em relação às aglomerações rurais, clima e topografia do terreno, meios de comunicação, etc.);

e) de ordem política (estrutura política e administrativa, etc.);

f) de ordem lingüística (coexistência de várias línguas, línguas não escritas, etc.);

6. Estes planos devem ser flexíveis, constantemente melhorados e readaptados, conforme o resultado obtido e de acordo com a evolução da situação que deverá ser estudada permanentemente;

7. Estes planos de escolaridade e as medidas de aplicação deles decorrentes devem ser largamente difundidos, evidenciando-se sua importância em relação ao indivíduo e à sociedade a fim de obter o apoio total da opinião pública;

8. Os planos de generalização da escolaridade obrigatória, em alguns países, devem ser executados em um período mais ou menos longo, permitindo assim observar se o desenvolvimento da campanha deveria se estender imediatamente a todo o país ou se não seria mais vantajoso atacar o problema por regiões ou por zonas (urbanas, rurais, etc.) a fim de não dispersar os esforços;

9. O movimento da generalização da escolaridade obrigatória deve ser orientado paralelamente para os rapazes e moças.

FINANCIAMENTO DESTES PLANOS

10. Sendo a insuficiência dos créditos o mais sério dos obstáculos à generalização da escolaridade obrigatória, o aspecto financeiro do plano deve ser cuidadosamente estudado; este estudo deve visar não somente os meios de assegurar os recursos necessários, mas também prever a racionalização das despesas, a fim de obter o máximo de rendimento das somas investidas;

11. Não sendo os sistemas de administração fiscal os mesmos para todos os países, um método único de financiamento não deveria ser sugerido; ao passo que se torna necessária em certos países a criação de novos impostos locais ou nacionais, em outros serão tomadas resoluções diferentes, seja destacando para este financiamento uma percentagem suficiente do orçamento ordinário da instrução pública, seja prevendo um crédito extraordinário cujo total será atingido progressivamente em determinado número de anos;

12. Para que a estrutura financeira de cada país se complete, seria desejável a participação conjunta da administração central e das administrações locais no financiamento do plano, sobretudo se a participação financeira de uma das partes está condicionada à outra;

13. Uma grande publicidade deverá ser feita do plano de financiamento a fim de convencer a opinião pública das vantagens dos investimentos financeiros aplicados na educação, tra-duzindo-se todo progresso educativo em um vencimento mais ou menos longo por um aumento notável da renda nacional.

DURAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

14. Não se deveria estabelecer uma escolaridade muito curta, sobretudo nos países onde se apresenta a questão lingüística; a saída da escola não deve se verificar antes que as aquisições escolares dos alunos se tornem bastante sólidas para que sejam duráveis e que sejam suficientes para lhes permitir participar de modo eficaz da vida da comunidade;

15. Nos países onde a escolaridade obrigatória não foi ainda legalmente estabelecida, a duração mínima da escolaridade deve ser fixada segundo os princípios da recomendação precedente, sem o que esta duração pode se tornar puramente teórica;

16. Não é concebível autorizar legalmente a diminuição da escolaridade obrigatória nos países onde ela já foi fixada em 5, 6 ou 7 anos ou mais, mesmo que uma proporção muito grande da população em idade escolar (indo por vezes até mais de 50%) não seja beneficiada pela aplicação da lei; todo esforço dos planos de generalização deve visar neste caso aproximar gradualmente o estado de fato do estado de direito;

17. É desejável que nos países onde a diferença entre a população em idade escolar e o número de alunos matriculados não passa de 20 ou 30%, e onde a generalização da escolaridade obrigatória pareça poder ser realizada num futuro mais ou menos próximo, a duração da escolaridade obrigatória seja progressivamente elevada a 7 ou 8 anos;

18. O prolongamento da escolaridade obrigatória além de 14 ou 15 anos, seja sob uma forma geral, seja sob a forma de uma escolaridade parcial, seja no quadro do ensino primário ou no dos diferentes ensinos de segundo grau, deve ser promovido sobretudo nos países em que seja real a escolaridade obrigatória;

19. A idade legal para admissão no trabalho e a duração da escolaridade obrigatória devem ser fixadas uma em função da outra; a mais completa coordenação deve existir entre a administração da instrução pública e a do trabalho, que deve ser estabelecida não somente no plano nacional, mas também no internacional entre as organizações que se ocupam da escolaridade obrigatória e as que tratam do trabalho de menores.

DISPENSAS

20. Tendo o princípio do direito à educação um caráter absoluto, as autoridades escolares devem, à medida que as circunstâncias permitam, criar as instituições necessárias e tomar medidas eficazes para que as dispensas previstas em certas legislações, ou admitidas implicitamente, por exemplo para as crianças doentes, deficientes físicas ou mentais, isentas em virtude do grande afastamento da escola, etc, possam ser justificadas ou canceladas;

21. Medidas como a criação de internatos, a organização do ensino por correspondência ou pelo rádio, etc, podem contribuir, segundo as circunstâncias, para assegurar a educação das crianças cujos pais não tenham domicílio fixo, como os estrangeiros, os viajantes, etc;

22. A educação das crianças das tribos e das crianças nômades impõe à sociedade obrigações especiais das quais as autoridades escolares não podem se desobrigar; o sistema das escolas itinerantes pode constituir, conforme as circunstâncias, uma solução adequada.

MEDIDAS DE ESTIMULO E SANÇÕES

23. Um recenseamento periódico das crianças em idade escolar deve ser estabelecido em cada localidade para permitir o controle da observância da escolaridade obrigatória;

24. Embora devam ser previstas sanções para os casos de manifesta má vontade por parte dos pais ou responsáveis pela frequência escolar, é sobretudo para medidas de estímulo que se deve apelar;

25. A colaboração entre a família e a escola deve ser desenvolvida; as organizações de pais poderão contribuir eficazmente na luta contra a falta de cumprimento da escolaridade obrigatória, da mesma forma que os agentes de autoridade, os funcionários do serviço de assistência social, etc;

26. A gratuidade do ensino primário não se deve limitar à isenção das mensalidades; deve estender-se também ao material escolar, bem como aos manuais, conforme a Recomendação n. 21, votada pela X Conferência Internacional de Instrução Pública;

27. Medidas eficazes devem ser planejadas para remediar, dentro do possível, as dificuldades resultantes da distância e da pequena densidade demográfica: melhor distribuição de escolas, facilidade de transportes, escolas com internatos, etc;

28. Quando os alunos de uma comunidade ou de uma região residem a pequena distância de uma escola pertencente a uma outra circunscrição administrativa ou territorial, devem ser concedidas a eles facilidades para que possam frequentar a escola mais próxima;

29. Os serviços médicos, de auxílio de alimentação e, se necessário, de auxílio de vestuário para os escolares, devem ser generalizados, porque, além de seu próprio valor, eles facilitam a frequência; as autoridades escolares devem desenvolver estes serviços, mesmo que outros órgãos oficiais ou particulares concedam ajuda social deste gênero;

30. Ajudas financeiras às famílias constituem meio de aumentar a frequência às escolas; elas podem compensar a falta de contribuição ao orçamento doméstico das crianças submetidas à obrigatoriedade escolar, e, pelo menos, podem servir para combater as faltas às aulas.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

31. A fim de que o trabalho escolar seja mais valorizado pelos pais e a escolaridade obrigatória se torne mais aceitável, a escola deve integrar-se o mais completamente possível à comu-

nidade; ela deve contribuir para o melhoramento do nível de vida da comunidade e tornar-se um dos elementos de progresso social, econômico, cívico, artístico e cultural; para isto ela deve utilizar programas adaptados à criança e métodos que, como os ativos, atraiam o aluno ao estudo do meio, procurando interessá-lo e orientar seu espírito para o melhoramento deste meio; a escola deve aproveitar-se assim de experiências e esforços feitos no domínio da educação de base;

32. É importante, nas comunidades onde o analfabetismo predomina, que planos para a generalização do ensino obrigatório sejam acompanhados tanto quanto possível de planos para a educação de base dos adultos; isto criará entre os pais uma atmosfera favorável à educação de seus filhos e resultará em maior harmonia entre os alunos que estão para deixar a escola e seus irmãos mais velhos; o trabalho de educação de base deverá ser estreitamente coordenado com o da escola;

33. Reconhecendo-se que a escola primária em que um só professor se ocupa de crianças de todas as idades apresenta por vezes grandes dificuldades de ordem técnica, há interesse contudo em recorrer geralmente a este sistema onde êle possa contribuir para a generalização do ensino obrigatório;

34. Na determinação do ano letivo seria necessário levar em conta características regionais (condições de clima, trabalhos próprios de cada estação, etc.) quando há grandes diferenças entre elas;

35. O mesmo princípio deveria ser aplicado na elaboração de horários, que devem ser organizados de modo a facilitar o mais possível a freqüência;

36. Reconhecendo-se que o horário escolar prevendo dois turnos diários de trabalho é geralmente preferível, pode-se admitir turno único: *a)* quando a falta de instalações e de pessoal docente ou o clima o impõem como solução temporária para assegurar o direito à educação; *b)* quando as condições econômicas e sociais o tornem vantajoso;

37. O horário de turno único não deve impor um trabalho muito longo ao aluno, nem um aumento de trabalho para o professor, a fim de que não tenha ação desfavorável sobre a saúde e o rendimento;

38. Em vista dos obstáculos que o problema de línguas apresenta em certos países para a generalização da escolaridade obrigatória, e destacando-se o papel que pode representar, em princípio, o emprêgo de línguas vernáculas, a solução deste problema deve ser encontrada para cada um destes países em função das condições nacionais, regionais ou locais, tendo em tonta os princípios da psicologia da criança e da pedagogia.

O PROBLEMA DO PESSOAL DOCENTE

39. O elemento essencial em todo plano de generalização do ensino obrigatório é o professor; constituindo atualmente a falta de professores um dos obstáculos à generalização da escolaridade obrigatória, deve ser realizado um grande esforço a fim de combater esta crise, sendo oportuno, conforme as Recomendações ns. 4 e 13, votadas pela IV e pela VII Conferência Internacional de Instrução Pública:

- a) atribuir aos membros do magistério remuneração de acordo com a importância de sua missão;
- b) assegurar-lhes estabilidade na função; e
- c) criar um número suficiente de centros de formação profissional para professores;

40. A formação normal do pessoal docente deve ser sempre incentivada e a mais completa, tanto do ponto de vista da cultura geral como do ponto de vista da formação profissional propriamente dita; contudo, a fim de promover a obrigatoriedade escolar, poderia admitir-se, segundo as circunstâncias, uma formação acelerada de professores; esta formação acelerada seria apenas temporária e possibilidades de aperfeiçoamento (estágios, missões pedagógicas, cursos de férias, revistas educativas, etc.) deveriam ser oferecidas a todos os professores, qualquer que seja sua base (formação acelerada ou normal);

41. A formação profissional deve permitir aos professores, particularmente aos mestres rurais, tornar-se não somente técnicos de ensino, mas também pessoas que possam tomar parte ativa na vida social, sendo particularmente informados sobre o meio em que irão trabalhar, conhecendo seus hábitos, suas necessidades, suas aspirações; eles devem ser agentes ativos de uma "educação de base", incluindo cultura geral, higiene, atividades artesanais, práticas agrícolas, etc.;

42. Nos casos em que os professores rurais encontrem condições de vida particularmente difíceis, as autoridades escolares devem esforçar-se para encontrar medidas destinadas a compensar as desvantagens resultantes dessa situação.

O PROBLEMA DAS CONSTRUÇÕES ESCOLARES

43. Há meios de se levar em conta as sugestões abaixo enumeradas que se inspiram na Recomendação n. 9, votada pela V Conferência Internacional de Instrução Pública;

44. Todo plano de generalização da escolaridade obrigatória deve ser acompanhado de um plano correspondente de construção; este deve levar em conta não somente a construção

de escolas, mas também a de alojamentos para professores onde haja necessidade;

45. A situação topográfica das construções escolares deve ser estudada com cuidado, levando-se em conta a distribuição da população escolar e a distância a ser percorrida pelos alunos;

46. Os planos de construções escolares deverão atender, dentro das possibilidades econômicas, às exigências pedagógicas, higiênicas e de clima das localidades a que se destinam;

47. Pode haver interêsse, segundo as circunstâncias, em que as populações ajudem na construção de suas próprias escolas, sem que por isso as autoridades fiquem desobrigadas da sua responsabilidade nesse setor;

48. Soluções "de urgência" poderão ser tomadas para fazer face às mais prementes necessidades no setor das construções escolares: escolas pré-fabricadas, utilização temporária de edifícios destinados a outros fins, etc;

49. Mesmo quando a responsabilidade financeira das construções escolares está em princípio a cargo das autoridades, há meio de incentivar as iniciativas individuais ou coletivas por intermédio da cessão gratuita de terrenos, de donativos, de subscrições, etc; nos casos de urgência pode-se recorrer também a empréstimos especiais;

50. Quando fôr possível, a escola deve ter, além de um pátio e de um recreio, uma oficina, um pomar ou um jardim;

51. Quando as condições de clima permitem, a escola ao ar livre pode constituir uma solução para o problema das construções escolares, considerando-se suas vantagens pedagógicas, econômicas e higiênicas;

52. A obrigatoriedade escolar deve ser observada desde a criação de um novo povoado: escolas em número suficiente. devem ser planejadas e construídas para este fim.

EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE

53. Levando em conta as Recomendações ns. 1, 2 e 19 votadas pela II e pela IX Conferência Internacional de Instrução Pública, é aconselhável aos países que já realizaram a escolaridade obrigatória estabelecer, em curtos períodos, um plano visando estender gradualmente aos jovens o benefício de uma escolaridade mais longa;

54. Pode-se estudar a possibilidade de conceder uma ajuda financeira às famílias necessitadas, principalmente quando a criança já tem idade para entrar na vida ativa, sob a forma de uma compensação para a falta de contribuição no orçamento doméstico, a fim de lhes permitir deixar os filhos e tutelados continuar os estudos para que têm capacidade;

55. A extensão do ensino deve ser adaptada à diversidade de capacidades, de aptidões e de interesses individuais, assim como à amplitude e à variedade das necessidades sociais e econômicas, utilizando todos os recursos que a cultura moderna apresenta; uma grande variedade de estudos deve ser oferecida à juventude com possibilidades numerosas de orientação, de adaptação e de recuperação;

56. O estudo das ciências e das técnicas deve ser suficientemente humanizado para que possa servir também à cultura geral dos que seguirão uma especialidade;

57. Uma coordenação eficaz deve existir entre os diversos tipos de escolas de ensino de continuação (secundário clássico e moderno, técnico e profissional, primário) de modo a possibilitar a passagem de um tipo para outro e a obter uma seleção e uma orientação mais racionais;

58. Um ensino pós-escolar eficiente deve permitir aos jovens, que ocupam uma função remunerada, após sua saída da escola e até a idade de 18 anos, aperfeiçoar sua formação profissional e sua cultura geral, sendo o tempo necessário para isso cedido pelo empregador.

CONTRIBUIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

A Conferência

Submete à Organização das Nações Unidas, às instituições especializadas e às organizações intergovernamentais a recomendação seguinte:

59. Que a Unesco, em consulta com os Estados-membros interessados e com as instituições especializadas das Nações Unidas e as organizações internacionais, considere a possibilidade de elaborar um programa de assistência para fazer vigorar a instrução obrigatória nos Estados-membros que pedirem; este programa deveria corresponder às necessidades nacionais e estar de acordo com o Pacto das Nações Unidas; deveria coordenar todos os meios de assistência atualmente disponíveis, visar a possibilidade de empréstimos e obter fundos provenientes de doações;

60. Que, com prioridade, seja dada atenção, no momento da elaboração dos planos de assistência técnica, aos planos que tratem da generalização da escolaridade obrigatória;

61. Que esta assistência não seja somente de ordem financeira mas que abranja uma colaboração eficaz das organizações internacionais, no que concerne à elaboração e à aplicação dos planos de generalização;

62. Esperando que os planos de desenvolvimento econômico tenham produzido os resultados almejados e permitam cobrir as despesas com a obrigatoriedade escolar, seria desejável que o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento estudasse a possibilidade de conceder empréstimos a longo prazo aos países que peçam para a realização imediata de seu plano de escolarização;

63. Que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura contribua para a organização de conferências regionais para a adaptação dos princípios enunciados pela XIV Conferência Internacional de Instrução Pública às condições especiais das diferentes regiões do globo;

64. Que missões de experiências sejam enviadas para os países que pedirem a fim de estudar no local os aspectos particulares que apresenta a generalização da escolaridade obrigatória e que reciprocamente bolsas internacionais sejam concedidas aos pesquisadores dos países que pedirem para ir estudar o problema da obrigatoriedade escolar onde ele já está resolvido;

65. Que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura continue os inquéritos e estudos já iniciados referentes à escolaridade obrigatória e sua extensão, sem esquecer a orientação escolar e a coordenação dos diversos tipos de ensino de segundo grau, e que os resultados destes estudos sejam publicados e levados ao conhecimento das autoridades escolares e dos educadores;

66. Que, na relação de acôrdos laterais e multilaterais, sejam incluídos, em vista da generalização e da extensão da escolaridade obrigatória, troca de informações, cooperação em experiência e, eventualmente, ajuda mútua.

RECOMENDAÇÃO N. 33

Dispõe sôbre cantinas e vestiários escolares

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e reunida aos 12 de julho em sua 14^a sessão, adota aos 18 de julho de 1951 a recomendação seguinte: A Conferência,

Considerando que, em numerosos países, o fator distância desempenha um papel importante no setor da freqüência escolar;

Que tanto quanto possível a escolaridade obrigatória não deve trazer para a família despesas suplementares;

Que em numerosos países se apela cada vez mais para o trabalho da mulher fora do lar e que a mãe que trabalha fora de casa não pode preparar satisfatoriamente as refeições;

Que uma alimentação racional é fator essencial para a saúde do aluno, para seu rendimento escolar e para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade;

Que a tradição alimentar de numerosas famílias nem sempre está de acôrdo com as normas recomendadas pelas pesquisas dietéticas e que desconhece muito freqüentemente a necessidade de dar à criança uma ração que inclua uma quantidade suficiente de calorias e que seja equilibrada em seus elementos quantitativos e qualitativos;

Que a escola deve dar o modêlo e o exemplo de uma alimentação cientificamente organizada;

Que, finalmente, quando é da mesma qualidade, a organização coletiva da refeição escolar importa, mesmo nos casos em que é necessário cobrar uma certa contribuição da família, em despesa nitidamente inferior à da refeição feita em casa;

Que a freqüência escolar envolve a necessidade da criança se calçar e se vestir convenientemente de modo que permita a proteção contra as intempéries;

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

1. Que uma cantina escolar, ou pelo menos um local de uso misto para o serviço de refeições, seja previsto quando da construção de uma nova escola ou de um novo grupo escolar;

2. Que, na medida do possível, uma cantina escolar seja anexada a toda escola ou grupo escolar existente;

3. Que a construção do local onde serão instalados a cantina e seu equipamento fique a cargo das autoridades que têm a despesa com a construção da escola;

4. Que as despesas com o funcionamento da cantina fiquem a cargo das autoridades centrais ou locais que têm os gastos com o funcionamento da escola;

5. Que as cantinas escolares sejam instaladas de modo a criar em torno da criança um ambiente acolhedor e alegre, a favorecer o repouso que se deve observar após o trabalho escolar, a permitir as mesmas manifestações que no meio familiar, a desenvolver o senso estético ao mesmo tempo que os hábitos de ordem e de asseio, a fazer a criança adquirir hábitos de higiene alimentar, de boa apresentação, de bom comportamento e de boa camaradagem;

6. Que para isso as crianças sejam divididas, na medida do possível, em salas de maneira a serem poucas crianças em cada uma e, em cada sala, reunidas em pequenos grupos em torno de mesas separadas, dando cada uma a idéia da mesa familiar;

7. Que o material e o mobiliário, em vez de ser considerado sem valor e de ter caráter exclusivamente utilitário, sejam escolhidos de modo a obter a confiança da criança, criando-lhe admiração pelos objetos belos e limpos que ela estimará e cuidará como seus;

8. Que as cantinas escolares sejam franqueadas a todas as crianças sem distinção, em virtude do benefício que elas têm sob o aspecto alimentar e educativo;

9. Que — onde não pode ser objetivada a gratuidade completa — a contribuição pedida às famílias seja calculada, tanto quanto possível, de acordo com recursos dos pais, sendo desejável que esta contribuição não ultrapasse o total dos gastos com a compra de gêneros alimentícios;

10. Que as cantinas escolares ofereçam cardápios racionalmente organizados de modo a favorecer o crescimento e o desenvolvimento fisiológico da criança;

11. Que um serviço de vestiário escolar funcione em favor das crianças pertencentes às famílias pobres, onde as roupas das crianças não sejam dadas por meio de contribuições financeiras ou por outras formas de ajuda à família;

12. Que o financiamento do vestiário escolar fique a cargo das autoridades centrais ou locais e que os órgãos de distribuição procedam com o máximo de tato e discrição;

13. Que a fim de que estas recomendações sejam eficazes e suscetíveis de abrir caminho às realizações concretas, considera-se necessário:

a) providenciar a formação de especialistas em alimentação ;

b) exercer um controle efetivo sobre o serviço de refeições escolares e que este controle seja exercido pelos mesmos órgãos que controlam o ensino.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE ABRIL DE 1952

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — E' publicada a Portaria n. 20, de 5-3-952, do Diretor do Instituto de Óleos, que expede instruções complementares relativas aos direitos e deveres dos bolsistas.

4 — E' publicado o Decreto n. 30.697, de 1-4-952, que concede autorização para funcionamento do curso de Letras Neo-Latinas da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, com sede em Aracaju, Capital do Estado de Sergipe.

4 — E' publicado o Decreto n. 30.700, de 2-4-952, que dá nova redação ao art. 1º do Decreto n. 30.179, de 19-11-951, que dispõe sobre a exibição de filmes nacionais.

4 — E' publicada a Portaria n. 11, de 15-3-952, do Diretor do Ensino Industrial, que dispõe sobre os cursos de continuação do ensino industrial que funcionarão, de março a junho de 1952, no Curso Técnico de Química Industrial.

4 — E' publicada a Portaria n. 1.026, de 30-11-951, do Ministro da Educação, que autoriza os Conselhos Técnico-Administrativos dos estabelecimentos de ensino superior, oficiais, reconhecidos e autorizados, a adiar o período das segundas provas de exames parciais.

4 — E' publicado o Regimento interno da Comissão Nacional de Bem-Estar Social (CNBS).

12 — E' publicado o Decreto n. 30.566, de 20-2-952, que concede reconhecimento à Escola Industrial Antártica, com sede na capital do Estado de São Paulo.

12 — E' publicado o Decreto n. 30.738, de 7-4-952, que aprova o Estatuto da Universidade do Paraná.

14 — E' publicada a Portaria n. 334, de 8-4-952, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução da lei que trata da ereção, na capital da República, de monumento a Rui Barbosa.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.689, de 28-3-952, que aprova a manda executar o Regulamento para o Colégio Naval.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.739, de 8-4-952, que regulamenta os cursos da Escola de Polícia do Departamento Federal de Segurança Pública.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.744, de 9-4-952, que abre crédito de Cr\$ 1.100.000,00 para atender às despesas com o monumento a ser oferecido à cidade «Brasil», nos Estados Unidos da América.

18 — E' publicado o Decreto n. 30.756, de 14-4-952, que autoriza o Serviço do Patrimônio da União a

aceitar a doação de terrenos situados no município de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, destinados à construção da Escola Técnica de Ouro Preto.

18 — E' publicado o Aviso n. 230, de 16-4-952, do Ministro da Guerra, que exclui do Grupo de Cursos de Especialização e Acessórios o Curso Especial da Equitação, até que a nova Lei do Ensino, em estudos, o situe convenientemente.

18 — E' publicada a Portaria n. 125, de 16-4-952, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso de Topografia, bem como as Normas para Seleção Regional dos candidatos a esse Curso.

19 — E' publicada a Portaria n. 5, de 25-3-952, do Diretor do Serviço Nacional de Teatro, que dispõe sobre o regulamento do Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro.

23 — E' publicado o Decreto n. 30.698, de 1-4-952, que aprova o Regulamento da Escola de Aeronáutica.

26 — E' publicada a Portaria n. 453, de 23-4-952, do Ministro da Agricultura, que designa Comissão para elaborar anteprojeto de lei coordenando e disciplinando o ensino agrícola-veterinário.

30 — E' publicado o Decreto n. 30.426, de 22-1-952, que muda a denominação do Colégio Santo Estanislau, com sede em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, para Colégio Anchieta.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

1 — E' publicada a Lei n. 16, de 26-3-952, do Estado de Sergipe, que cria Escola Municipal e dá outras providências.

1 — São publicados os Decretos ns. 32 e 33, de 15-3-952, e 35, de 17-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas, respectivamente, nos municípios de Itaberaí. São Domingos e Baliza.

1 — E' publicado o Decreto n. 34, de 15-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que suspende os efeitos parciais do Decreto n. 128, de 31-5-951, na parte que se refere à transferência da escola isolada anexa ao Grupo Escolar «21 de Março», no município de Inhumas.

2 — E' publicado o Ato n. 877, de 1-4-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que resolve dar ao Grupo Escolar da Vila Bernardo Vieira, em Olinda, o nome de Grupo Escolar «Professor Ageu Magalhães».

2 — E' publicada a Lei n. 21, de 29-3-952, do Estado de Sergipe, que concede auxílio e dá outras providências.

3 — E' publicada a Lei n. 5, de 1-3-952, do Estado do Amazonas, que considera de utilidade pública o Ginásio N. S. do Perpétuo Socorro, de Coari.

5 — E' publicada a Resolução n. 12, de 4-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que organiza no Departamento de Educação Primária o Setor de Bibliotecas e Auditórios Escolares.

5 — E' publicada a Portaria n. 31, de 10-3-952, do Diretor Geral do Departamento de Educação e Cultura do Estado do Amazonas, que determina o registro da Escola «Swami Vivekananda», em Manaus, como estabelecimento de ensino primário.

6 — São publicados os Decretos ns. 795 e 706, de 29-3-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam Escolas Singulares, respectivamente, nos municípios de Colatina e Mimoso do Sul.

8 — E' publicada a Resolução n. 13, de 7-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que cria e instala três escolas públicas primárias no Distrito Federal.

8 — São publicados os Decretos ns. 1.281, 1.282 e 1.283, de 5-4-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem escolas rurais, mistas, nos municípios de Cuiabá e Santo Antônio de Leverger.

9 — São publicados os Decretos ns. 43, 44, 45, 46, 47 e 48, de 31-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que revogam decretos de transferência de Escolas Isoladas nos municípios de Vianópolis, Jaraguá e Goiás.

10 — E' publicado o Decreto n. 805, de 8-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere uma escola no município de Guaçuí.

15 — E' publicado o Comunicado n. 10, de 14-4-952, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre as matrículas dos candidatos à primeira série dos cursos ginasiais dos estabelecimentos que fazem parte do Instituto de Educação.

15 — E' publicada a Resolução n. 14, de 14-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere o C. P. S. 7-5 Dr. Silva Rabelo da Escola de Santíssimo para a Escola José Piragibe, situado na Avenida Cesário de Melo, n. 81, na Estação de Augusto Vasconcelos.

15 — São publicados os Decretos ns. 1.285, 1.286, 1.287, 1.288, 1.290, 1.291, 1.292, 1.293 e 1.294, de 7-4-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que criam, desdobram e transferem várias escolas rurais, mistas, no município da capital e outros do interior do Estado.

16 — E' publicada a Portaria n. 298, de 29-3-952, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que permite o funcionamento, em dois turnos, do Grupo Escolar «Santos Dias», no município de São Gonçalo.

16 — São publicadas as Portarias ns. 282 e 305, de 3 e 8-4-952, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, transfere escola no município de Paraíba do Sul e eleva de 3º para 2º categoria o Grupo Escolar «Lopes Trovão» de Angra dos Reis.

17 — E' publicada a Resolução n. 15, de 15-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o exercício de serventes e trabalhadores nos cursos de educação de adultos.

17 — E' publicado pelo Serviço de Educação Cívica e de Intercâmbio Escolar, do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, o Plano de Trabalho para o ano de 1952.

19 — E' publicado o Ato n. 1.020, de 18-4-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que dá a denominação de «Professora Carlota Breken-feld» a um Grupo Escolar Rural construído no município de Tabira.

19 — E' publicado o Decreto n. 807, de 18-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a 2ª escola de São Roque, município de Santa Teresa.

19 — E' publicado o Decreto n. 42, de 31-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere escola isolada existente no município de Pirenópolis.

19 — E' publicado o Decreto n. 49, de 2-4-052, do Governador do Estado de Goiás, que localiza na Fazenda Guariroba, município de Goiás, uma escola isolada.

20 — E' publicada a Lei n. 399, de 19-4-952, do Estado de Sergipe, que concede subvenção à Sociedade de Cultura Artística de Sergipe e dá outras providências.

23 — São publicadas as Leis ns. **271**, de 8-9-949; 400, de 17-7-951; 424, de 28-8-951, e 480, de 26-10-951, do Estado do Piauí, que abrem créditos especiais para pagamento de auxílio concedido à Casa do Estudante Pobre do Piauí, auxílio ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito do Piauí, subvenção à Escola Sinval de Castro e subvenção ao Educandário Tertuliano Filho, respectivamente.

23 — São publicadas as Leis ns. 439, de 12-9-951; 470, de 13-10-951, e 536, de 11-12-951, do Estado do Piauí, que abrem créditos suplementares, em reforço às verbas do Departamento de Educação e Colégio Estadual do Piauí.

23 -- E' publicada a Lei n. 442, de: 17-9-951, do Estado do Piauí, que cria uma escola isolada, no município de Esperantina, e dá outras providências.

23 — E' publicada a Lei n. 520, de 3-11-952, do Estado do Piauí, que concede subvenção ao Instituto «Ju-lião Guerra», de Geti, e dá outras providências.

23 — São publicados os Atos de 29-2 e 15-3-952, do Governador do Estado do Ceará, que, respectivamente, transfere escola no município de Brejo do Santo e dá o nome de «Sales Campos» às escolas reunidas de Pirambu.

24 — E' publicado o Decreto n. 143, de 23-4-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de Conde de Nova Friburgo ao Grupo Escolar de Euclidelândia, no município de Cantagalo.

24 — E' publicada a Circular n. 15, de 15-4-952, do Diretor do Departamento de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções sobre as atividades dos inspetores de alunos.

24 — E' publicado o Decreto n. 52, de 3-4-952, do Governador do Estado-de Goiás, que transfere escola isolada no município de Guapo.

26 — São publicados os Decretos ns. 815, **817** e 818, de 25-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares nos municípios de Itaguaçu e Colatina.

26 — E' publicado o Decreto n. 816, de 25-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a 2ª escola de Araraí, município de Alegre.

27 — E' publicado o Decreto n. 56, de 19-4-952, do Governador do Território do Acre, que dá o nome de

Grupo Escolar «Presidente Getúlio Vargas», 'ao estabelecimento escolar que o govêrno do Território acaba de construir.

29 — São publicados os Decretos ns. 822 e 823, de 28-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares nos municípios de Cariacica e Colatina.

29 — São publicados os Decretos ns. 824 e 825, de 28-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que extinguem escolas nos municípios de Serra e Alegre.

30 — E' publicada a Resolução n. 16, de 29-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que cria e instala um curso primário supletivo na Escola Minas Gerais.

30 — E' publicada a Resolução n. 17, de 29-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere o Curso Primário Supletivo 3-2 «Estácio de Sá» do 2' G. A. para o 1' G. A. e muda-lhe a designação.

30 — E' publicada a Circular n. 4, de 20-4-952, do Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, fazendo um apê o aos produtores de leite, no sentido de cada proprietário de estábulo fornecer, gratuitamente, litros diários daquele produto como auxílio à merenda dos escolares do município de Natal.

30 — E' publicado o Decreto n. 53, de 3-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga decreto de transferência de escola isolada no município de Jatai.

30 — São publicados os Decretos ns. 54, 56, 57, 58 e 59, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás que

transferem escolas isoladas nos municípios de Itauçu e Anápolis.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL Não foi registrada qualquer atividade notável.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Chega ao Rio de Janeiro St Missão Cultural Portuguesa, composta de figuras eminentes das letras, das artes e das ciências em Portugal e que fará no Brasil um ciclo de conferências.

2 — Instala-se no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério-da Educação e Saúde, o primeiro internato para surdas-mudas.

4 — O Diretor do Ensino Secundário do M. E. S. recebe uma comissão-de alunos dos ginásios e colégios do Distrito Federal que pieiteiam redução no recente aumento das mensalidades pagas- nos estabelecimentos citados.

15 — A Escola Brasileira de Administração Pública, dirigida pela Fundação Getúlio Vargas, realiza sua sessão inaugural no Auditório do-Ministério da Educação e Saúde.

17 — Realiza-se na Faculdade de-Direito de São Paulo, sob a presidência do Sr. Ministro da Educação, a 1ª Reunião dos Reitores das Universidades Brasileiras.

21 — Instala-se a 1ª Reunião dos Diretores das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo.

30 — A Diretoria do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal informa, em entrevista à imprensa, que há 1.231 crianças excedentes no ensino de primeiro grau na Capital do País.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE MAIO DE 1952

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

7 — E' publicada a Portaria n. 362, de 5-4-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Feminino de Auxiliares Rurais.

8 — E' publicada a Portaria n. 159, de 3-5-952, do Ministro da Guerra, que autoriza, a título experimental, o funcionamento de Seções Técnicas de Ensino em todos os estabelecimentos de ensino subordinados à Diretoria do Ensino do Exército.

9 — E' publicado o Decreto n. 30.818, de 6-5-952, que muda a denominação do Curso de Química Industrial para Escola Superior de Química do Paraná.

9 — E' publicada a Portaria n. 31, de 5-5-952, do Diretor do Instituto Rio Branco, que baixa instruções para as provas parciais do 2º ano do Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

9 — E' publicada a Portaria n. 406, de 5-5-952, do Ministro da Educação, que estabelece normas para designação de professores para ministrarem aulas no Colégio Pedro II — Internato.

10 — E' publicado o Decreto n. 30.819, de 6-5-952, que concede autorização para funcionamento do curso médico da Faculdade de Medicina de Ribeirão Prêto, de Universidade

de São Paulo, com sede em Ribeirão Prêto.

15 — E' publicada a Lei n. 1.601, de 12-5-952, que regula a promoção de ano dos Cadetes da Escola de Aeronáutica.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.838, de 13-5-952, que declara de utilidade pública, para desapropriação, o imóvel constituído pelo prédio e respectivo terreno com as demais benfeitorias nêle existentes, situado à avenida 17 de Agosto n. 2.187, na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco, destinado à instalação do Instituto Joaquim Nabuco.

16 — E' publicada a Portaria n. 161, de 6-5-952, do Ministro da Guerra, que cria o distintivo para ser usado pelos Oficiais e praças de «boa conduta» pertencentes ao Colégio Militar.

21 — E' publicada a Resolução n. 336, de 10-9-951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geografia, que formula um apêlo ao Poder Legislativo a respeito da separação do Curso de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia.

21 — E' publicado o Despacho de 23-4-952, do Ministro do Exterior, que aprova o programa do Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

23 — E' publicada a Portaria n. 182, de 21-5-952, do Ministro da Guerra, que acresce o número de vagas para matrícula de praças nos

curso de especialistas da Escola de Saúde do Exército.

26 — E' publicada a Portaria n. 519, de 22-5-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio N. S. Aparecida, com sede em Indianópolis, no Estado de São Paulo.

26 — E' publicada a Portaria n. 520, de 22-5-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santa Teresinha, de Santo Antônio, no Estado do Rio Grande do Sul.

29 — E' publicado o Decreto n. 30.909, de 27-5-952, que concede autorização para funcionamento dos cursos de Pedagogia, Geografia e História e Letras Néo-Latinas da Faculdade de Filosofia da Paraíba, com sede em João Pessoa.

29 — E' publicada a Portaria n. 549, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para funcionamento do Curso Avulso de Citricultura, que será ministrado na Escola Wenceslau Bello, na Penha.

29 — E' publicada a Portaria n. 550, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Horticultura, que será ministrado na Escola Wenceslau Bello, na Penha.

29 — E' publicada a Portaria n. 551, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Fruticultura, que será ministrado na Escola Wenceslau Bello, na Penha.

30 — E' publicada a Portaria n. 144, de 27-5-952, do Ministro da Aeronáutica, que altera as instruções para

a organização e o funcionamento do Curso de Tática Aérea.

31 — E' publicado o Decreto n. 30.914, de 28-5-952, que autoriza o funcionamento do curso de veterinária da Escola de Medicina Veterinária da Bahia, com sede em Salvador.

31 — E' publicada a Portaria n. 522, de 23-5-952, do Ministro da Educação, que expede instruções sobre remuneração condigna aos professores de estabelecimentos particulares de ensino secundário.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

1 — E' publicado o Ato n. 1.109, de 30-4-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que dá a denominação de «Gonçalo Antunes Bezerra» ao grupo escolar de Alagoinha.

1 — E' publicado o Decreto n. 827, de 30-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria escola singular em Alto Cantagalo, distrito de Burarama, município de Cachoeiro de Itapemirim.

1 — E' publicado o Decreto n. 828, de 30-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria escola em Piúna, no município de Ico-nha.

1 — E' publicado o Decreto n. 829, de 30-4-952, do governador do Estado do Espírito Santo, que transforma as escolas singulares de Piúna, município de Iconha, em escolas reunidas, com a denominação de «Professora Filomena Quitiba».

1 — E' publicado o Decreto n. 830, de 30-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que extingue

as escolas da Fazenda Bragato e de Monte Seco, no município de Ibi-raçu.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.769, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Ouro Preto, com a denominação de «Aleijadinho».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.770, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na Vila de Santana do Paraíso, município de Mesquita.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.771, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Conselheiro Lafaiete, com a denominação de «Inconfidência».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.772, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Teófilo Otoni, com a denominação de «Nossa Senhora de Fátima».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.773, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Uberlândia, com a denominação de «Cristóvão Colombo».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.774, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de Machado, com a denominação de «Gabriel Odorico».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.775, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de Antônio Carlos.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.776, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria

um grupo escolar na cidade de Governador Valadares. 1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.777, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar, com a denominação de «Hugo Werneck», as classes primárias noturnas do grupo escolar «José Bonifácio».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.778, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar, com a denominação de «Maria Garcia Pinto», as escolas reunidas de Barra do Cuieté, município de Conselheiro Pena.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.779, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Vermelho Novo, município de Raul Soares.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.780, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas da cidade de Campo do Meio.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.781, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Coronel Fabriciano, com a denominação de «Professor Pedro Calmon».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.782, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Guaraciaba.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.783, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Raposo, com a denomi-

nação de «Dom Cirilo de Paula Freitas».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.784, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar, com a de nominação de «Prof. Iago Pimentel», as escolas reunidas de S. João del Rei.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.785, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas de Patos de Minas, com a denominação de «Sta. Teresinha».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.786, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar, com a de nominação de «Francisco Sá», as es colas reunidas de Montes Claros.

1 — São publicados os Decretos ns. 3.787, 3.788, 3.789 e 3.790, de .. 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que reúnem escolas, nas cidades de Guanhães, Juiz de Fora, Ladainha e Pratinha.

1 — São publicados os Decretos ns. 3.791 e 3.792, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que dão denominações de «Me-nelich d,e Carvalho» ao grupo escolar da Vila do Tabuleiro, município de Rio Pomba, e de «Capitão Antônio Pinto Miranda» ao grupo escolar de Tocantins.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 4.145, de 30-4-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria, para funcionarem em prédios construídos com o auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário, 22 (vinte e duas) escolas primárias, em diversos municípios, e para constituírem a lotação das mesmas, ficam destacadas 22 (vinte e dois) cargos de

professor do ensino pré-primário e primário.

3 — E' publicado o Decreto n. .. 4.147, de 2-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação de «Professora Laude-liná Bernardes» à Escola de Pati de Alferes, no município de Vassouras.

5 — E' publicada a Lei n. 694, de 3-5-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que declara de utilidade pública a Biblioteca Infantil «Carlos Alberto», com sede no Distrito Federal.

5 — E' publicada a Resolução n. 18, de 3-5-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dá denominação a várias escolas primárias.

6 — E' publicada a Resolução n. 52.017, de 5-5-952, do Diretor do Serviço de Educação Física, do Estado do Espírito Santo, que concede ao Grêmio Estudantil «Graça Aranha», do Ginásio Mimosense, de Mimoso do Sul, renovação de registro para funcionar como associação desportiva escolar.

6 — E' publicado o Decreto n. 61, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que derroga o Decreto n. 1.521, de 28-12-950, na parte em que transferiu a escola isolada da Fazenda «São João» para a sede do distrito de S. Luís de Montes Belos, ambas no município de Goiás.

6 — São publicados os Decretos ns. 62, 63 e 64, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que respectivamente transferem as escolas isoladas da Fazenda «Fundão» (muni-cípio de Pirenópolis), da Fazenda «Batista» (município de Nazário) e da Fazenda «Boa Vista do Quilombo» (município de Goiandira) para o povoado do «Juá» (município de Ja-

raguá), para o Córrego de «Juá» (município de Nazário) e para a Fazenda «Capão Grande» (município de Goiandira).

6 — E' publicado o Decreto n. 65, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada do Bairro «Jundiá» para o Bairro «Goiás», ambas no município de Anápolis.

6 — E' publicado o Decreto n. 67, de 17-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga o Decreto n. 958, de 7-7-949, que transferiu a escola isolada da Fazenda «Posse dos Pires» para a Fazenda «Porto do Eugênio», ambas no município de Catalão.

6 — E' publicado o Decreto n. 68, de 17-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada do «Pé do Morro», do distrito de Piacá, para a Fazenda «Ventura», ambas no município de Pedro Afonso.

7 — E' publicado o Decreto n. 88, de 5-5-952, do Governador do Estado de Sergipe, que muda a denominação do Ginásio Estadual do Instituto Pedagógico «Rui Barbosa» para Ginásio Estadual do Instituto de Educação «Rui Barbosa».

7 — E' publicado o Decreto n. 60, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada de «Pianco» para «Intendên-cia», ambas no município de Anápolis.

8 — E' publicada a Ordem de Serviços n. 3, de 7-5-952, do Diretor do Departamento de Educação de Adultos da Prefeitura do Dist. Federal, que dispõe sobre trabalhos estatísticos dos Cursos Primários Supletivos.

9 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 13, sem data, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Dist. Federal, que dispõe sobre o funcionamento dos cursos da Campanha de Educação de Adultos.

9 — E' publicado o Decreto n. 831, de 7-5-952, do Governador do Estado de Espírito Santo, que cria a escola de Cachoeira Alta-Usina Fruteiras, município de Cachoeiro do Itapemirim, distrito de Canduru.

9 — E' publicado o Decreto n. 834, de 8-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que torna sem efeito o Decreto n. 815, de 25-4-952, que criou 1 (uma) escola singular em Lajinha, no distrito da sede do município de Itaguaçu.

9 — E' publicado o Decreto n. 835, de 7-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria 1 (uma) escola singular em Córrego de Lajinha, distrito de Itaimbá, no município do Itaguaçu.

9 — E' publicado o Decreto n. 838, de 8-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Fazenda Cobiça para Fazenda Andrônico Polígório, distrito de Conceição de Muqui, município de Mimoso do Sul.

9 — E' publicada a Lei n. 1.482, de 7-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que estabelece ficar considerada de utilidade pública a «Academia Valenciana de Letras», sediada no município de Marquês de Valença.

10 — E' publicado o Edital n. 17, de 6-5-952, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que trata da realização na Sociedade Pesta-

lozzi do Brasil de um Curso de Orientação Psíco-Pedagógica.

10 — São publicados os Decretos ns. 1.295 e 1.297, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem as escolas rurais mistas de Maemi, município de Ponta Porã, e a de Palmeiras, município de Cáceres, para Bom Fim e Salobra Grande, respectivamente, nos mesmos municípios.

10 — E' publicado o Decreto n. 1.296, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que extingue, no município de Cáceres, cinco escolas rurais mistas, nos lugares denominados «Arraial de Santana», «Santana», «Paraíso», «Morro Branco» e «Plexeiro».

10 — E' publicado o Decreto n. 1.298, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transfere a escola rural mista de «Antônio Lúcio», no município de Poxoréu, para o lugar denominado "Ponte dos Santos», no mesmo município.

10 — E' publicado o Decreto n. 1.299, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria, em «Pião», município de Guiratinga, uma escola rural mista, com a denominação de «Dr. Ruhens Pinto».

12 — São concedidas, pelo Governador do Estado do Ceará, bolsas de estudo a diversos alunos desse Estado.

13 — São publicados Atos do Governador do Estado do Ceará, transferindo a escola de Encantado, do município de Quixeramobim, para Tapajós, município de Senador Pompeu, com a respectiva professora auxiliar, e concedendo bolsas de estudo a diversos alunos desse Estado.

13 — E' publicado o Decreto n. 3.796, de 10-5-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar, com a mesma denominação, as escolas reunidas «Juscelino Kubitschek de Oliveira», de Bananal, município de Vir-golândia.

13 — São publicados os Decretos ns. 840, 843, 844, 845 e 846, de 12-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares, respectivamente, em Itaoca (município de Cachoeiro do Itapemirim), Baixo Sossego (município de Itaguaçu), Ernesto Raposo (município de S. José do Calçado), Fazenda Paraíso (município de Alegre) e em Picuam (município de Aracruz).

13 — E' publicado o Decreto n. 847, de 12-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria as escolas singulares de Limão, Duas Barras, Amaral, Independência, Pesqueiro, Desengano e Jacarandá, todas no município de Itapemirim.

13 — São publicados os Decretos ns. 1.301 e 1.305, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem as escolas rurais mistas de Lambari e de Buritizinho, respectivamente, para os lugares denominados «22 de Maio» (município de Rio Brillhante) e «S. João» (município de Alto Araguaia).

13 — E' publicado o Decreto n. 1.304, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transfere as escolas rurais mistas de «Morrinho» e «Quilômetro 88» para os lugares denominados «Campo Novo» e «S. Francisco», no município de Porto Murinho.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.306, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria

um curso complementar, anexo ao grupo escolar «Luís de Albuquerque», da cidade de Corumbá.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.307, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que desdobra a escola rural mista de «Guia», no município da Capital, devido ao excessivo número de alunos.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.308, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria um curso complementar, anexo ao grupo escolar da cidade de Coxim.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.309, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria cursos complementares, anexos aos grupos escolares «José Garcia Leal», da cidade de Parnaíba, e «José Alves de Lara», da cidade de Aparecida do Tabuado.

16 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 16, de 15-5-952, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre provimento de cargo de diretor de escola primária, quando este se afastar em caráter provisório.

16 — E' publicado o Decreto n. 848, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Paineiras para Tabocas, no município de **Muqui**.

16 — E' publicado o Decreto n. 851, de 14-5-952, do Governador do Estado, do Espírito Santo, que cria mais 1 (uma) escola singular em Anutiba, no município de Alegre.

16 — E' publicado o Decreto n. 852, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transforma as escolas singulares de Anutiba, no município de Alegre, em escolas reunidas.

16 — E' publicado o Decreto n. 853, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Córrego d'Anta para Goiabeiras, e a de Pedra Branca para N. S. do Carmo, ambas no município de Domingos Martins.

16 — E' publicado o Decreto n. 854, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que suprime a escola singular de Serrote, distrito de Marapé, município de Cachoeiro do Itapemirim.

16 — E' publicada a Lei n. 1.574, de 15-5-952, do Governador do Estado de São Paulo, que dispõe sobre remoções e permutas de professores primários.

16 — São publicados os Decretos ns. 1.313, 1.314 e 1.315, de 12-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que criam, respectivamente, escolas reunidas na vila de «Cassilân-dia», município de Paranaíba, em «Baronesa», distrito de Chapada dos Guimarães, e em «S. Pedro», no município de Poxoréu.

16 — São publicados os Decretos ns. 1.316, 1.317 e 1.318, de 12-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem as escolas rurais mistas de «Mutum», município de Rosário Oeste, de «Barra de Mutum», município de Rosário Oeste, e a de «Mato Grande», município de Cáceres, para os lugares denominados: "Malhada", "Ribeirão Grande" e «Goiabeira», respectivamente, nos mesmos municípios.

16 — E' publicado o Decreto n. 1.319, de 12-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que extingue a escola rural mista de «Baia», no município da Capital.

16 — E' publicado o Decreto n. 1.320, de 14-5-952, do Governador do

Estado de Mato Grosso, que transfere para o lugar denominado «Praia dos Bais», município de Santo Antônio de Leverger, a escola rural mista de «Itarcizinho», no mesmo município.

16 — E' publicado o Decreto n. 1.321, de 14-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que desdobra, no corrente ano letivo, a escola rural mista «Pilade Rebuá», de «Agachi», município de Miranda. -

17 — São publicados os Decretos ns. 857 e 858, de 16-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem a 2ª escola da Fazenda Castelo, município de Sta. Leopoldina, e da Fazenda Itabapoana, município de Guaçuí, para Caioba e Fazenda Barro Branco, respectivamente, nos mesmos municípios.

17 — E' publicado o Decreto n. 860, de 16-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a 2ª escola Encruso, distrito de Djalma Coutinho, município de Sta. Leopoldina.

17 — E' publicado o Decreto n. 1.323, de 15-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transfere a escola rural mista de «Rodeio», município de Poconé, para o lugar denominado «Aranha», no mesmo município.

18 — E' publicado o Decreto n. 862, de 16-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a escola de Córrego das Três Pontes, distrito de Pequiá, município de Iúna.

18 — E' publicado o Decreto n. 863, de 17-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a Escola de Fazenda Lopes, no município de Cachoeiro do Itapemirim.

21 — E' publicada a Lei n. 697, de 20-5-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que institui 10 prêmios municipais de teatro.

21 — E' publicado o Decreto n. 4.162, de 20-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que aprova o Regulamento da Escola de Serviço Social (E. S. S.).

22 — E' publicada a Circular n. 6, de 21-5-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que recomenda toda cooperação possível à Campanha de Educação de Adultos.

22 — E' publicado o Decreto n. 865, de 19-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a escola singular de Fazenda Segunda, município de S. José do Calçado.

22 — E' publicado o Decreto n. 866, de 19-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que dá a denominação de «Professora Ana Monteiro Paiva» às escolas reunidas de Anutiba, município de Alegre.

22 — E' publicado o Decreto n. 868, de 21-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que suprime a 2ª escola singular de Laranjal, município de Itaguaçu.

22 — São publicados os Decretos ns. 869 e 872, de 21-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam as escolas singulares de Taquarussu de Águia Branca e Córrego Paixão, ambas no município de Colatina.

22 — E' publicado o Decreto n. 870, de 21-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a 2ª escola de Capivara para a 2ª de Barbados, ambas no município de Colatina.

22 — São publicados os Decretos ns. 873 e 874, de 21-9-952, que retificam os nomes da escola «Córrego da Divisa», no município de Colatina, e o da escola primária auxiliar «Loja União e Progresso», de Caratoira, município da Capital, para «Córrego do Divino» e «Amenophis de Assis».

23 — E' publicada a Lei n. 1.264, de 19-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que abre o crédito especial de Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros) para a conclusão das obras do Grupo Escolar de Cariré, na sede desse município.

23 — E' publicado o Decreto n. 4.163, de 22-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que transfere, com o respectivo professor, a escola primária de Enconha, no município de Magé, para Ipuno, município de Nova Friburgo.

23 — São publicados os Decretos ns. 4.164, 4.165 e 4.166, de 22-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que elevam à categoria de grupos escolares as escolas primárias de Chave de Sta. Maria, de Martins Laje e a de Mário Barroso, todas no município de Campos.

24 — E' publicado o Decreto n. 3.797, de 23-5-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Ginásio Mineiro de Gua-nhães, para ministrar o ensino normal de 2º ciclo.

24 — E' publicado o Decreto n. 78, de 30-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada da Fazenda «Paraíso do Moio» para a «Vila de Ouvidor», no município de Catalão.

24 — E' publicado o Decreto n. 79, de 5-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que localiza quatro (4) escolas isoladas nos municípios de Ca-

talão (distrito de Sto. Antônio do Rio Verde), de Formosa (Fazenda Araras), de Goiás (Fazenda Cedro) e de Ipamerí (distrito da sede).

24 — E' publicado o Decreto n. 80, de 5-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada de «Aruaná» para a Fazenda «Sto. Amaro», no distrito de Xixá, ambas no município de Goiás.

26 — E' publicada a Lei n. 699, de 22-5-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria um anexo junto ao Instituto de Educação.

27 — E' publicado o Decreto n. 96, de 26-5-952, do Governador do Estado de Sergipe, que estabelece três dias de luto oficial pela morte do Dr. Murilo Braga de Carvalho, e dá a denominação de «Escola Normal Murilo Braga» à Escola Normal Rural de Itabaiana.

28 — E' publicado o Decreto n. 875, de 27-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Fruteira de Baixo para S. Miguel, ambas no distrito de Conduru, município de Cachoeiro do Itapemirim.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Não foi registrada qualquer atividade notável.

IV — NOTICIÁRIO

3 — Noticia-se a inauguração da Cooperativa Cultural e Distribuidora de Material Escolar Ltda. no pavimento térreo do Ministério da Edu-

cagão e Saúde, com a finalidade de proporcionar aos estudantes material escolar a preço módico.

6 — Noticia-se que a Fundação Getúlio Vargas concedeu 65 bolsas de estudo a estudantes pobres, no valor de Cr\$ 20.000,00 cada uma

6 — Noticia-se o encerramento da V Convenção Nacional de Engenheiros, que se realizou no Recife e reuniu numerosos técnicos de todo o País.

7 — Telegramas de Amsterdam noticiam o falecimento da educadora italiana Maria Montessori, criadora do método pedagógico que leva o seu nome.

8 — Inaugura-se no Méier a primeira biblioteca da série prevista para dotar o Distrito Federal de bibliotecas populares nos bairros.

11 — Noticia-se a realização do I Concurso Nacional Universitário de Oratória, sob o patrocínio do Reitor da Universidade do Brasil, Prof. Pedro Calmon.

15 — Noticia-se a criação do Curso de Formação de Especialistas em Assuntos de Petróleo, na Escola Politécnica da Universidade do Brasil.

16 — Noticia-se uma série de homenagens que assinalarão a inauguração da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

28 — Firma-se acôrdo especial entre o Ministério da Educação e o Govêrno do Estado da Bahia para execução de um plano de ensino primário supletivo pelo qual o Estado citado se obrigará a manter 2.500 cursos daquele ensino.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JUNHO DE 1952

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL.

4 — E' publicado o Decreto n. ... 30.928, de 2-6-952, que cria funções na Tabela Única de Extranumerário-mensalista da Universidade do Recife.

4 — E' publicado o Decreto n. ... 30.929, de 2-6-952, que cria funções na Tabela Única de Extranumerário-mensalista da Universidade da Bahia.

4 — E' publicado o Decreto n. ... 30.931, de 2-6-952, que cria o Estan-darte-Distintivo para a Escola de Sargentos das Armas.

4 — E' publicada a Portaria n. 189, de 2-6-952, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para a matrícula e funcionamento dos Cursos de Manutenção de Material Bélico.

4 — E' publicada a Portaria n. 558, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Aradores e Tratoristas.

7 — E' publicado o Decreto n. ... 30.943, de 5-6-952, que dispõe sobre as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul.

7 — E' publicado o Aviso n. 372, de 4-6-952, do Ministro da Guerra, que autoriza a inscrição, em 1953, no concurso de admissão para a Escola de Estado-Maior, de oficiais combatentes.

7 — E' publicada a Portaria n. 196, de 6-6-952, do Ministro da Guerra,

que aprova Instruções para o funcionamento da Divisão de Pesquisas e Orientação da Diretoria de Ensino do Exército.

10 — E' publicado o Decreto n. 30.955, de 7-6-952, que dispõe sobre funções consideradas de caráter ou interesse militar.

10 — E' publicado o Aviso n. 389, de 7-6-952, do Ministro da Guerra, que autoriza a matrícula dos Sargentos de Saúde das Armas e dos Serviços no Curso Regional de Aperfeiçoamento de Sargentos de Saúde.

10 — E' publicada a Portaria n. 221, de 25-3-952, do Ministro da Educação, que faz recomendações a diretores e chefes de repartições e servidores do Ministério.

10 — E' publicada a Portaria n. 501, de 19-5-952, do Ministro da Educação, que expede instruções relativas ao Ensino Secundário.

11 — E' publicado o Decreto n. 30.941, de 3-6-952, que concede reconhecimento à Escola Técnica de Agrimensura de Araraquara, com sede em Araraquara, no Estado de São Paulo.

11 — E' publicada a Portaria n. 522, de 10-5-952, do Ministro da Agricultura, que dispõe sobre as bolsas de estudo concedidas à Universidade Rural.

13 — E' publicada a Portaria n. 441, de 18-4-952, do Ministro da Agricultura, que autoriza o funcionamento, no presente exercício, do Curso

Avulso de Inglês Técnico, na Escola de Agronomia Elizeu Maciel.

13 — E' publicada a Portaria n. 566, de 9-6-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santo Antônio, de Garibaldi, no Estado do Rio Grande do Sul.

13 — E' publicada a Portaria n. 567, de 9-6-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio São José, de Curitiba, no Estado do Paraná.

14 — E' publicado o Decreto n. 30.976, de 10-6-952, que aprova o Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

19 — E' publicado o Decreto n. 30.994, de 17-6-952, que aprova o Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul.

20 — E' publicado o Decreto n. 30.975, de 10-6-952, que concede reconhecimento ao curso de bacharelado da Faculdade Mineira de Direito, com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

21 — E' publicada a Lei n. 1.625, de 17-6-952, que autoriza a doação de imóvel à Paróquia de N. S. da Soledade, em Recife, no Estado de Pernambuco, destinado à construção de um estabelecimento de ensino ou de assistência à maternidade ou à infância.

24 — E' publicado o Decreto n. 30.908, de 27-5-952, que concede reconhecimento ao curso de ciências econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora.

27 — E' publicado o Aviso n. 430, de 23-6-952, do Ministro da Guerra, que reconhece os Cursos de Mecanógrafo da Divisão de Máquinas Ta-buladoras da Casa Pratt e do Insti-

tuto Brasileiro de Mecanização (Serviço Holerith S. A.).

27 — E' publicado o Aviso n. 434, de 24-6-952, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre alunos militares e civis da Escola de Sargentos das Armas.

30 — E' publicada a Portaria n. 566, de 3-6-952, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução da Lei municipal n. 699, de 22-5-952, que cria um anexo junto ao Instituto de Educação do Distrito Federal.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

4 — São publicados os Decretos ns. 84, 85, 86, 87, 88, 89 e 90, de 17-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas, respectivamente, nos municípios de Catalão, Orizona, Silvânia, Trindade, Uruaçu, Goiânia e Urutaí.

4 — E' publicado o Decreto n. 91, de 19-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere escola isolada do município de Baliza para o município de Nazário.

5 — E' publicado o Edital n. 7, de 20-5-952, do Diretor do Colégio Estadual do Piauí, que torna pública a abertura das inscrições para o concurso de Catedrático de Física do referido Estabelecimento.

5 — E' publicado o Ato n. 1.452, de 3-6-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa Promotor Público para assinar escritura de terreno doado para a construção de uma escola típica rural.

5 — E' publicada a Lei n. 406, de 3-6-952, do Estado de Sergipe, que

faculta às normalistas matrícula na 2ª série do curso de formação de professores primários do Instituto Rui Barbosa.

5 — São publicados os Decretos ns. 882, 883 e 884, de 4-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas, respectivamente, nos municípios de Colatina e Cachoeiro do Itapemirim, e transfere outra no município de Muqui.

5 — São publicados os Decretos ns. 95, de 28-5-952, e 97, de 2-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas, respectivamente, nos municípios de Quirinópolis e Corumbá de Goiás.

6 — E' publicado o Decreto n. . . 5.778. de 4-6-952, do Governador do Estado do Paraná, que cria um grupo escolar no município de Bela Vista do Paraíso.

7 — São publicados os Decretos ns. 886, 887 e 888, de 6-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares, respectivamente, nos municípios de Alegre, Castelo e Cachoeiro do Itapemirim.

8 — E' publicado o Decreto n. 96, de 31-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que dá a denominação de Escolas Reunidas «Mestra Nhanhá do Couto» ao estabelecimento de ensino primário que funciona no Bairro dos Funcionários, na cidade de Goiânia.

10 — São publicados os Decretos na. 1.334, 1.336 e 1.337, de 4-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, cria uma escola rural, mista, no município de Santo Antônio de Leverger e extingue escolas rurais, mistas, nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande,

10 — E' publicado o Decreto n. 100, de 4-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que aprova o Regulamento Interno do Colégio Estadual de Goiânia.

11 — São publicadas as Instruções n. 12, de 9-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a participação da Secretaria Geral de Educação e Cultura na Campanha Financeira Pró Filho Saúdo do Lázaro.

11 — São publicadas as Instruções n. 13, de 9-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a participação dos estabelecimentos de ensino secundário, normal e técnico, subordinados à Secretaria Geral de Educação e Cultura, nas Campanha Anti-Alcoólica promovida pela Liga Brasileira de Higiene Mental.

11 — E' publicada a Lei n. 1.271, de 23-5-952, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito especial para a instalação do Seminário Pedagógico de Escola Rural.

11 — E' publicada a Resolução de 23-5-952, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola de Praia de Caponga, município de Cascavel, para Caraúbas, no mesmo município.

11 — E' publicada a Lei n. 1.462, de 16-4-952, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de imposto de transmissão ao Ginásio Profissional de Nilópolis.

11 — E' publicado o Decreto n. 1.400, de 7-6-952 do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria uma escola primária em Jardim Paulista, no município de Campo Grande.

11 — São publicados os Decretos ns. 1.339 e 1.401, de 7-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que desdobram, respectivamente, as escolas rurais, mistas, das localidades — Vila Nova e Onça, no município de Guiratinga.

11 — E' publicado o Decreto n. 98, de 2-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere escola isolada existente no município de Anápolis.

11 — E' publicado o Decreto n. 99, de 2-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga o Decreto n. 15, de 19-3-951, que transferiu a escola isolada da Fazenda do «Buraco» para a Fazenda «Canabrava», no município de Planaltina.

12 — São publicados os Decretos ns. 891 e 900, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares, respectivamente, nos municípios de Guaçuí e Cachoeiro do Itapemirim.

12 — São publicados os Decretos ns. 892 e 893, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transformam em grupos escolares escolas reunidas no município de Cachoeiro do Itapemirim.

12 — São publicados os Decretos ns. 894, 895, 896, 897, 898, 899, 901 e 902, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares nos municípios de São Francisco, Itapemirim, São Mateus, Muniz Freire e Linhares.

15 — E' publicado o Decreto n. 898, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola singular de «Quartéis» para «Itaipava», no município de Itapemirim.

15 — E' publicada a Lei n. 1.531, de 13-6-952, do Estado do Rio de Ja-

neiro, qua considera de utilidade pública a «Sociedade de São Vicente de Paulo», no município de Barra Mansa.

16 — São publicadas as Resoluções de 1-3-952, do Governador do Estado do Ceará, que concedem bolsas de estudo a candidatos estudantes dos estabelecimentos: Instituto Salesiano N. S. Auxiliadora, em Baturité; Ginásio Sanf'Ana, em Sobral; Colégio Castelo Branco, em Fortaleza, e Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza.

17 — E' publicada a Resolução n. 20, de 16-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que determina normas para uniformização dos critérios para denominação dos estabelecimentos de ensino da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

17 — E' publicada a Lei n. 1.309, de 10-6-952, do Governador do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito especial para a construção do prédio do Grupo Escolar de Tauá.

17 — E' publicada a Lei n. 1.321, de 13-6-952, do Estado do Ceará, que determina o registro de crédito especial destinado ao auxílio concedido, pelo Estado, à Escola Profissional «São José», na cidade de Sobral.

17 — E' publicada a Lei n. 1.532, de 14-6-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá a denominação de «Árido Martins» ao grupo escolar a ser construído no Cubango, 3º Distrito de Niterói.

18 — E' publicado o Decreto n. 3.800, de 17-6-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Paredes, município de São Gonçalo de Sapucaí.

18 — E' publicada a Lei n. 1.532, de 13-6-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá a denominação de Grupo Escolar «Alice do Amaral Peixoto» ao estabelecimento construído em Recreio do Mota, município de Santo Antônio de Pádua.

19 — E' publicada a Resolução n. 19, de 10-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere, provisoriamente, para o prédio da Escola Conselheiro Mayrink, a Escola 8-7 Barão Homem de Melo.

19 — E' publicada a Lei n. 1.323, de 17-6-952, do Estado do Ceará, que determina registro de crédito para pagamento do auxílio concedido ao Colégio Sobralense e Colégio Santana, sediados na cidade de Sobral.

19 — E' publicado o Decreto n. 3.802, de 18-6-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas da Vila São Francisco, no município de Belo Horizonte.

19 — São publicados os Decretos ns. 101 a 109, de 4-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem várias escolas isoladas nos municípios de: Anápolis, Filadélfia, Luziânia, Pires do Rio, Anicuns e Pedro Afonso.

20 — São publicados os Decretos ns. 4.186 e 4.187, de 19-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, cria um jardim de infância em Guarus, no município de Campos, e denomina de «Moacir Gomes de Azevedo» o grupo escolar de São José de Ubá, no município de Cambuci.

20 — E' publicado o Decreto n. 4.188 de 19-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, cria sete escolas primárias nos municí-

pios de Niterói, São Fidélis e Itape-runá.

20 — E' publicado o Decreto n. 5.919, de 17-6-952, do Governador do Estado do Paraná, que considera de utilidade pública, para fins de desapropriação, uma área de terreno destinada à construção de um grupo escolar.

20 — E' publicado o Ato n. 1.403, de 17-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria uma escola primária na cidade de Corumbá.

20 — São publicados os Atos ns. 1.404 e 1.405, de 17-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, cria uma escola rural, mista, no município de Amambaí, e transfere outra de Cercado para Ganga, no município de Poconé.

21 — E' publicada a Lei n. 1.386, de 20-6-952, do Estado de Pernambuco, que autoriza o Poder Executivo a auxiliar uma embaixada de componentes do Clube Excursionista Geográfico Estudantil.

21 — São publicados os Decretos ns. 1.408, 1.409 e 1.410, de 18-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, extingue a escola rural mista de «Presidente Prudente», município de Cuiabá, cria uma escola rural mista em «Manga-bal», município de Corumbá, e transfere de Afonso para Santana uma escola rural, mista, no município de Diamantino.

24 — São publicadas as Portarias ns. 481 e 484, do Diretor da Educação Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem, respectivamente, a escola primária de Neves para Porto Novo, no município de São Gonçalo, e a da Fazenda da Con-

ceição para Canadá, no município de Natividade de Carangola.

24 — São publicados os Decretos ns. 3.808 e 3.809, de 23-6-952, do GO-vernador do Estado de Minas Gerais, que, respectivamente, transforma em grupo escolar as escolas reunidas da cidade de Capitólio e cria um grupo escolar na cidade de São João Batista do Glória.

24 — São publicados os Decretos ns. 1.411, 1.412, 1.413 e 1.414, de .. 19-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem, criam e desdobram escolas rurais, mistas, nos municípios de Poconé, Alto Araguaia, Cuiabá e Poxoréu.

25 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 35, de 24-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o ensino da caligrafia muscular.

25 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 36, de 24-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre reclassificação de alunos.

25 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 38, de 24-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o critério que será observado para as primeiras provas parciais.

26 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 40, de 25-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o ensino aos alunos das escolas públicas primárias do manuseio de bandeiras, a fim de que os mesmos auxiliem no controle de trânsito defronte às escolas.

26 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 41, de 25-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre as Caixas Escolares.

26 — E' publicado o Programa de História.

26 — São publicados os Decretos ns. 110, 111, 112, 113 e 114, de 19-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem várias escolas isoladas nos municípios de Goiânia e Catalão e localizam mais três em Goiânia.

27 — São publicadas as Instruções n. 13, de 26-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam o Curso de extensão sobre atividades de Educação Física, recreação e jogos do Departamento de Educação Complementar.

27 — E' publicado o Decreto n. 4.201, de 26-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria uma escola primária no município de Itaperuna.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

3 — E' publicada a Lei n. 111, de 29-5-952, da Prefeitura Municipal de Londrina, Estado do Paraná, que transfere para a Fazenda Santa Maria a Escola Municipal «General Osório».

14 — E' publicada a Lei n. 1.760, da Prefeitura Municipal de Recife, Pernambuco, que abre crédito especial para o pagamento do auxílio concedido à União dos Estudantes de Comércio do Estado de Pernambuco, pela lei n. 1.715, de 21-3-952.

24 — E' publicado o Ato de 9-6-952, da Prefeitura Municipal de Itaboraí, Estado do Rio de Janeiro, que restabelece o ensino da Escola de «Ipi-tangas», no município de Itaboraí.

IV — NOTICIÁRIO

4 — Em ato presidido pelo Sr. Ministro da Educação, tomou posse do cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o Prof. Anísio Teixeira.

4 — Noticia-se o encerramento da Concentração Regional de Professores, em Botucatu, para tratar de vários assuntos de interesse do professorado paulista, sobretudo do problema de provimento dos cargos de direção nos estabelecimentos do ensino secundário e normal.

9 — E' nomeado para o cargo de Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação o Coronel Caio Noronha de Miranda.

11 — Instala-se, na Escola Agrícola de Pinhal, o Curso de Preparação das Mansões Rurais, sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde.

11 — E' assinado acôrdo entre o Ministério da Educação e o Estado de São Paulo, prosseguindo as atividades da Campanha Nacional de Educação Rural, para a realização de um programa cooperativo.

11 — Noticia-se a instalação, na Bahia, do Curso Regional do Inep, para aperfeiçoamento de professores primários do Nordeste.

18 — Inaugura-se a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pertencente à Universidade de São Paulo.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

O ministro da Fazenda autorizou o Banco do Brasil a depositar, em conta especial, em nome do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a importância de Cr\$ 1.500.000,00, para atender às despesas decorrentes da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino. A medida, de iniciativa do Ministério da Educação, consiste na elaboração de manuais destinados aos professores do ensino primário e médio, possibilitando-lhes mais eficientes instrumentos de trabalho, no exercício de sua profissão. Esses manuais não implicarão em obrigatoriedade de aplicação desse ou daquele método de ensino, impondo-se as sugestões que os mesmos contiverem apenas pelo seu valor científico e pedagógico.

Para a confecção dos referidos volumes, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos obterá a cooperação dos profissionais que aliem a segura orientação educacional à reconhecida competência especializada nos diversos ramos das ciências. Dessa forma, esperam o ministro Simões Filho e o diretor do Instituto que os manuais, além da utilidade imediata que possam prestar aos professores, produzam uma elevação generalizada nos padrões dos livros didáticos adotados em nossos estabelecimentos de ensino.

— Teve a melhor repercussão a iniciativa da Secretaria de Educação

e Cultura, através dos serviços do Departamento de Difusão Cultural, propondo a criação de três museus didáticos consagrados às ciências e às técnicas e destinados a auxiliar o nosso sistema de instituições culturais de finalidades populares. A propósito, o professor Celso Kelly, diretor do citado Departamento, concedeu à imprensa a seguinte entrevista:

A criação de museus didáticos era necessidade desde muito reconhecida por quantos se voltam para os problemas da cultura popular do Rio de Janeiro.

Não precisarei acentuar que os museus de originais só se podem formar com largo decurso de tempo e com a inversão de altas verbas, nem sempre disponíveis. Assim é que em muitos países se desenvolveram os museus didáticos, excelentes instrumentos de cultura, hoje de larga aceitação e de magníficos resultados.

Constituídos apenas de reproduções, gravuras, maquetes, moldagens e filmes, esses museus reunirão com as necessárias facilidades de consulta e divulgação os exemplos de todas as grandes conquistas do espírito humano nas artes, nas ciências e na técnica. Qualquer visitante poderá, futuramente, numa simples visita a esses museus, ter exata noção da evolução das artes, de uma teoria científica moderna ou do mais diverso problema técnico, como en-

tre outros a fabricação do papel, a dissociação atômica.

Também não precisarei acentuar que museus dessa natureza e finalidade serão por excelência dinâmicos.

Além das coleções e galerias, nas quais reproduções perfeitas nada ou muito pouco ficarão devendo aos originais, disporão os museus didáticos de pequenas salas de estudos individuais e coletivas, auditórios de aula e de projeção cinematográfica.

Anexo aos museus, funcionará um gabinete destinado ao preparo de programas para Televisão ora em montagem pela Difusão Cultural da Prefeitura, para que os museus possam proporcionar com maior freqüência programas de ciência, técnica e arte.

Desenvolverão ainda os museus intensa difusão — ao lado da colaboração do rádio e da televisão da própria municipalidade, organizarão pequenos cursos e horários flexíveis de visitas, que possam atender a todos os interessados. Em suma, organizações extremamente maleáveis e ativas, os museus estarão sempre à disposição de todos, através de todas as facilidades possíveis e com o mais amplo espírito de cooperação, inclusive com os homens da indústria interessados nas conquistas da técnica.

A Difusão Cultural da Prefeitura conclui os estudos iniciais para criação dos três museus, condensando num anteprojeto de lei as suas finalidades e bases de organização e propondo a criação de uma comissão que, dentro de três anos, seria encarregada de completar os estudos, montar as coleções, estabelecer os planos didáticos, levantar o ma-

terial necessário, cooperar no projeto arquitetônico da sede e de todas as demais providências e necessidades relativas ao funcionamento e plena eficiência das novas casas de cultura destinadas a prestar relevantes serviços à população carioca.

MINAS GERAIS

Encerrou-se, em 20 de julho, a 1ª Semana de Orientação Técnico-pedagógica de Ensino Comercial, realizada em Belo Horizonte e promovida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em colaboração com o seu Departamento Regional mineiro. Compareceram representantes de todos os municípios do Estado, educadores e técnicas de educação especialmente convidados.

O conclave destinou-se a análises e pesquisas sobre problemas de educação e ensino comercial no país, sendo os trabalhos distribuídos em cinco grupos de estudos: a) Funções do ensino comercial; b) Orientação comercial; c) Organização, administração e instalação das escolas e suas relações com o poder público; d) Rendimento escolar; e) Questões especiais da organização do ensino comercial.

— Em expressiva solenidade realizada a 7 de setembro, às 20,30 horas, no salão nobre da Faculdade de Direito, foi comemorado o transcurso do 25º aniversário da Universidade de Minas Gerais. Discursaram durante a sessão o reitor da Universidade, professor Pedro Paulo Penido, o professor Abgar Renault, orador oficial, o senador Melo Viana e o governador Juscelino Kubitschek.

Foi o seguinte o discurso pronunciado pelo professor Pedro Paulo Pe-nido:

«Meus senhores.

A escolha deste local para realizarmos esta esplêndida comemoração do 25º aniversário da fundação da Universidade de Minas Gerais não foi uma resultante de contingências materiais, mas obediência a determinações de ordem lógica e de natureza emocional.

A Faculdade de Direito, primeira na sucessão cronológica entre as suas irmãs integrantes do nosso instituto maior de ensino, guarda, gravada nos seus paredões cinquentenários como na memória de gerações que já passaram e de gerações que estão passando, a impressão intem-poral dos exemplos e dos ensinamentos de ínclitos varões que, durante a existência inteira deste notável so-dalício, deram lustre às coisas do Direito e da Justiça em nossa Pátria.

Transpomos os seus umbrais com a unção e o respeito que nos alenta a alma e aclara o espírito ao penetrarmos os velhos templos consagrados pela presença impoderável dos santos e pelo prodígio dos milagres.

Aqui ressoaram as vozes dos Tino-cos, dos Fulgêncios, dos Rafaéis e de quantos e quantos outros Mestres iluminam a hagiologia do Direito brasileiro.

Também aqui, entre estes solenes muros, se abrigou a nossa primeira reitoria, quando a Universidade de Minas Gerais obteve a sua Lei Áurea 956, de 7 de setembro de 1927.

Idéia inconfiante em 1789, projeto em 1823, tentativa em 1913, legalidade em 1925, corporificação em 1927

— o instituto apresenta-se hoje como uma pujante afirmação das tendências e da capacidade da gente mineira.

Em seus cinco lustros de atividade — que se contam apenas como um momento, quando aferidos pela duração de suas congêneres longevas de outros países — tem a Universidade de Minas Gerais oferecido provas bastantes de sua incontrastável vitalidade.

Em que pese à louçania da sua juventude, bem amadurecidos já estão vários dos seus problemas fundamentais, merce não somente da dedicação e competência dos corpos docente e discente dos seus diversos colégios, senão também graças à sã compreensão que sempre dominou os debates e orientou o estudo dos seus mais momentosos assuntos.

Assim, constituída a princípio por quatro unidades a que outras se foram juntando progressivamente, num processo de agregação eletiva, visando ao superior interesse do ensino, foi possível a manifestação, já agora aparente, das linhas dominantes de um belo espírito universitário.

Esse espírito, cimento aglutinante da coesão universitária, essencial à sua própria vida, quer no plano didático, quer no administrativo ou disciplinar, temperou-se em vinte e cinco anos de atuação, com inequívocas demonstrações de compreensiva receptividade.

Plástico e aberto à análise e adoção de novos ângulos interessantes para o progresso, e o bem comum do ensino, êle não pára, jungido ao dogmatismo de princípios preestabelecidos e prejudgados inamovíveis. Antes se coaduna com a marcha irreprimível das conquistas do conheci-

monto, todas elas obtidas em duras lutas, no campo sem fronteiras da experimentação humana.

Mas, para a consecução de tão sublimados ideais, torna-se imperativa a solução favorável dos problemas econômico-financeiros que só ela, na idade que corre, permite a instalação do clima e do ambiente ótimos para o desenvolvimento das ciências e das artes.

Nesse particular, como sob muitos outros aspectos, a federalização aparece como o mais vigoroso impulso já recebido em toda nossa vida universitária.

Secundando o ato federal, o eminente Governador do Estado vem nos dando o amparo permanente e cuidadoso do seu prestígio e da sua atenção, e as rmais positivas demonstrações do interesse com que nos acompanha na lida pela construção da nossa cidade própria.

E é de louvar-se que ,essa eficiente assistência econômica e espiritual se processe em um plano elevado, isenta da menor agressão às nossas inalienáveis prerrogativas de integral autonomia.

A par dos serviços já a nós prestados, muito esperamos de S. Excia. que, assoberbado dos compromissos na batalha ingente para sacudir a consciência industrial mineira, arran-cando-a do plano estático das possibilidades para o nível trepidante das realizações, sempre encontra tempo e modo para nos proporcionar ajuda material ,e espiritual.

Meus senhores.

Nesta rara oportunidade eu me congratulo jubilosamente convosco pelo muito que temos conseguido e pelo mais que havemos de conseguir

na nossa rota de permanente ascensão.

Possam os pósteros dizer de nós aquilo que dizemos agora daqueles que nos antecederam: foram honestos e trabalharam».

RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte, a campanha da organização de cooperativas distribuidoras de material escolar, patrocinada pelo Ministério da Educação, vai sendo conduzida em ritmo satisfatório. Levado o assunto ao conhecimento do governador do Estado, este determinou que, no orçamento em elaboração, fosse incluída a parcela de Cr\$ 100.000,00 como auxílio à nova entidade, que congregará elevado número de interessados, especialmente dos setores educacionais do Estado. O diretor do Departamento de Educação designou uma professora para desenvolver a propaganda junto aos grupos escolares, visando explanar os objetivos da campanha ao professorado e aos alunos.

Além de contar com aquêlo auxílio financeiro, a Cooperativa terá o seu capital próprio a ser subscrito e integralizado pelos associados e cujo montante se espera seja fixado em cem mil cruzeiros.

Em resposta, o ministro da Educação congratulou-se com as autoridades estaduais pelo significativo apoio dado a essa campanha.

RIO GRANDE DO SUL

Com a presença de altas autoridades e de figuras de destaque dos meios culturais e educacionais, rea-

lizou-se, em 14 de agosto, a solenidade de posse do professor Eliseu Paglioli no cargo de reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, que lhe foi transmitido pelo professor Alexandre Martins da Rosa. Nessa ocasião o professor Eliseu Paglioli teve oportunidade de proferir o seguinte discurso:

"Recebo de Vossa Magnificência, neste momento, a Reitoria desta Universidade, sem a ilusão das honra-rias que o alto posto poderia proporcionar-me, mas com sentido muito atento para as imensas responsabilidades que hão de pesar sobre mim no exercício deste mandato.

Estou plenamente consciente de que a tarefa de dirigir esta importante Universidade, de orientar a cultura superior e a elite intelectual do nosso Estado não constitui empreendimento vulgar que possa ser realizado sem um grande esforço e um dedicado idealismo. Não venho iludido em busca de um caminho florido, onde pudesse prosseguir suavemente sem tropeços e amarguras, sei que os problemas exigirão estudo, ponderação e inteligência, para serem solucionados convenientemente, que os percalços decorrentes de interesses pessoais, e de outras circunstâncias várias, poderão perturbar a marcha normal dos trabalhos a cada instante, que o ambiente de intranquilidade que contamina todas as Nações também tentará estender seus tentáculos sobre esta Instituição, minada por uma força superior, estranha aos meus interesses pessoais, uma força quase sobrenatural, que é capaz de fazer milagres, quando ela se destina à ciência, à mocidade e ao bem comum, por essa

poderosa força que é o idealismo pátrio, Religioso e Universitário, mesmo assim, eu assumo este mandato certo de que, neste labor sagrado, Deus me concederá, também desta vez, a luz divina que me permitirá depositar sobre o seu altar o meu trabalho interessante, os meus anos de existência, a minha tranqüilidade e o meu próprio ser em holocausto a mais alta instituição.

Repito a Vossa Magnificência, Sr. Reitor, e a VV. Excias. Srs. Conselheiros e a todos vós eminentes mestres e dedicados alunos desta Universidade que não foi por vaidade que aceitei este cargo, que não fui atraído pela honra que desde já me está proporcionando, com esta majestosa solenidade, mas por puro idealismo, por aquele mesmo que sempre e em todos os períodos da minha vida foi o guia sublime de meus atos. Cumprindo um dever de justiça não posso deixar de referir aqui a obra de Alexandre Martins da Rosa, o verdadeiramente Magnífico e dedicado Reitor desta Universidade que, tendo em mira sempre o lema, rotário, de «dar de si antes de pensar em si», entregou-se integralmente a ela para o bem dos outros e para a grandeza desta Instituição, esquecendo-se de si mesmo, dos seus interesses pessoais, de sua saúde e por muitas vezes da própria família, afastando-se do convívio do lar por longos períodos para dar toda sua inteligência e toda sua férrea vontade ao progresso deste grande centro de cultura. Não importa, Prof. Martins da Rosa, que algum vos acuse, isso vos enaltece, porque o próprio Padre Antônio Vieira tinha a sua piedosa frase para aqueles que não haviam sido dignos da censura

ou da crítica alheia. Vós até êsse prêmio tivestes.

A recompensa de um dever cumprido em geral tarda bastante a chegar, e, não raro, só se resgata esse valor depois da morte. Mas não importa que esse crédito fique à mercê do tempo aguardando quase indefinidamente esse julgamento, de vez que êle frutifique como exemplo vivo no espírito da mocidade, nesse espírito vigoroso ainda que maleável.

Tudo quanto fizestes na Universidade nunca poderá ser ocultado porque é o próprio sol que no-lo mostra todos os dias. Oxalá possa minha humilde pessoa prosseguir nesse ritmo acelerado as construções que se estão realizando e todas as demais de que carece esta Instituição.

Vossa Magnificência não está ouvindo estes elogios como mera formalidade deste ato, eles constituem a repetição de palavras por mim proferidas em épocas passadas, todas as vezes que se me oferecia oportunidade de fazer justiça à vossa brilhante administração nesta Reitoria.

Fui sempre um amigo pessoal de Vossa Magnificência, mas acima disso sempre soube admirar a tenacidade e o esforço inteligente que vos são peculiares e que proporcionaram a esta Universidade uma nova era de realizações, um verdadeiro ressurgimento.

Mas, se, de um lado, esta Universidade atravessa um período de realizações importantes no domínio material e econômico com a obra incomparável de Vossa Magnificência, forçoso é reconhecer que no terreno do ensino e da vida Universitária, no que tange às suas finalidades, está passando ultimamente por um cataclisma jamais registrado na sua história.

Recebo esta Instituição com as suas cátedras e os seus bancos vazios, numa pesada atmosfera de desentendimento e de lutas. Não desejo responsabilizar quem quer que seja por esta situação, nem de longe me animam tais propósitos, apenas, meus senhores, desejo fazer essas considerações para dizer-vos que não venho desprevenido da severidade do encargo que acabo de assumir. Mas, apesar de tudo isso, e antevendo o árduo trabalho e os dias de intranqüilidade que me esperam, aceitei a incumbência e, dentro das minhas possibilidades, procurarei corresponder à distinção que mereci de meus eminentes colegas deste egrégio Conselho, aos quais sou particularmente grato pela honra que me proporcionaram, e a confiança que em mim depositou sua Excia. o Sr. Presidente da República, o Doutor Getúlio Vargas, estadista de excepcional tirocinio, de invulgar inteligência e de reconhecida honestidade administrativa, a quem estarei sempre pronto a servir e imitar nesse seu grande espírito de civismo e de amor pelo nosso Brasil. Sua Excia. deixou a tranqüilidade de Itu — em cujo recanto de nosso Estado era assediado pelos mais eminentes homens do país, de vez que êle, mesmo no exílio, dominava a política nacional pelo seu incomparável prestígio, — para aceitar o rude encargo de governar a Nação numa fase de imensas dificuldades que êle mesmo havia previsto, abandonando a felicidade pessoal para atender o chamamento do povo brasileiro.

Homem público que desprezou os seus interesses pessoais, a sua tranqüilidade, e, como gaúcho, o seu próprio rincão, para atender o apelo de

seus compatriotas, para receber do voto da imensa massa dos brasileiros esse posto de sacrifício, esse chefe não pode receber de ninguém a recusa, e muito menos da minha pessoa, de colaborar no seu govêrno.

A incompreensão junto à luta sistemática de oposições políticas extremistas tem tentado, em vão, abalar o prestígio do eminente chefe, procurando gerar o descontentamento no meio das classes em nosso país, atribuindo ao atual govêrno a responsabilidade na solução de problemas que são existentes em todas as nações do mundo, lá muito mais graves que no Brasil. Sua Excia. acaba de equilibrar as finanças com grande dificuldades mas com pleno êxito. Agora irá acertar a economia.

Para tanto necessita S. Excia. da colaboração de cada um de nós, sob pena de cairmos em plena anarquia segundo o plano e desejo de nossos adversários, que, para eles, quanto pior tanto melhor.

Não seria eu que, chamado a prestar neste setor da administração minha modesta parcela de serviços me esquivasse de atendê-lo.

Como num lar, onde a desconfiança e o desrespeito geram a incompreensão e a discórdia, assim na sociedade, essa mesma ação demolidora vai desagregando as suas forças, enfraquecendo a nação e infelicitando um povo.

Onde reina harmonia, o trabalho é mais produtivo, deixa de ser sacrifício para ser um prazer e o bem que daí resulta para um país ou para uma Instituição, não só beneficia o conjunto, mas decorrente dele também a cada indivíduo em particular.

A Reitoria sendo o ponto central da orientação universitária, a sua administração não pode prescindir do apoio de todos os seus componentes, desde o mais humilde porteiro até o seu mais proeminente conselheiro.

Cada qual, no setor de suas atribuições, tem o dever de contribuir para o engrandecimento sempre maior desta Universidade.

Também como S. Excia, o Sr. Presidente da República, S. Excia. o Sr. Governador deste Estado, Sr. Gal. Ernesto Dorneles, quando chamado pelo povo do Rio Grande, aceitou o árduo encargo deixando o Senado da República onde sempre gozou de excepcional prestígio, para receber deste mesmo povo a rude tarefa de governá-lo novamente, declinando daquele posto da mais alta Câmara Federal, pleno de tranqüilidade e de fartos proventos, para atender ao chamamento do Rio Grande, cumprindo um dever cívico, embora com prejuízo pessoal, arcando com toda a sorte de responsabilidades e, quem sabe, até sofrendo injustiças. Espírito público imbuído do mais sadio patriotismo, entretanto, segue a rota invariável do seu Govêrno com a inteligência e a serenidade que lhe são peculiares, imperturbável ante as críticas gratuitas que por vezes lhe são atribuídas.

Quando Ernesto Dorneles deixou a Interventoria deste Estado todos os gaúchos lamentaram profundamente seu afastamento, e por isso mesmo, como o fizeram com Getúlio Vargas, o reconduziram ao poder de novo, levando-o ao Palácio da Praça da Matriz onde há de terminar seu mandato com as glórias de um govêrno inteligente e honesto e com o

reconhecimento deste povo generoso e altivo que só possui gestos de bravura e de justiça.

Assumo esta Reitoria no momento em que se está processando gradativamente a transferência da Universidade do domínio do Estado para a posse da União. Estão pendentes ainda decisões que devem ser solucionadas com a máxima brevidade para que não sofra alteração o ritmo dos trabalhos. Infelizmente, o sistema burocrático de nosso país ainda é de molde a retardar essas deliberações, exigindo de cada chefe administrativo grande dedicação e perseverança para que os processos não fiquem estagnados nos diversos setores das repartições. Reconhecendo a necessidade urgente de dirimir tais dificuldades decorrentes em parte da ação dessa dualidade de governos da nossa Universidade, o Estadual e o Federal, iniciarei de logo intenso trabalho para que este último assuma integral responsabilidade tanto dos setores das Escolas como do pessoal administrativo.

De outro lado, o regime Universitário do nosso Estado não se adaptou plenamente ao regime federal, motivando dificuldades que em aparência apenas seriam óbices intransponíveis. Não creio que o decreto que federalizou nossa Universidade não tenha força suficiente para pôr um ponto final nessa questão. Defendendo um direito como esse eu me sentirei orgulhoso por estar prestando o primeiro ato de justiça a nossa Instituição.

Reclama-se que as nossas Escolas não são suficientes para comportar o número de alunos que são aprovados no vestibular, e essa reclamação é mais justa, pois afastam-se do

nosso Estado anualmente numerosos estudantes em busca das faculdades de São Paulo, do Paraná e do Rio de Janeiro e até as escolas estrangeiras do Uruguai e da Argentina, porque a Universidade do Rio Grande do Sul não os acolhe. Os rio-grandenses têm razão de sobra reclamando escolas para seus filhos. As nossas faculdades não aumentaram o número de suas matrículas na proporção do progresso do nosso Estado, por isso a Universidade está atrasada quanto a esse número. Passamos mais de 15 anos sem realizar os aumentos indispensáveis e o aparelhamento de nossas faculdades, por inércia. Posso falar assim porque sou de casa, pois exerço o magistério há mais de 20 anos nesta Universidade. Precisamos falar a verdade mesmo que ela seja contra nós, não com a finalidade de acusar quem quer que seja mas para dizer ao povo do Rio Grande do propósito que nos anima, qual seja de ampliar várias escolas desta Universidade para que seus filhos permaneçam junto de suas famílias encontrando na sua Universidade o ambiente necessário à preparação profissional à carreira do magistério.

Deste modo a Universidade preencherá suas finalidades proporcionando ao nosso Estado os professores e os profissionais de que necessita para o seu sempre crescente progresso.

Faça-se a seleção por meio de exames conscienciosos mas o que não se deve é tolher o direito daqueles jovens que são estudiosos e cultos de ingressarem no curso Universitário. Segundo as estatísticas modernas deve haver um médico para cada dez

habitantes e, de acôrdo com o número de diplomados pela nossa Faculdade, atende-se apenas a 50% das necessidades do nosso Estado, ficando os restantes 50% ou sem profissionais ou entregues aos cuidados de médicos estrangeiros ou de outras Estados. O mesmo se poderia dizer das outras escolas, particularmente das de Engenharia e de Agronomia.

Mas, para aumentar o número de matrículas torna-se indispensável o aumento das escolas tanto em espaço como em instalações e particularmente em seu corpo docente. Esta será uma das preocupações que deverá nortear esta Reitoria.

Outra necessidade que está a exigir providências imediatas é a do congraçamento entre os vários Institutos de ensino, entre os professores e os demais elementos de co-laboração e trabalho. Ainda não existe um verdadeiro espírito Universitário dentro da nossa Faculdade. Os Institutos vivem e trabalham isoladamente como se fossem organismos independentes sob o ponto de vista de seus estudos. A grande maioria dos professores de uma Escola não conhecem os professores da outra escola. Os alunos formam grupos por vezes hostis entre si, segundo a faculdade a que pertencem. Não existe um entendimento recíproco e muito menos uma amizade cordial e um verdadeiro companheirismo.

A colaboração de estudos e de pesquisas entre os diversos Institutos não está coordenada porque os professores na sua maioria desconhecem seus colegas, e, por isso mesmo, as suas possibilidades. Falta o estímulo da pesquisa, de não serem suficientemente aproveitados os grandes valores que possuímos. O pouco

que se produz cientificamente fica depositado porque não há meio suficiente de publicidade, e a nossa Universidade permanece desconhecida em grande parte do País e mais ainda no estrangeiro. Disso resulta a surpresa com que cientistas de outros países são tomados ao deparar com uma Instituição de tamanho valor e de tão grandes proporções que eles nem sequer sabiam de sua existência. A publicidade é um estímulo e uma grande credencial para uma Universidade como a nossa.

Julgo indispensável uma aproximação mais íntima entre professores, docentes, auxiliares de ensino, pessoal administrativo e alunos, e mesmo, antigos alunos, para que o espírito universitário vigore em sua plenitude. O Clube Universitário seria o meio mais eficiente para tal fim, sem prejuízo das associações já existentes, mas numa extensão maior onde se congregariam todos os universitários e suas famílias, não só com objetivos científicos e culturais mas visando a finalidade recreativa e de mútua aproximação.

Ao concluir seus cursos os formandos de várias escolas andam implorando um local para realizar sua festa de formatura porque a Universidade não lhes proporciona um ambiente digno e adequado.

Como decorrência normal desse convívio social que o Clube proporcionará, todas as prevenções e ressentimentos serão removidos para que os homens se compreendam melhor quando se conhecem. O trabalho, nesse ambiente de mútua admiração e fraternal amizade, será incomparavelmente mais fecundo.

Meus Senhores.

SÃO PAULO

Ao terminar minhas palavras desejo deixar expressa minha imorre-doura gratidão pela homenagem que me prestaram todos os que, com a sua presença a este ato, vieram trazer o seu apoio moral ao começo desta gestão.

Como quem nuíre no seu espírito uma crença das coisas sobrenaturais, essa fé que exige submissão inabaláveis às coisas do porvir, eu tenho dentro de mim essa certeza de que a nossa Universidade viverá dias tranqüilos de intenso labor e de fecundas realizações. A justiça, o amor e o idealismo universitário devem permanecer sempre acima dos interesses pessoais, para que, tornando grande e famosa a nossa instituição, nos tornemos todos grandes e famosos sob o seu manto de cultura e de patriotismo".

Segundo dados divulgados pela Divisão de Difusão Cultural da Universidade de São Paulo, inscreveram-se no concurso de habilitação ao 1º ano de seus vários institutos, em 1952, 4.139 candidatos, dos quais, 2.511 foram reprovados, 1.431 aprovados e 197 desistiram do exame. Havia, em toda a Universidade, 2.207 vagas, nas 12 escolas que a compõem. Atualmente, acham-se matriculados, na Universidade de São Paulo, 7.509 alunos. E' de notar-se que ainda continua a ser a mais procurada a sua mais antiga escola, a Faculdade de Direito, que, só no primeiro ano, teve 808 inscrições, para 418 vagas, com o total de matrículas, do 1º ao 5º ano, de 3.080 alunos, incluindo o curso noturno, e excluído o curso de doutorando que tem 210 bacharéis matriculados.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ARGENTINA

Em comunicação dirigida à Inspetoria Geral de Ensino, o Ministério da Educação chamou a atenção para o artigo 37 da Constituição, o qual prevê que o ensino primário rural procurará inculcar na criança o amor à vida do campo, orientar objetivando uma formação profissional rural, e preparar a mulher visando os trabalhos domésticos rurais». Graças à influência da escola, a vida do lar poderá se transformar e melhorar. Cada casa poderá possuir sua pequena horta, árvores frutíferas, colmeia, criação de aves, etc. Com a intenção de favorecer este programa de atividades, o Ministério decidiu pôr à disposição das escolas rurais sementes e ferramentas.

AUSTRÁLIA

Durante muito tempo os filhos de fazendeiros e criadores de gado que habitam as regiões isoladas e muito pouco povoadas do interior da Austrália fizeram seus estudos primários e secundários por correspondência. Foi inaugurado, recentemente, na Austrália Central, um método de ensino pelo rádio. A «escola do ano» pode não somente organizar emissões radiofônicas que se destinam aos escolares, mas lhes permite tam-

bém responder ao professor e apresentar a êle, pelo rádio, todas as dúvidas que surgem em seu espírito. Graças à colaboração dos postos de chamado de médicos que se transportam para a casa dos doentes por avião para os quais aparelhos radiofônicos especiais (que são ao mesmo tempo transmissores e receptores) foram inventados, tornou-se possível esse novo método de ensino. Um estúdio equipado para as emissões foi instalado na escola de Alice Springs e ligado por uma linha telefônica à base médica dessa localidade. Três vezes por semana o pro-fessor-chefe da escola fala a trezentas crianças agrupadas em torno de seus aparelhos radiofônicos num raio de 500 quilômetros. As famílias e os auxiliares da fazenda também se reúnem voluntariamente para ouvir as lições dadas. Como existem seis outras bases médicas além da de Alice Springs, pode-se avaliar o desenvolvimento que vai alcançando, pouco a pouco, na Austrália, esse novo método de ensino.

CANADÁ

A necessidade de reorganizar as administrações locais e de criar distritos escolares maiores para facilitar distribuição mais justa das vantagens educacionais e dos orçamen-

tos escolares faz-se sentir cada vez mais. Os métodos adotados variam segundo as províncias: umas procuram despertar o interesse da população no crescimento das regiões administrativas; outras, em particular as províncias do Oeste, tomam medidas mais compreensivas e mais práticas. As principais vantagens daí decorrentes são: maior uniformidade nas mensalidades dos alunos e na remuneração dos professores; economia sensível na compra de material escolar; melhores escolas com programa mais desenvolvido; serviços de higiene escolar mais adequados e maior número de transportes escolares. Ainda que um número sempre maior de alunos seja conduzido cada dia às escolas centrais (em particular às escolas secundárias centrais), a província de Alberta criou também internatos para os alunos das escolas secundárias superiores que residem longe da escola. Os alunos são, geralmente, transportados para o internato no domingo à tarde e voltam para casa na sexta-feira também à tarde. Como ajudam na administração da escola e em certos trabalhos, as pensões que pagam são extremamente módicas.

ESPAÑA

Para facilitar a formação de futuros professores para os surdos-mudos e para os cegos, o regulamento de admissão das escolas normais foi modificado e, conseqüentemente, elas poderão ser freqüentadas por alunos portadores de cegueira e pelos desprovidos de audição e visão. E' sabido que uma grave deficiência física constituía impedimento

para matrícula de um candidato numa escola normal.

ESTADOS UNIDOS

A Fundação Ford anuncia que um novo plano de estudos para formação de professores foi organizado pelo dr. Alvim C. Eurich, da Fundação Ford, e pelo sr. Lewis Webster Jones, presidente da Universidade Rutgers. O plano prevê cursos universitários de formação geral com a exclusão de toda preparação profissional. Terminados os estudos e conferido o diploma, os estudantes passarão um ano, como internos remunerados, num centro de formação profissional cuidadosamente escolhido e sob uma orientação competente. Os autores desse projeto acham que os futuros professores passam uma grande parte de seu tempo aprendendo como ensinar e não têm tempo de estudar convenientemente as disciplinas que terão de lecionar. As duas escolas normais oficiais do Estado de Arkansas pretendem aplicar esse novo plano a partir do outono do corrente ano. As escolas normais que o adotarem poderão receber subvenção da Fundação Ford.

FRANÇA

O «Colégio Escocês» que ocupa perto de Montpellier um castelo que pertenceu a um rico escocês, foi retomado após a guerra pelas autoridades escolares da cidade de Montpellier que ali instalaram uma escola para crianças retardadas. Mais tarde, as atividades dessa escola foram ampliadas anexando-se a ela uma classe especial para as crian-

ças das escolas primárias da cidade com audição deficitária, alunos cujos resultados escolares não estavam em relação com seu elevado cociente intelectual. Essa classe é freqüentada por quinze alunos de 7 a 11 anos que reencontraram seu equilíbrio pessoal graças aos métodos individuais de ensino permitindo-lhes cultivar seus dons especiais. Os alunos manifestam um grande interêsse pelo seu trabalho que muitas vezes levam para casa de bom grado; eles lêem jornais e interpretam artigos que servem em seguida de matéria para estudo na escola; eles se iniciam na história trabalhando em dramatizações, etc. Apesar da diversidade de suas ocupações, seus resultados, por ocasião dos exames, são melhores que os dos alunos normais e todos eles ingressam no liceu.

INGLATERRA

Um novo método de orientação profissional, conhecido sob o nome de «Operation Shoe-Horn», está sendo experimentado pelas autoridades escolares de East Ham, em Londres, em que participam os serviços de higiene e de psicologia escolares, os «bureaux» de emprêgo da juventude e os serviços sociais. Um curso de

duas semanas sob regime de internato foi organizado no ano passado, para alunos de uma escola secundária. Esse curso destinou-se a facilitar a passagem do trabalho escolar para o trabalho produtivo e a preparar os alunos visando sua futura profissão. A experiência foi renovada no início deste ano abrangendo também as moças. Para que esse período apresente, em seu novo aspecto, uma certa analogia com a iniciação futura das moças no trabalho industrial, elas foram escolhidas em diversas escolas. A primeira semana foi consagrada à «adaptação à indústria». Foi ensinada aos alunos a história de East Ham e de suas indústrias principais, e eles tiveram os primeiros conhecimentos sôbre problemas econômicos simples: relações entre grupos, sindicatos, serviço de emprêgo para a juventude, cursos complementares. A segunda semana foi dedicada aos problemas de orientação profissional (por meio de conversações, filmes, visitas a estabelecimentos e investigações) e a dois estágios práticos: um dia num estabelecimento de escolha do aluno, e um dia numa empresa escolhida ao acaso. O emprêgo das horas vagas não foi negligenciado, mesmo sob certos aspectos das preocupações femininas.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

UM EDUCADOR: ABÍLIO CÉSAR BORGES

À luz do conhecimento mais perfeito que temos hoje, do nosso país e do seu curso histórico, nada nos fere mais a atenção, ao examinarmos certas figuras do nosso passado, do que a sua desproporção com o meio e o tempo.

Abílio César Borges constitui um destes casos. Entre 1856 e 1880, período de sua atuação, o Barão de Macaúbas se alteia, no Brasil, como uma figura que nada tem a dever às dos grandes educadores, então dominantes no mundo. Pertencia, sem favor, à linhagem dos grandes diretores de escola, que, na época, iniciavam, tanto na Europa quanto na América, a revolução educacional que viria produzir, depois, a educação popular universal e o cultivo geral da ciência, de que nasceriam, ou que acompanhariam, as grandes transformações do nosso tempo.

Não há como não estranhar essa coincidência, quando o país, na realidade, não passava, então, de uma atrasada subnação americana, dividida entre senhores e escravos, com uma pequena classe livre, sem meios, nem recursos, nem progressos, e desprovida de qualquer consciência do seu problema educacional.

A explicação parece encontrar-se no fato de sermos, então, na realidade, dois países, fase de que, so-

mente nos últimos tempos, estamos emergindo, para a formação final da nação brasileira. O contraste entre o grande Brasil popular e mudo e o pequeno grupo de civilizados e falantes era, então, tão amplo e largo, que os dois países se perdiam de vista, só havendo real consciência do minúsculo Brasil semi-aristocrático, em que se movia a figura singular e um tanto fictícia do Barão de Macaúbas. Este pequeno e lustroso Brasil mantinha, sob vários aspectos, a ilusão da civilização e podia, sem desdouro, sofrer confrontos com o restante do mundo civilizado, sobretudo com os demais países americanos. Nele é que atuava Abílio César Borges. Do seu colégio, podia o prof. Ch. Fred Hartt, da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, dizer que, na sua opinião, «se comparava favoravelmente com as melhores instituições do mesmo grau nos Estados Unidos».

Com efeito, a vida e a obra de Abílio César Borges revela-nos um país sensível à cultura, penetrado de rigorosos padrões morais, embebido de vivas aspirações intelectuais e, o que é mais de admirar, com uma uniformidade tal de nível social e de condições de meio, que não se chega a perceber diferença sensível entre as diversas áreas de sua atuação, que se estendem desde a cidade da Barra, no vale do S. Francisco, até Barbacena, em Minas, passando pela

Bahia, e pelo Rio, como se todos estes centros fossem cidades de um país homogêneo e de igual civilização. Em todos eles, na verdade, fundou e dirigiu o singular educador os seus colégios, praticando uma educação revolucionária para o tempo, e em todos encontrando professores para auxiliá-lo e ambiente para lhe aplaudir e estimular os esforços.

A fina e tênue camada de civilização parecia, assim, estender-se sobre todo o país, oferecendo oportunidade a um educador sertanejo de ampliar a sua ação por tão diversas regiões, de certo modo, intercambiáveis, pois cumpre registrar que a sua experiência não se encerra no Rio, mas no interior de Minas, na cidade de Barbacena, de onde sai, afinal, para aposentar-se da vida ativa, acompanhado do louvor e do aplauso de pais e discípulos dessa cidade sertaneja, como já deixara, antes, a Corte, entre os mesmos aplausos e louvores.

Comp, pois, explicar que essa atuação não se prolongue em uma grande tradição educacional e Abílio César Borges não seja, para nós, algo como foi Sarmiento, para a Argentina, Varela, para o Uruguai, e Horace Mann, para os Estados Unidos, senão pela sua identificação com a pequena casta dominante de um Brasil de cúpula, que as vicissitudes de nossa evolução histórica vem sistematicamente destruindo?

Porque nada faltou a Abílio César Borges para se fazer o líder educacional de um jovem país, nesses meados promissores do século dezenove. Detinha, com efeito, como se suas fossem, todas as grandes idéias da educação do seu tempo e alimentava todas as ambiciosas aspirações

que, então, medravam no espírito dos homens em relação às possibilidades entre-sonhadas da educação, humanizada nos seus métodos, enriquecida no seu conteúdo, pela expansão da ciência, e, afinal, estendida a todos.

Não se tratava de um simples diretor ocasional de educação, que suprisse com cultura e bom senso as deficiências do profissional, como costumavam ser os educadores da época e como deveria normalmente ter sido, com a sua formação de médico e cirurgião. Ao contrário disto, revelou-se um pensador educacional, um formulador de métodos, com erros e acertos originais e brilhantes, e, sobretudo, um apaixonado formador de homens, dando toda a sua vida à infância e adolescência no exercício mais completo que se pode conceber do magistério e da educação.

Ao lado de concepções, ainda hoje rigorosamente certas, da educação, como processo de desenvolvimento normal da criança, a ser guiada e não reprimida, e que inspiraram o novo espírito de que se embeberam os seus colégios, o que, no tempo representava quase uma revolução, muitas das idéias de Abílio César Borges em relação a programa e currículo e métodos de ensino mostram uma penetração rara para o momento e, em alguns pontos, de grande avanço sobre a sua época.

Batalhou por um ensino inteligente e prático, pelo ensino direto das línguas vivas, contra os programas excessivos e absurdos, contra o ensino direto de regras de moral e, no curso secundário, soube compreender que os estudos da língua nacional, da matemática e da história

deviam constituir o seu núcleo, fundamental. Não era fácil pensar, assim, nas alturas de 1875, quando ainda hoje não são poucos os que têm sobre a matéria opiniões que só se coadunariam com o período do mágico do pensamento humano, pelas quais emprestam virtudes intrínsecas a determinados ensinamentos, mesmo que não passem de inúteis exercícios verbais.

Mais do que teto, porém, chegou a ver a educação como o processo de formação nacional e o meio, por excelência, de enriquecer o país, cujo maior capital é o homem, «o primeiro dos instrumentos da riqueza», pois que, educado, é ele «quem inventa e faz as máquinas».

Nem lhe faltou sequer a visão de que a liberdade e a democracia somente seriam possíveis «com a verdadeira e geral instrução. Quem sinceramente quiser cimentar e assegurar a liberdade, há-de lhe dar por base elementar a instrução».

E, na prática dessas idéias, não ficou na administração do ensino, nem apenas na fundação e direção dos seus colégios, nem no magistério diário e permanente, mas passou a preparar o instrumental do seu ofício escrevendo toda uma admirável coleção de livros didáticos e chegando, até, à invenção de aparelhos escolares.

Toda essa considerável obra do pensamento, de estudo e de ação se perde com a extinção dos seus colégios e ninguém, em sua consciência, pode encontrar a sua influência na evolução de nossas escolas e de nossa educação. Podem recordá-lo os seus alunos, mas não o recorda o país, cuja consciência nacional não logrou atingir, por não existir, ao

seu tempo, essa consciência, ou por ter sido ela destruída posteriormente.

Para cúmulo de ironia ou de contradição, não sucede apenas isto ao grande educador. Não somente não lhe recorda o país a obra, efetivamente singular e renovadora, como ainda o fulmina com a memória — esta, sim, conservada viva e indelével — do retrato tristemente deformado que lhe traçou um discípulo infeliz e de gênio, em um romance imortal, "O Ateneu". A literatura imortalizou a figura de ficção, com que o representou o romancista, mas a sua obra e o seu pensamento não saíram dos seus colégios e da admiração piedosa de colegas e raros estudiosos.

Há, assim, algo de irreal na ação deste homem que viu, pregou e praticou muitas das mais significativas inovações do seu tempo, desde a simplificação dos métodos de ensino para a leitura, e escrita até a compreensão da imensa riqueza de informação e cultura que a nova época abria para os homens. Viu, pregou e praticou tudo isto com eficácia sem igual, nem uma só vez se deixando levar pela confusão, tão fácil, de apaixonar-se pela beleza dos novos meios de educação, esquecendo os seus fins. A eficiência do seu ensino se demonstrava até espetacularmente, na exibição intencional dos seus alunos para comprovar a segurança dos seus métodos. Tinha, nos seus colégios, os mesmos altos padrões que se poderiam encontrar em um colégio inglês. A formação intelectual completava-se com a formação moral inflexível e rigorosa. Era, em pleno Brasil, um educador profissional de alto padrão, embebi-

do de espírito científico e de zelo cívico. Tinha as condições ideais para se fazer o guia educacional do país. Porque, repetimos, não o acompanhou a nação, e a sua obra, salvo a rápida passagem frustrada pela direção do ensino na Bahia, se limitou à obra dos seus colégios particulares.

Confesso a minha perplexidade ante esse problema. Não faltaram ao Brasil nem as idéias nem as pessoas para que também acompanhássemos, nestes últimos cem anos, o progresso do resto do mundo. Nas alturas do século em que Abílio César Borges atuou, não faltaram, também, os padrões morais e intelectuais que nos faziam iguais aos demais países, com as mesmas ambições de formar homens, cuja inteligência e cuja vontade nada tinham a dever aos que mais cultivadas as tivessem.

Não posso enxergar outra explicação para esse fenômeno senão a da existência, já referida, dos dois Brasis, havendo a obra e o pensamento de Abílio César Borges se perdido com o desaparecimento do primeiro na voragem de nossa transformação social contemporânea.

Quando uma nação tem a infelicidade, como a nossa, de nascer sob a fatalidade de uma desigualdade social tão profunda, como a que nos dividiu, primeiro, entre brancos conquistadores e índios, depois, entre brancos senhores e pretos escravos, o que sucede na classe dominante só tem real importância para o país, se o regime de divisão social se mantém e as duas nações continuam a coexistir no estranho paralelismo de sua simbiose.

Ora, como no Brasil tal não se deu, operando-se, a despeito de tudo, um

profundo e vigoroso processo de fusão social e de democratização da vida nacional, processo que ganha ímpeto com a Abolição, se acelera com a República e, a partir de 30, entra em fase que se diria convulsiva, a atuação das figuras da Monarquia, embora eminentes e interessantes, deixou de ter qualquer sentido e se fizeram irreais como se fossem figuras de teatro.

O processo de democratização do país, da integração nacional, é, por isto mesmo, um processo muito mais revolucionário do que se pensa. Destruindo o dualismo tradicional da estrutura brasileira, esse processo destrói a cultura da classe dominante e, deste modo, a unidade da consciência histórica do país, que faz, por isto mesmo, mutável e tumultuária, como tumultuária e mutável é a fase de formação e convulsão dos últimos tempos. É isto que faz do século XIX algo, de certo modo, muito mais remoto e distante para o brasileiro de hoje do que, na realidade, deveria ser. É que se romperam e quebraram os padrões de pensamento, de ação e de comportamento dos homens desse tempo, de que o Barão de Macaúbas era tão grande e alto expoente, e não se estabeleceram novos padrões, passando nós a um período de confusão em que, por um lado, parecemos descrever de nós mesmos e não admitir padrões, pois já sabemos que não somos Inglaterra nem Estados Unidos, e os padrões que nos oferecem são os padrões para nós irreais desses países, por outro lado, buscamos padrões excessivamente baixos, como se o nosso problema, na escolha do que nos convém, não fosse o de um difícil e delicado ajustamento dos al-

tos padrões da civilização às nossas condições e peculiaridades, mas uma simples questão de redução e nivelamento pelo pior.

Na realidade, há, entretanto, mais do que isto. E o processo, em sua totalidade, é o da busca e do preparo dos nossos padrões tão próprios quanto possível. Começamos somente agora a nos conhecermos por inteiro. O «palco» do Império e ainda dos primeiros tempos da República foi invadido pela platéia, que, aliás, não acompanhava a «representação». Ninguém mais sabe os «papéis» para representar a comédia da civilização de empréstimo. Há tumulto e congestionamento no palco, que já não é palco, porque é toda a nação, mas o que se faz deve ter a virtude de nos formar porque já não é «representação» mas a vida mesma do país, informe, incerta, confusa, mas real.

Entregues a nós mesmos, sem metrópole colonizadora nem corte de padrões mais ou menos estrangeiros e dispersos os últimos representantes republicanos desses padrões, chegamos, por vezes, na realidade, a parecer que descremos de nós mesmos. Duas forças atuam para essa desorientação momentânea.

Há os que, não compreendendo, pela formação que tiveram, o novo Brasil que se está formando, julgam-no um país perdido e, como tal, nada ou pouco merecendo, favorecendo, assim, um clima de desagregação e há o erro dos que acabam de chegar, no grande processo em marcha de incorporação de todos os brasileiros à sua nação, e, não trazendo padrões nem idéias, acrescentam à confusão o seu aparente cinismo, que não é cinismo porque

antes disto é pura, simples e inocente imaturidade. A situação, por isto mesmo, tem a sua gravidade. Há absoluta necessidade de impedir que essas duas forças se somem e levem o país à conclusão de algo como se fosse a nossa inferioridade congênita. Já muita coisa vem fazendo o consórcio dessas duas atitudes.

Todo o cortejo de improvisações levianas, sobretudo em relação às nossas instituições de cultura e de ensino, com o desprezo mais inacreditável pela sua eficiência, provém da união dessas duas correntes. Tomada de assombro pela grandeza dos nossos problemas, agravados pelo retardamento de nosso desenvolvimento, a nação como que perde a esperança de resolvê-los e vai-se deixando levar pela mistificação das soluções de fazer de conta, em que a envolvem aquêles dois grupos de desajustados, os que já não crêem no país por haverem conhecido apenas o pequenino Brasil de teatro dos seus velhos tempos e os que ainda não crêem no Brasil, porque nele estão a chegar e ainda não o conhecem. Há, porém, os outros, que já são muitos, que têm nítida e forte a consciência do período de transição em que se acha o país e que lutam pela implantação dos mais altos padrões para o seu crescimento e a sua formação. Podemos vê-los, por toda parte, numa sadia ânsia de reforma e de revisão, lutando contra o espírito de complacência e ceticismo e desenvolvendo, cada vez mais, o ânimo de resistência às forças de desagregação e de derrotismo. A atuação desse grupo se fortalece ante o nascente sentimento de brio e orgulho nacional que se vem

revelando no novo nacionalismo brasileiro. Estou longe de aprovar as suas manifestações, tantas vezes desconcertantes e ineptas. Mas o seu desenvolvimento poderá conduzir-nos à consciência de nossa responsabilidade em face do país. Esta consciência de responsabilidade criará o sentimento de disciplina e de vontade, indispensáveis à recuperação dos nossos padrões de eficiência, de inteligência e de decência.

O brio nacional, assim despertado, criará o ímpeto necessário para tentarmos e fazermos o difícil, para aceitarmos os padrões de países civilizados e nas envergonharmos das nossas pequenas e grandes mistificações, desistindo de vez desse incrível propósito infantil dê nos enganarmos a nós mesmos. Será, sobretudo, na educação que a modificação terá caráter revolucionário, porque nela é que, mais que em qualquer outro setor, temos incidido em nosso erro de nos mistificarmos a nós mesmos.

O exemplo, então, de Abílio César Borges se erguerá, como um padrão do nosso orgulho, inspirando-nos a certeza e a segurança de podermos ter, como têm os países civilizados, escolas primárias que sejam escolas primárias, ginásios que sejam ginásios, escolas superiores que sejam escolas superiores e universidades que sejam universidades para todos os brasileiros, da mesmo modo por que esse grande educador do Império pôde fazê-los para os poucos selecionados daqueles remotos tempos. — ANÍSIO TEIXEIRA (*Rio*, Rio).

O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA ESCOLA PRIMARIA

Nunca se sentiu *de* modo tão premente, como nos dias de hoje, a necessidade do desenvolvimento de um adequado programa de noções científicas em nossas escolas primárias. Em nenhuma outra ocasião foi tão grande o imperativo de serem substituídas crenças errôneas por conhecimentos reais baseados nas ciências. Em nenhuma outra época se fez tão urgente o esclarecimento perfeito das noções que a elas se referem.

A sociedade contemporânea não poderá subsistir se não proporcionar, a todos, iguais oportunidades de uma compreensão mais perfeita e mais ampla da era científica em que vi-vemos. Com bastante razão John Dewey, o conhecido filósofo norte-americano, afirmou que o futuro da nossa civilização dependia principalmente da aquisição dos hábitos de pensamento científico.

Daí concluirmos que o estudo das ciências físicas e naturais deve ser iniciado desde o grau mais elementar do ensino. As crianças também precisam compreender a época em que vivem. O mundo que as rodeia é impregnado de aplicações da ciência, dominado pelas descobertas no campo da medicina," da física, da química, da biologia, etc. São novos medicamentos, novas invenções industriais, novos preparados químicos e novos aparelhos que surgem a cada instante e por toda a parte.

Deixá-las sem conhecimentos que as levem a compreender, gradativa-

mente, esse mundo, essa era atômica em que vivemos, é não lhes dar elementos suficientes de ajustamento ao meio.

Além deste valor real, instrutivo, de aprendizagem das noções científicas, desse saber adquirido e acumulado por tantas gerações que, por si só, daria para justificar a inclusão do ensino das Ciências na escola primária, existe também o aspecto educativo.

O objetivo da escola primária moderna é educar, incluindo-se aí a finalidade de instrução propriamente dita.

Ora, atitudes de sinceridade, modestia, tolerância e perseverança no trabalho, preferência pelas conclusões cientificamente comprovadas, interesse pelos resultados das experiências científicas realizadas no mundo, desenvolvimento do hábito de observação e do gosto pela pesquisa e pela experimentação, constituem alguns dos múltiplos aspectos educativos visados pelo ensino dessa disciplina.

Mas, serão as noções científicas acessíveis ao espírito infantil? Estará ao seu alcance a compreensão dos fenômenos físico-naturais?

Parece-nos que sim, desde que programas, processos e material didático estejam à altura das possibilidades infantis.

O interesse da criança em idade escolar pela ciência é vivo, mas diverso do do adulto. Ela é movida apenas pela curiosidade, pelo desejo de conhecer o mecanismo dos fenômenos e não tem, ainda, a capacidade de síntese e o espírito de crítica que orientam as observações do

adulto. Justamente por essa característica — percepção de modo global e vago, isto é, pensamento sin-crético — é que os programas de Ciências, nos primeiros anos primários, devem apenas preocupar-se em dar noções gerais sobre fatos diretamente ligados ao interesse infantil, procurando esclarecer dúvidas e fixar o que haja de mais característico e geral sobre o assunto.

É sabido, também, que as crianças apresentam uma extraordinária tendência à experimentação, que se traduz pelos chamados instintos de construção e de destruição. Elas se interessam vivamente não só pela manipulação e exame dos objetos, mas também pela construção e combinação de coisas novas. Esta ação de «construir e destruir, apenas para ver no que dá», aplicada à aprendizagem das Ciências Físicas e Naturais, é um excelente fator de motivação e tem o extraordinário poder de despertar iniciativas e fixar conhecimentos.

Em conseqüência, os programas de Ciências para a escola primária devem procurar dar ao assunto um caráter prático e objetivo. Devem ainda ser construídos de acordo com os interesses naturais das crianças e servir para orientá-las no mundo em que têm de viver.

Mas o programa, sozinho, não garante a eficiência da aprendizagem. O mestre é que irá, com sua personalidade, sua força motivadora e seus conhecimentos pedagógicos, influir decisivamente nos bons resultados de sua aplicação. Daí se impor, como elemento didático indispensável, a seleção de adequados processos de ensino da matéria. Vários processos podem ser utilizados

no ensino das Ciências Naturais na escola primária, mas, para que essa seleção possa ser justa e adequada, sempre nos deveremos lembrar de que o aluno só aprende a fazer fazendo e a agir agindo. Sua participação ativa e espontânea constituirá elemento básico na aprendizagem.

Daí serem a observação e a experimentação os processos mais eficientes no ensino dessa matéria. Como um complemento necessário, podem ser empregadas as representações gráficas, os trabalhos manuais e as pesquisas bibliográficas, principalmente para os alunos das últimas séries.

O processo expositivo é que deve ser reduzido ao mínimo. Nele, a aula se transforma num monólogo. Os alunos não participam. Apenas escutam, mudos e imóveis o «saber feito» que o mestre lhes transmite, ou tenta transmitir.

Esse processo só se torna necessário quando se quer esclarecer dúvidas ou completar e sistematizar os conhecimentos dos alunos.

Para observar e para experimentar, os alunos precisarão utilizar um material adequado. Este se torna recurso técnico indispensável ao bom desenvolvimento do programa.

Evidentemente, para o curso primário, não se trata da escolha de um material caro ou de manejo complicado. Trata-se, sim, da sua seleção no sentido de se adaptar às exigências didáticas do ensino da matéria.

A psicologia nos indica que, ao aprender, a criança passa primeiro pela fase concreta. As abstrações são feitas em estágio posterior. Como consequência pedagógica, os fe-

nômenos físico-químicos devem ser apresentados aos alunos de modo objetivo. As noções de botânica, zoologia ou mineralogia serão mais eficientes quando dadas com um material tirado diretamente da natureza.

Convém distinguir dois tipos diferentes de material, conforme se trate de observação direta dos fenômenos e dos seres da Natureza ou da observação indireta dos mesmos.

Sem dúvida alguma, a melhor observação é a realizada diretamente e, sempre que possível, no próprio meio ambiente em que se desenvolve a vida dos seres observados. A Natureza, segundo vários autores, é a sala magna de trabalho. O ensino é feito de modo intuitivo, prático e experimental.

Nas escolas localizadas em zona rural e naquelas cujas instalações permitam, nada mais prático que a construção de aquários, terrários e viveiros, que dêem oportunidades aos alunos de observarem a vida dos peixes, insetos, aves, etc.

Para o estudo da vida dos vegetais o material mais apropriado é o encontrado nos jardins, nas hortas, no campo. Professores habilitados saberão aproveitar uma pequena porção do terreno da escola para tal fim. Pequenos vasos de barro, latas, banquetas, suprirão, entretanto, a falta de espaço no quintal do colégio. O essencial é lembrar sempre que a prática da jardinagem é das mais eficientes na iniciação do estudo das plantas. Será no cuidado diário do jardim e da horta que os alunos terão fácil oportunidade de fazer observações e experimentações superiores, sem dúvida alguma, às que poderiam adquirir apenas por meio da palavra do mestre ou do li-

vro de texto. Fazendo germinar sementes, tendo os cuidados necessários para seu completo desenvolvimento e acompanhando o crescer gradativo da planta, as crianças obterão um número infundável de ensinamentos e noções úteis.

As excursões, devidamente organizadas e planejadas, constituem meio de indispensável valor para a observação direta dos seres da Natureza. Além disso, oferecem oportunidades para ser recolhido material que interesse ao trabalho da classe.

Não sendo sempre possível documentarmos as noções relativas às plantas, mostrando-as aos alunos no seu próprio ambiente, teremos que as apresentar fora de seu meio. Assim, impõe-se a organização de herbários, desde que compreendidos, como um material dinâmico e vivo.

Trata-se, nesse caso, do aproveitamento não só do material recolhido nas excursões, como também do trazido espontaneamente pelos alunos ou do apresentado habilmente pelo professor. Parece-nos de boa didática que as crianças façam desenhos para ilustrar a coleção e escrevam, em cada página, alguma coisa que documente melhor o assunto tratado. Pequenas descrições, notas explicativas, resumos de leituras feitas, enfim, os trabalhos realizados na aula de linguagem, relacionados ao tema, podem e devem ser escritos no herbário. Só assim êle terá significação educativa. Não será apenas um caderno onde o professor, sozinho, dispõe os exemplares dos vegetais estudados.

A organização do museu de classe é outra atividade a ser considerada, desde que as suas coleções tenham

eficiente utilização e sejam reunidas mediante o trabalho, em conjunto, do professor e dos alunos.

Na falta do material para observação direta, teremos que lançar mão de outro que represente a realidade do melhor modo possível.

Desenhos, modelos em massa, projeções fixas ou animadas, mapas, gráficos, fotografias, livros ilustrados, quando bem colecionados, servem de precioso auxílio à boa marcha do ensino.

Nas condições materiais de nossas escolas, nem sempre é possível obtermos «salas-ambiente» e laboratórios com aparelhos custosos para as experiências.

Entretanto, há certos aparelhos simples que podem ser construídos pelos alunos, com auxílio do professor, nas aulas de trabalhos manuais.

Balanças, discos de Newton, bússolas rudimentares, pêndulos elétricos, telefones são alguns dos muitos aparelhos que podem ser construídos por alunos e mestres.

O que se torna imprescindível é a compreensão de que não podemos ensinar Ciências, nem criar em nossos alunos uma adequada atitude de compreensão científica, empregando nas aulas apenas o processo expositivo. Só o uso extensivo e intensivo de um, bom material nos ajudará a fugir ao verbalismo, permitindo aos alunos ampla participação ativa na aula, condição precípua da verdadeira aprendizagem.

Concluimos, pois, pela afirmação plena de nossa premissa inicial: o ensino das ciências pode e deve ser iniciado até mesmo no jardim da infância. O mestre, porém, deve ter sempre em mente fazer a criança gostar da natureza e mesmo fazê-la

admirar-lhe as belezas, para o que se torna necessário, além das condições didáticas já mencionadas, ser o ensino feito com amor, simpatia e compreensão. — BRISOLVA BRITO DE QUEIRÓS — (*Educação*, Rio.)

UNIVERSIDADE E UNIVERSALISMO

Nos momentos difíceis, a velha disputa entre a alma e o corpo se manifesta sempre com caracteres de crise aguda. Em outras ocasiões, a crise foi vencida depois da parecer o corpo definitivamente vitorioso. Por que, pois, deixar-nos levar pelo pessimismo dos que acham mais fácil preconizar derrotas e não vitórias?

Falamos muito na «noite» da Idade Média, e todas as vezes que na marcha do tempo se produz uma ilusão de regressão histórica, vem ela à tona. Esquecemo-nos, porém, de que foi nessa época tão duramente injuriada que o espírito — chame-se êle pensamento ou alma — travou e ganhou a mais difícil batalha dessa milenária disputa.

Os manuscritos que escaparam à invasão dos bárbaros ficaram cuidadosamente escondidos em silenciosas celas de mosteiros, constituindo o que hoje podemos chamar de «toda a documentação científica». Guardada entre quatro paredes e ciosamente defendida por aquêles que sabiam apreciá-la, nada, em realidade, dava ela ao mundo de sua época, dividido em parcelas mínimas de soberania, em feudos e subfeudos, onde o «Senhor» criava a ilusão de onipotência, dominando os corpos, já que não podia dominar as almas.

Acima das querelas dos senhores, de seus foros, prerrogativas e privilégios, só havia, representando um apelo de salvação, que não parecia possível na terra, a autoridade da Igreja, que oferecia na outra vida uma compensação para as misérias sofridas nessa. De fato, a doutrina imperante de origem divina do poder, assim como a da necessidade de salvar as almas, obrigaram os monarcas e os grandes senhores a aceitar, de bom ou mal grado, para conservar a legitimidade de sua investidura, a tutela da Igreja romana nas questões de ensino e educação.

Com isso se conseguiu que, num mundo político infinitamente dividido, sobrenadasse um princípio de universalidade, sem o qual o pensa-mente ter-se-ia fatalmente afogado. Graças a esse fenômeno, nascem na Idade Média as Universidades, não só porque a extensão de seus ensinamentos abarcava o conhecimento universal da época, como também porque nelas lecionavam e estudavam professores e estudantes de todas as procedências geográficas, sem distinção de nacionalidade. A partir do momento em que se funda a primeira Universidade, o espírito conquista uma sólida posição para a luta que se prepara. As escolas de Bolonha a Sorbone e Salamanca acolhem em seus Colégios Maiores e Menores jovens atraídos pelo prestígio de mestres de fama e saber universais.

Nos Privilégios Pontifícios concedidos aos Estudos, constava que o diploma outorgado dava direito ao exercício em todo o território da Cristandade. Por isso pôde Erasmo de Rotterdam lecionar em Paris, e Miguel Servet em Viena. O pensa-

mento não estava subordinado a fronteiras políticas, quer do feudalismo arcaico, quer as novas formas governamentais que já se estavam cristalizando na nacionalidade. O Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma, isto é, a concepção de um mundo novo que surgia da «noite» medieval, não teriam razão de ser sem a batalha ganha pelo espírito na defesa dos princípios universais da verdade.

Há, porém, nessa batalha, escaramuças equívocas, como, por exemplo, as em que o dogma, pressentindo o perigo do livre exame de problemas tais quais o do sistema do Universo, ou então, o da verdade revelada, luta tenazmente contra aqueles que «ousam» discordar das verdades por êle reconhecidas como tais; ou ainda, as guerras religiosas que ensanguentaram o solo da Europa com ferocidade sem precedentes, e que ofereceram a estranha particularidade de nelas inverterem-se os papéis: o conceito católico — universalista — passa a representar o estatismo científico, ao passo que as Igrejas Nacionais, menos por espírito profundo de liberdade que pelo desejo de libertar-se da tutela da autoridade romana, simbolizam para o pensamento universal o caminho aberto para o livre exame, sempre, naturalmente, que esse não entre em choque com a interpretação teológica da nova Igreja, posta diretamente a serviço do Estado político.

Através desses choques, entretanto, a ciência encontrou o caminho por onde avançar guiada pela filosofia liberal, deixando ao largo o sé-

culo XVIII. E quando no século XIX se abre a era das grandes descobertas científicas e se prepara a possibilidade de se fazer do mundo um só mercado — coisa que os nacionalistas se negam cegamente a reconhecer — surge de novo a luta entre o sentimento universalista e o particularismo das Nações, dessa vez com uma nova característica: o pensamento libertado de suas duas tutelas, a religiosa e a política, que procuravam cada qual mantê-lo dentro dos limites em que pudesse servir, sem trazer preocupações, aos fins específicos das Instituições, — Igreja ou Estado

— representantes das duas posições contrapostas.

Nesse período secular de lutas, o Estado se fortifica, ignorando o poder religioso. A política priva sobre a consciência, e a aplicação prática dos ensinamentos de um Hohes ou de um Augusto Comte aparece a partir do momento em que a crise conseqüente da guerra de 14 a 18 provoca um violento desequilíbrio, no conjunto da economia mundial, na formação de programas totalitários que, sob pretexto de exaltar o nacionalismo, aspiram, ou por conquista, ou por revolução, a dominar material e espiritualmente o conjunto das nações.

Durante esse ciclo histórico as Universidades, talvez pela necessidade de um apoio econômico mais seguro, passam a depender do Estado, e o antigo Mestre Universal transforma-se em funcionário. Isso quer dizer que, de fato, as Universidades se encerram dentro dos limites geográficos do Estado; e se ao estudante com suficientes recursos econômicos é permitido estudar em qualquer das Faculdades Universitá-

rias, nem o título ser-lhe-á útil fora do país onde o obteve, nem pode o professor dar cursos normais a não ser nas Universidades de seu país de nacionalidade.

A primeira conseqüência de se restringir ao território nacional o conhecimento de uma disciplina é que os contatos pessoais entre os Mestres diminuem ou desaparecem mesmo, e se em todos os campos da ciência essa se ressentem com o isolacionismo, no terreno das ciências sociais — jurídicas, políticas e econômicas — o resultado é positivamente prejudicial.

Se ao que já foi exposto acrescentarmos o que significa de deformação para o espírito da juventude uma ou mais décadas de teorias totalitárias, estará explicada a angústia experimentada pelos dirigentes democráticos responsáveis pela educação, e que se traduz por um desejo de romper barreiras, de renovar os antigos e benéficos contatos pessoais, de mudar a documentação científica a fim de evitar a repetição constante de descobrir «Mediterrâneos», pontos de coincidência em vez de diferenças ou antagonismos que, com o impedir a compreensão internacional, determinam estados coletivos de tensão a criam as psicoses de guerra que envenenam o momento em que vivemos.

Pode-se permanecer em atitude passiva diante de tais perigos? Deram-se conta os universitários da necessidade de volverem a agrupar-se como nos tempos em que sem esse sentido de colaboração o pensamento teria sido absorvido pela força material dos soberanos feudais?

Na verdade, não há razão para demasiado pessimismo. A organização

de uma Associação Internacional de Universidades, propiciada pela UNESCO, é um dos melhores sintomas anunciadores da reação universalista do pensamento, e a maior parte das tarefas do programa prioritário da UNESCO provam que a entidade incumbida do principal papel na coordenação do esforço dos trabalhadores intelectuais leva a sério seu papel de guia e a responsabilidade de levar a cabo e sem delongas os propósitos que, nas horas de euforia da libertação dos povos, fizeram nascer um organismo para a defesa da liberdade e da universidade do espírito, como base de um clima pacífico, no qual o homem deixe de ser um número abstrato para se transformar em uma unidade individual sobre a qual possamos construir a paz ativa e justa que desejamos para nossos filhos. Nesse sentido, é também alentador que na Primeira Conferência Regional de Comissões Nacionais da UNESCO no Hemisfério Ocidental se tenha adotado uma moção na qual se declara que:

1) «As Universidades americanas devem estar colocadas em sua época e em sua circunstância, esforçando-se em pôr a técnica científica ao serviço dos problemas sociais imediatos, e contribuir para o despertar do espírito de solidariedade dos povos para os ideais de justiça, cultura e respeito à liberdade, incentivando particularmente o reconhecimento e a prática efetiva dos Direitos do Homem e dos deveres a êle inerentes.

2) «O graduado universitário deve ser não somente um técnico profissional, como também um cidadão capaz, pela educação que recebeu, de apreciar o valor da cultura e con-

tribuir com seu exemplo e sua orientação para um maior enriquecimento espiritual da sociedade, não devendo por isso as Universidades fugir ao dever de formar homens e mulheres que, à competência específica em determinadas disciplinas, juntem a aptidão para apreciar e defender os mais altos interesses sociais.

3) «Não é recomendável, portanto, a tendência de muitas Universidades americanas em acentuar sua função utilitária como centros de formação profissional, à custa de educação básica, geral e desinteressada, própria da tradição filosófica e humanística dos estudos universitários, e que, por conseguinte, sugere que essa formação filosófico-humanista acompanhe sempre, numa medida adequada a toda especialização profissional.

4) «A inteligência americana, representada sobretudo pelas Universidades do Continente, deve contribuir de um modo mais enérgico para sustentar, defender e abonar os valores humanos que a democracia genuína respeita, e contribuir sobretudo para a afirmação enérgica da liberdade como valor fundamental." (UNESCO)— José DE BENITO — (O *Jornal*. Rio.)

UM CONTRATO DE PROFESSOR NO SÉCULO XVII

Em um dos números da «Revista Española de Pedagogia», divulgou Josefina Bescos Sierra expressivo documento jurídico-pedagógico: um contrato de professor, no alvorecer do século XVII.

Vive, nessa época, a Espanha a sua Idade de Ouro. Reina Felipe III. O sol não se põe nos domínios do soberano. No mapa da península, nas vertentes dos Pirineos, está Verdun. Não é nada excepcional por seu desenvolvimento, nem em nada é especialmente notável naquele momento histórico. Mas não compete, então, à Coroa a manutenção do ensino elementar. Às cidades, aos municípios e aos particulares cabe proporcionar à infância e à juventude a instrução primária. Em 1606, pela forma usual — um documento firmado ante tabelião — contrata Verdun um certo Antón Fer-rández para «ensenyar a todos los muchachos de la dicha villa.»

Este o manuscrito exumado do Arquivo Histórico Provincial de Hues-ca. Dá-nos visão precisa de como se regularizava e exercia, há quase trezentos e cinquenta anos, a função docente. Conhecemos, assim, quais os direitos e deveres de um professor de então, direitos e deveres que, possivelmente, não serão apenas os vigentes em Aragão ou em toda a Espanha, mas, igualmente, em boa parte do mundo europeu católico.

São contratantes «los honorables Anton blazquez blasco Sanchez y Juan de argeles jurados en el anno presente de la dicha villa de verdun asi como jurados sobredichos y en nombre y voz del concejo general y universidad de todos los ve-zinos y abitadores de la dicha villa ed verdun de la una parte y Anton Ferrandez maestro de ensenyar muchachos vezino de la dicha villa de verdun de la parte otra.»

O prazo do contrato é de um ano, «que conmmenço de correrce el dia de Sant andres proxime pazado del anno proxime pazado de mil seis-cientos y cinco y fenescera el dia de sant andres del anno presente de mil seiscientos y seis.»

Obriga-se Verdun a pagar a An-tón Ferrández «la suma y cantidad de Ciento y Veinte sueldos dineros jaqueses en dinero y cuatro cargas de trigo bueno limpio y mercadero de dar y de rescibir.» Não recai, porém, apenas sôbre a cidade, através de seu Conselho, a responsabilidade econômica. Devem contribuir, também, os estudantes ou seus pais e — o que é digno de nota — hão de fazê-lo em proporção ao êxito do aprendizado: «los que lehan en la cartilla a médio real por mes y los que leyeren visperas y otros libros denprenta a dos sueldos por mes y los que escribén y leyeren lo de mano a real y médio por mes.»

Quanto a Antón Ferrández cumpre-lhe, primeiramente, ensinar a ler e a escrever. É o que se depreende da forma de remuneração. Tem ainda que «ensenyar las ora-ciones y dezir la doctrina cristiana cada dia en la yglesia a todos los que la quieran yr a deprender.» Ainda «sobliga de estar siempre presente con los muchachos y cerca de ellos y de mostrarles Crianza como es costumbre.» E mais: «en la yglesia se aya de asentar donde pares-ciera a los sennores jurados para que los muchachos Esten en la yglesia con la decentia y temor y Crianza que es razon.»

Todos estes deveres implicam em considerar a missão do mestre um sacerdócio. Há de ensinar até a Doutrina Cristã. Se isto é uma obri-

gação, é, particularmente na época, uma dignidade. Compreende-se o professor como um homem de fé sincera e viva e de qualidades que o façam modelo. É por isso que se insiste em que esteja constantemente junto aos discípulos para orientá-los e mais para educá-los com a lição tácita do exemplo de sabedoria e virtudes. E é igualmente esse o sentido de sua presença na Igreja em um lugar de relevo. Ensinará aos moços a estar com decência, temor de Deus e atenção.

Outra — particularíssima — tarefa competia ainda a Antón Ferrández, «dirigir y gobernar el reloj de la vi-lla durante dicho anno y subir los pesos demanera que baya bien regido y gobernado.»

Não derivam as cláusulas deste contrato de legislação ou preceitos estatuídos. São a fixação da maneira de entender o povo de então a missão docente. Mais ainda por isto a importância de sua significação.

Apresenta-se resolvida acertadamente a parte econômica. Ao mestre se assegura, ao lado do soldo fixo, a parcela correspondente ao número de alunos e aos resultados da aprendizagem. É um estímulo à dedicação do professor. A contribuição do estudante ou de seus pais, além do pagamento oficial, interessa a todos diretamente no êxito do ensino.

Está patente a preocupação não apenas de instruir, mas de educar. Atendem-se a fins não só instrumentais e culturais, mas de ordem moral e espiritual.

E, entretanto, em forma simples, de passagem mesmo, que se regis-

tra o ponto especialmente notável deste contrato. Como deverá o mestre ensinar? «El dicho Anton Ferrandez maestro promete y sobliga de enseñar a todos los muchachos de la dicha villa de verdun como es cos-tumbre.» E diz o texto a seguir: «con todo amor y boluntad.» Eis aí um elogio histórico ao professor daqueles tempos. Era costume que ensinasse com todo amor e vontade.

Um pesquisador do futuro que cotejar contratos de professor como este com os de nossos dias, que pensará? Encontrará nos de hoje algo que se assemelhe a ,essa fórmula «ensenyar como es costumbre con todo amor y boluntad» ?.. .

TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTO

«Capitulacion/del domine/ Dia Prima Mensis Januariis Anno M/Dcvi. Invilla de verdun/Eaden die et loco y eantela p (rese) ntia de mi Joan/ Solano noct(ari)o y de los testigos Infrascritos paresciero(n)/y fueron Personalmente constituídos los honor(ables) Anton blasquez blasco Sanchez y Juan de argeles jurados en el anno p(rese)nte de Ia dicha villa de verdun asi como jurados so-bredichos/y en nombre y voz del concejo general y abatidores de la dicha villa de verdun de la una parte/ y Anton Ferrandez maestro de en-se(n)yar muchachos vezino de la dicha villa de verdun de la parte otra. Las quales dichas partes/respectihe enducando sus palabras azia mi dicho noct(ari)o dixerro(n)/que capi-tulacion y Concordia habia sido tratada Entre ellos/acerca ed ensen(n) yar a los may(or)es de la dicha villa de verdun prometen y obligan/

Ferrandez por t(iem)po de un anno que conmmenço de correce el dia de sant andres proxime pazado del anno pro-xime pazado de mil seis-cientos y cinco y fenescera el dia de sant andres del anno p(rese)nte de mil seiscientos y seis con las condiciones siguientes/ Et Primeramente es condicion que los dichos sennores jurados y en nombre de la dicha villa de verdun prometen y obligan/ dar y pagar al dicho anton Ferran-dez maestro ,es asaber la La suma y cantidad de Ciento y Veinte sueldos dinoros jaqu(ese)s en dinero y cua-tro cargas de trigo bueno limpio/ y mercadero de dar y de rescibir ettc./ Ittem es condicion que el dicho anton Ferrandez maestro pro-/mete y sobliga de ensen(n)yar a todos los muchachos de la/ dicha villa de verdun co/mo es costumbre con todo amor y bo-/luntad' y han de pagar los dichos muchachos (o) sus padres/ por cadames asaber es los que lehan en la cartilla a médio/ real por mes y los que leyer,en visperas y otros libros den/prenta a doe sueldos por mes y los que escriben y leyeren lo/ de mano a real y médio por mes/ Ittem que dicho anton Ferrandez promete y sobliga de En/sen (n)yar las oraciones y dezir la doctrina cris-tiana cada dia/ en Ia yglesia a todos los que la quieran yr a deprender/ Ittem es condición que el dicho maestro promete y sobliga dirigir y gober-nar el reloj de la villa durante dicho anno/ y subir los pesos deman (er)a que baya bien regido y gober-nado/Ittem es condición que el dicho maestro sea obligado segun que/ por tenor de la pr(ese)nte sobliga de estar siempre pr(ese)nte con los/ m ichachos y cerca de ellos y de mos-tai'es Crianza como es/ costumbre

etc./ Item es condición que el di-cho anton Ferrandez en la ygle/sia se aya de asentar donde pareciera a los sennores/ jurados para que los muchachos Esten en la yglesia con/ Ia decentit y temor y Crianza que es razon etc./ Et las dichas partes y cada una de ellas r.espectibe singula/ singulis prout combenit referendo prometieron y sobliga/ron de tener serbar y cumplir todo Io que a cada una de las/ dichas partes respecti-be toca etc, a todo Io qual y si por/ se tener y cumplir cartas algunas etc. todas aquellas/ etc. la una parte a la otra etc. a todo lo qual tener serbar y cumplir obligaro la una parte a la otra sus/ personas y bienes assi mobles como sitios etc. de las/ quales etc. y todas etc. de- bidamente y segun fuero etc./ re- nuntiaron etc. índice serbar se etc. Juraron por dios etc./ fiat large prout dent cun clausulis deprecario" cons/tituto apprehension Inventario emparamento y se/questro etc. Ex-quibus etc./ T(estigo)s los honor (ables) Juan biart mayor Corredor y domingo/ de orus sastre vezinos de la dicha villa ed Verdun." — LEÓNIDAS SOBRINHO PORTO — (Formação, Rio.)

A ARTE NA ESCOLA

A educação, como tantos outros aspectos da vida contemporânea, acha-se atualmente confrontada por filosofias antagônicas, idéias incoerentes e métodos contraditórios. A medida que os programas de estudo fo-

ram sendo ampliados durante os últimos anos, produziu-se não pequena confusão ideológica, em consequência da qual se ressentiu, como era de esperar, a articulação que deve existir entre as diversas fases da vida escolar da criança. A educação artística foi uma das vítimas principais destas circunstâncias e não nos deve surpreender que tão freqüentemente deixe de produzir os frutos desejados.

A confusão existente não se deve somente a mudanças radicais em matéria de doutrina educacional, mas também a uma profunda transformação no terreno das idéias sôbre a arte e modo de senti-la e praticá-la. Tanto o pedagogo como o esteta estão passando por um período de experimentação e prova. E, porém, chegado o momento de clarificarmos nosso modo de pensar a respeito, de procurarmos entender-nos e de colaborarmos uns com os outros para que a arte recupere sua devida importância na vida da criança de idade escolar. A criança não pode dar expressão ao seu instinto criador por meio da arte a não ser que respire liberdade e se sinta cercada de simpatia. Esse ambiente de liberdade e compreensão só pode existir quando aquêles que têm o encargo da educação da criança colaboram entre si de forma inteligente e franca.

NOVAS INTERPRETAÇÕES DA ARTE

Houve tempo em que por arte se entendia a cópia fotográfica, o desenho aplicado ou o virtuosismo técni-

co. A arte era reservada para um pequeno número de pessoas de talento excepcional. O ensino estético limitava-se então ao estudo das obras-primas do passado, à cópia de modelos, à perspectiva, ao colorido, aos contrastes de luz, de sombra e à aquisição de processos técnicos. A preocupação dominante do professor de arte parecia ser a de uma obra perfeita — quer se tratasse de uma pintura ou de um desenho, de um tecido ou de um objeto de cerâmica.

Atualmente existe uma interpretação muito diferente, como se deduz da seguinte discussão que teve lugar em certa escola entre alunos do sexto grau. Esses alunos haviam manifestado grande entusiasmo pela pintura e desenho práticos de acordo com as normas de criação e expressão pessoais. Tratava-se de preparar o cenário para uma peça dramática com argumento de cavalaria andante. A professora do curso geral havia-lhes aconselhado a copiarem algumas cenas do compêndio de história; porém a professora de arte, conhecedora do talento criador dos referidos alunos, manifestou-se contrariada ao saber disso. Os alunos perceberam imediatamente a existência do conflito. A professora explicou-lhes então porque não se sentia inclinada a felicitá-los pelas decorações que haviam pintado, fazendo-lhes ver que não era justo apropriar-se qualquer pessoa das idéias de outrem. «Fazer uso da idéia de outrem», disse-lhes ela, «é como estar são e insistir em usar muletas; é preciso valer-se cada qual de seus próprios recursos e criar algo original.» Mais tarde, enquanto o grupo se dedicava a pintar ao ar li-

vre, notou ela que um dos alunos-desenhava uma flor silvestre. O desenho revelava talento notável na reprodução da delicadeza e graça naturais da flor. A professora deteve-se a admirar o desenho. Nessa ocasião o jovem artista, olhando-a fixamente, perguntou: «Não é o que estou fazendo também uma cópia?» A discussão que então se suscitou foi reveladora, nela participando a maior parte dos alunos. «O copiar uma árvore ou uma flor», disse um deles, «não se pode chamar arte porque o artista verdadeiro desenha o que pensa». «No entanto», declarou outro, «eu tenho um tio que é artista e pinta retratos copiando pessoas». A essa altura observou uma das alunas: «O artista sempre tem algo que dizer, algo que a êle interessa imensamente. É por isso que necessita observar muito até encontrar algo digno de ser dito».

Estas palavras encerram uma grande verdade. Todo artista deve ter algo que dizer. Na realidade, a arte, em seu sentido mais lato, é expressão. Até já alguém chegou a afirmar que a arte constitui uma função natural do organismo humano e uma condição essencial para seu completo desenvolvimento. Toda sociedade que furta ou inibe o desejo do indivíduo de expressar-se por meio de uma atividade estética qualquer, não poderá deixar de produzir homens e mulheres faltos de equilíbrio indispensável para garantir uma ordem social superior. E este um dos mais graves problemas que defrontam os Estados Unidos, país tão comercializado e mecanizado na atualidade. A solução não pode reduzir-se ao simples arbítrio de subvencionar um certo número de

artistas. É preciso oferecer de alguma forma veículos de expressão a todos, ou, pelo menos, a uma grande maioria dos habitantes do país, quer seja recorrendo à cooperação das indústrias que se prestem para a utilização do talento artístico, quer promovendo atividades recreativas de caráter artístico durante as horas livres do trabalhador.

A ARTE ENRIQUECE A VIDA

A verdadeira arte tem suas raízes na vida do povo. Brota das necessidades da luta pela vida, ou dos afetos, amarguras, alegrias, e anelos de vida cotidiana. É por isso que a expressão artística representa um verdadeiro padrão da cultura em que floresce. A aguda natureza perceptiva do homem primitivo chega até nós, através dos séculos, nos desenhos de animais que ainda hoje adornam o Interior das suas cavernas. A poesia grega revela a madurez intelectual da Grécia. A majestade, equilíbrio e harmonia do Partenon são testemunhos do orgulho cívico e da nobre existência de um grande povo. Nenhuma outra forma arquitetônica poderia ter expressado ou abrigado com maior propriedade o sonho excelso da Cristandade como a catedral da Idade Média, com suas abóbadas ogivais e seus místicos pináculos.

O artista, sensível como é a tudo quanto o rodeia, comunica às suas obras as qualidades inerentes do meio ambiente. Talvez não haja nada nos Estados Unidos que ponha em destaque mais poderosamente a Insensatez do nosso materialismo como o arranha-céu, que se ergue, gigante, por sobre os demais edifícios, como um sím-

bolo do predomínio do dinheiro, privando do ar e do sol aos infelizes que se movem pelas ruas. E falando de literatura: quem pode negar que os tão célebres e discutidos romances de Sinclair Lewis, «Main Street» e "Babbitt", são como um espelho era que se refletem não só as manchas de carvão no rosto, mas também as tismaduras do espírito de uma poderosa nação? Mas, se a arte reflete, também modela. Aí estão a obra dramática «The Green Pastures», por Marc Connelly, e a ópera folclórica «Porgy and Bess», música de George Gershwin e libreto baseado no romance de Du Bose Heyward: ambas essas obras contribuirão, sem dúvida, para essa tão adiada compreensão do temperamento e da vida espiritual do negro norte-americano. A missão da arte é contribuir para a melhor compreensão de nós mesmos, do próximo e das forças que nos rodeiam. O artista é inconscientemente o intérprete e guia do seu povo.

A experiência humana se enriquece com a arte. O artista é um ser humano que percebe com paixão. As suas percepções, ao serem traduzidas em uma forma dada, podem ser causa de que o observador descubra mais uma qualidade ou significação da vida que talvez ignorasse completamente até então. Por outro lado, o ato de expressar-se contribui para a evolução espiritual do próprio artista, o qual pinta, por exemplo, por ter consciência de algo, e, ao pintar, se torna ainda mais consciente desse algo.

Finalmente, a arte empresta unidade ao conglomerado social. A percepção da beleza, experimentada em comum, conduz a uma maior comunidade espiritual. A celebração da vida emotiva na poesia, na pintura,

na escultura e na música é anúncio ou confirmação de que a dor e a felicidade são herança e privilégio de todos e de cada um de nós. Da mesma forma em que as insígnias criações de um Beethoven ou de um Wagner nos acercam, no terreno do ideal, da nação que produziu esses artistas, toda a obra artística, qualquer que ela seja e qualquer que seja o país de sua proveniência, contribui poderosamente para eliminar as barreiras da distância, do idioma, dos costumes, ou da ideologia política.

A ARTE E A PERSONALIDADE

A criação artística respeita a individualidade e promove o seu desenvolvimento. A estandardização e arregimentação de um mundo industrializado têm contribuído em não pequeno grau para que o indivíduo se sinta cada vez mais insignificante no seio do grupo. Por outro lado, se o trabalhador é estimulado pela sociedade para que faça obra criadora, contribuindo com a sua própria individualidade para os objetos que manufatura como meio de ganhar a vida — quer se trate de máquinas, utensílios, peças de vestuário, ou obras de carpintaria — adquire êle dessa forma uma consciência mais cabal da sua individualidade. Desenvolve-se assim em cada indivíduo uma consciência mais exata da sua relação com o universo e uma vontade de buscar em si mesmo algo digno de oferecer à sociedade. A própria vida adquire uma importância nova quando à arregimentação sucedem a variedade e o reconhecimento do valor individual.

A criação artística contribui para o equilíbrio da personalidade, sem exagerar as diferenças individuais. Não goza de equilíbrio estável o sonhador empedernido, nem tampouco o homem, que nunca interrompe a ação, nem o que tem preocupações intelectuais ou o que se entrega de corpo e alma aos desportos. Tampouco goza de equilíbrio o que atende só a seu próprio proveito ou o que se consagra inteiramente aos demais, com exclusão de si mesmo. Na pessoa bem equilibrada reúnem-se as qualidades dos tipos referidos; nela, o físico, o mental e o emotivo devem existir em equilíbrio e harmonia. Atualmente predomina em todo mundo o interêsse na ciência e na tecnologia, o que supõe certa ênfase no físico e no objetivo até ao extremo de se sacrificarem os valores espirituais. O desenvolvimento da força física e a aquisição de conhecimentos são talvez os dois objetivos principais da vida norte-americana hodierna tanto na escola, como no lar. Deve-se confessar, embora isso não seja fácil, que não existe suficiente provisão para o desenvolvimento do lado espiritual da nossa vida. Quase todo o mundo tem consciência de que uma mente sã exige um corpo sã; pouca gente, porém, parece saber que uma mentalidade brilhante e um corpo robusto não se podem manter sãos se lhes faltar o apoio de uma vida emotiva harmoniosa. Qualquer modo de vida que desenvolver o indivíduo unilateralmente destrói, mais tarde ou mais cedo, até aquilo que êle se esmerou em cultivar com detrimento do resto do seu ser. A vida moderna padece deste defeito, e, por conseguinte, é uma sementeira de neu-

roses, de crimes e de degeneração biológica. A vida e a expressão genuinamente artísticas sempre constituíram prova fidedigna de uma vida ca-bal e bem orientada.

O que fica dito reflete uma nova interpretação da arte e da contribuição desta para a sociedade. Uma expressão estética plétórica de vida faz honra à cultura do povo em cujo seio brotou, pois denota uma vida nem muito fácil, nem demasiado difícil. A vida demasiado benigna não é produtora de experiências emotivas. Uma vez que a fricção, a tensão e a resistência geram emoções, e sem experiências desta ordem a vida perde o seu sabor. Porém o sofrimento, por si só, não produz arte, deve haver também algo grato ao indivíduo na experiência de viver. Uma existência demasiado infeliz seria morte lenta, uma vez que as necessidades do organismo — seus apetites de ordem física, mental e psíquica — ficariam sem satisfação adequada.

A ARTE E A ESCOLA

Como toda a arte, segundo já dissemos, tem suas raízes na vida do povo, a experiência da criança, tanto dentro como fora da escola, é de suma importância para as pessoas encarregadas da sua educação estética, visto que essa experiência determina a qualidade da arte infantil. Das paredes das escolas públicas norte-americanas pendem atualmente milhares de desenhos e pinturas «correlacionados», trabalhos in-sulsos, inertes, superficiais e medíocres. Esses trabalhos revelam a anemia da vida escolar deste país. Que diferença se nota quando os desenhos ou pinturas se baseiam em experiências extra-escolares! Pois

bem, tal estado de coisas não tem razão de ser, como pretendemos provar mais adiante.

Nas escolas públicas o professor de arte tropeça com uma mistura de teorias e métodos que vão desde os que exigem que a criança aprenda de cor um livro e ouça passivamente até aos que recomendam o sistema integral do aprendizado. O professor de arte tem de lidar com toda a classe de funcionários administrativos e de conviver com colegas docentes, alguns dos quais compreendem a criação e sentem a arte, ao passo que outros não entendem nem esta nem aquela. Ao mesmo tempo lhe são impostas certas obrigações a que não pode furtar-se. Posto isto, não deve ele olvidar que o seu primeiro dever é proteger a criança dos que malbara-tam o talento artístico infantil. Deve, por conseguinte, proporcionar à criança uma liberdade que lhe permita buscar nas profundezas do seu ser a experiência, real ou imaginária, que mais lhe agrade expressar, provenha esta da vida escolar, da rua, do campo, do lar ou de qualquer outro lugar. Infelizmente, nem sempre tem o professor faculdades para outorgar essa liberdade fundamental.

A teoria da integração, que caracteriza grande parte da educação pública moderna, ocasiona um dos problemas mais graves do ensino artístico. Essa teoria costuma despertar tanto entusiasmo como esses jogos quebra-cabeças a que se chama jig-saw puzzles, e que constituem uma infinidade de fragmentos que é necessário reunir de forma que seja reconstruída uma determinada cena pictórica. Em consequência de uma •

interpretação superficial, substituiu-se o antigo sistema de departamentos fechados, dedicados à leitura, à escrita e à aritmética, pelo de «unidades de trabalho», ou o de «estudos sociais», ou «núcleos centrais.» Com freqüência a educação ministrada de acôrdo com estes sistemas não difere muito da antiga, uma vez que se continua dando ênfase ao conteúdo da matéria, designado de antemão, sem se prestar atenção àquilo que, em um momento dado, realmente interessa à criança. Assim, por exemplo, por mais que uma inundação assole os vales do Ohio e do Mississipi, seguirá seu curso inflexível o desenvolvimento de uma unidade escolar sôbre a vida medieval. Em uma escola desse caráter, os elementos emotivos e os estímulos criadores são avaliados muito por baixo. Nada de valor positivo, pelo que toca à educação estética, pode resultar de uma série de atividades e lições prescritas de antemão, e que não correspondem verdadeiramente às necessidades genuínas dos alunos, só conseguindo, por conseguinte, aborrecê-los soberanamente. Parece que se faz empenho especial em incorporar as artes às referidas unidades escolares, talvez porque o interêsse da criança pela arte pode ser explorado como meio de facilitar o ensino das disciplinas tradicionais.

0 EDUCADOR COMO ARTISTA

Há, porém, educadores que ensinam de um modo diferente, educadores que procuram honradamente transformar a educação em uma experiência fecunda. Pensam eles que a criação artística pessoal é um fa-

tor importantíssimo no processo de integração pedagógica. Tais educadores são os expoentes da experiência. Na escola por eles preconizada a educação «começa por casa», para imitar o dito bem conhecido sôbre a caridade, como que se funda nas necessidades verdadeiras da criança, no interêsse desta por sua própria pessoa, sua família e a comunidade de que faz parte. A educação se converte assim em um estudo do meio físico e social que rodeia a criança. Freqüentemente será preciso estudar o passado, porém isso não constitui um fim em si mesmo. O estudo não precisa ser limitado ao meio local imediato, uma vez que a segregação geográfica não nos isola do resto do mundo. A vasta rêde do comércio e facilidades de comunicação têm ampliado o meio ambiente de cada um. Os problemas econômicos e sociais, que toda família tem na atualidade, demonstram que é imperativa uma compreensão mais ampla dos outros povos.

E não se julgue que o ensino na escola nova se efetua sem plano definido e que as crianças fazem o que querem. O educador dedica à criança a sua máxima atenção, estudando os seus problemas e buscando, com o auxílio do próprio aluno, soluções sensatas. Nunca deixa, porém de reconhecer que o trabalho e a disciplina são indispensáveis para que a criança se desenvolva, assim como é indispensável que o impulso venha da própria criança. A boa escola preocupa-se com o desenvolvimento total do educando e não somente da sua evolução intelectual, oferecendo-lhe toda sorte de oportunidade para que se dedique a trabalhos criadores, animando-o a que fa-

ça amigos e se habitue a trabalhar com outros.

Suponhamos que o grupo resolveu organizar uma excursão campestre. O educador que merece esse nome não vê nisso uma atividade isolada, mas sim um evento de múltiplas ramificações e possibilidades. Escolhe-se um lugar apropriado, planeja-se a merenda, organiza-se o transporte. A escola enche-se de animação e atividade. Conseguem-se dados e informações aqui e ali. Alguns livros assumem nova importância ao buscar-se a solução de um ou outro problema. Os livros, porém, só por si, não bastam. Talvez, no caso do pão de que se necessita para os sanduíches, o melhor seria atender ao interesse de todos visitando uma padaria. Nunca as crianças haviam imaginado que fosse um lugar tão interessante. Os seus olhinhos se regalam com a brancura dos aventais de trabalho, com aquelas máquinas que parecem pensar, com a massa, tão branca e tão fofa. Os pequenos visitantes seguem, ávidos, os enérgicos movimentos dos operários, aspiram o aroma delicioso do pão tostado e dos pastéis. Observam o padeiro enquanto este trabalha, observam-no ao tirar o pão do forno. Conversam com o artista que decora os bolos; às vezes calam-se, com o olhar cravado nos "bolos. Até conseguem compreender a missão da empregada que está de guarda detrás do balcão. A criança, a criança inteira, aprende. Uma experiência corrente vulgar assume um valor de diferente categoria; descobre-se algo belo no trabalho ordinário de um grupo de operários. O padeiro deixa de ser um homem qualquer. Uma das crianças escreverá, talvez, à margem de um de-

senho inspirado nas cenas que acaba de presenciar: «O padeiro é um senhor que tem muita paciência. Apesar de estar muito ocupado, não deixou de responder a tôdas as perguntas que lhe foram feitas. Deve ter filhos pequenos em casa».

Outro grupo pode estar interessado em estradas de ferro. Talvez muitos dos alunos não tenham nunca tido ocasião de viajar de trem. Que bom é viajar de trem! Consultam-se geografias; os mapas cobram nova vida. Esta montanha será a mais elevada da região, ou aquêla vale o que produz as maçãs mais saborosas. As relações entre a distância e os preços das passagens e, naturalmente, entre o custo da viagem e a capacidade econômica da família, convertem-se em problemas de primeira magnitude. Qualquer professor de alguma imaginação poderá ver as possibilidades que um projeto desta espécie encerra para o melhor aproveitamento dos ensinamentos ministrados na classe. O educador artista não se contentará em fazer com que a criança derive novos conhecimentos desta experiência; quererá também que se estimule a adaptabilidade social, a capacidade para trabalhar em comum, a pontualidade e o gosto artístico.

Alegres se dirigem os viajantes para a estação. Compram seus próprios bilhetes, palpitantes de felicidade e impaciência. De olho vivo, nada lhes escapa, tudo observam. Um mesmo ritmo, um acôrdo perfeito une a todos os alunos que fazem parte do grupo. Lá vem o trem! Ouve-se o bufar rítmico da locomotiva golfando fumo negro. Estremece a estação invadida por aquêla monstro de aço. Estridulam os

freios ao fazer parar o trem; uma coluna branca de vapor se ergue ao mesmo tempo que se ouve um silvo agudo. Assomam às janelas das carruagens viajantes que vêm de muito longe. Ouvem-se os passos apressados dos que por pouco perdem o trem. As crianças respondem à saudação afetuosa do condutor; parece ser um homem jovial. E como lhe brilham os botões de latão do uniforme! Perguntam-se as crianças umas às outras porque estará tão impaciente aquêle senhor de uniforme que recolhe os bilhetes, e pensam no maquinista, o herói do carro blindado, de cujas mãos depende que cheguem sãos e salvos ao seu destino.

E quando regressarem à escola, quantas coisas vão ter em comum! Daquilo que viram, ouviram, sentiram e pensaram sairão espontaneamente narrações e versos, desenhos e canções. Ter-se-ão enriquecido não somente com a aquisição de novos conhecimentos, mas também com a acumulação de recordações gratas de que todo o grupo compartilhará.

Na escola onde a educação é uma arte, como acabamos de descrever, a ciência é como o descobrimento de um mundo novo, cheio de aventuras sem fim. O estudo da natureza, por exemplo, não se limitará a aprender de memória os nomes das árvores do parque nem traçar o contorno das folhas caídas no outono. O professor artista se esforçará em dar aos seus alunos não somente informações sôbre o reino vegetal, mas também a devida consideração por essa coisa extraordinariamente viva que é a árvore, pois sabe que esta, além de servir ao

homem, tem a missão de enobrecer a terra.

Em uma escola assim organizada exerce o magistério o educador corajoso e de critério amplo a quem não assusta olhar a vida frente a frente, em toda a sua nudez. A criança cuja sensibilidade tiver sido ultrajada não encontrará alívio senão em um guia que reúna essas qualidades. Frequentemente este educador utiliza as experiências dos seus alunos como base de suas lições. Se, por exemplo, foi perpetrado um roubo à mão armada no banco da localidade, não deixará o educador de que falamos de tomar em consideração a curiosidade e alarma produzidos por tal crime no seu grupo de alunos. Sob a sua direção effituar-se-á um exame dos múltiplos aspectos do sucesso que comoveu a consciência pública, no que se refere ao banqueiro e aos depositantes, ao criminoso e à polícia local, aos agentes federais de investigação e a outras pessoas interessadas. Deste modo se aclaram conceitos, se difundem conhecimentos úteis, e se estabelecem novos valores, com a cooperação ativa dos próprios alunos. Por outro lado, certos elementos humanos doentios perdem a importância desproporcionada que lhes emprestam os jornais e a indignação popular, e graças à hábil direção do professor, Julga-se o acontecimento de um ponto de vista crítico e objetivo. Da análise serena resultará uma proveitosa lição de educação cívica.

TAMBÉM ESTE TIPO DE ESCOLA FRACASSA.

Deve-se, todavia, notar o seguinte: para que haja verdadeira afini-

dade entre as artes e as experiências da vida escolar, é preciso que abundem nestas últimas a emoção da beleza. Por exemplo, o levar para a escola um animal domesticado não tem valor algum, do ponto de vista educativo, a não ser quando com isso se despertem os sentimentos das crianças relativamente ao bom tratamento dos animais. O levar os alunos a visitar uma padaria ou em viagem de trem pode ser estéril, a menos que o educador seja capaz de entusiasmos e percepções que possa compartilhar com os seus alunos. Naturalmente, o professor ideal de arte não estabelece limite algum ao conteúdo do seu curso. Pode ser que mergulhe no passado mais remoto ou que se aventure pelas regiões mais afastadas do globo. O que lhe interessa verdadeiramente é a natureza da experiência provocada nos alunos. Em teoria, o professor de arte limita-se ao conceito de que a educação deve surgir de uma necessidade sentida. Tal doutrina é a que mais promete em benefício da criança e da arte, uma vez que favorece uma integração mais completa da criança e oferece terreno fértil para que a arte se converta em algo verdadeiramente funcional. Convém, ainda neste caso, porém, manter o pequeno artista em um ambiente de completa liberdade.

Ao levar à prática este princípio, nem sempre se vêem realizadas, no entanto, suas esplêndidas promessas, devido ao atraso que ainda existe em matéria de técnica do ensino. Certas limitações no modo de viver e na educação recebida tendem a incapacitar o professor para o tipo

de ensino que é condição essencial do êxito. O professor de hoje é, afinal, produto da era científica que tão cega se tem mostrado no que se refere às coisas do espírito. A sua educação realizou-se quase exclusivamente através das páginas dos livros e nos salões de conferências. Depositário de um acúmulo de conhecimentos mal organizados e superficiais, a sua única preocupação é o conteúdo da disciplina a seu cargo. Pois bem: para ser bem sucedido com a nova modalidade pedagógica, o professor, além de possuir uma cultura considerável, deve ter dominado a ginástica do pensamento original, pois a educação nova é um processo em evolução incessante que dura tanto quanto o ano escolar. Só o pensador original, consciente do significado do patrimônio histórico da humanidade, e conhecedor dos problemas do mundo atual e da interdependência social, se acha em condições de fazer frente às situações que a cada passo se lhe apresentam.

O educador que só pensa nos programas de estudo não pode ter verdadeiro interesse no desenvolvimento da personalidade de seus alunos e nada diferente ou original pode ver neles. Quando um aluno executa um desenho baseando-se em uma experiência escolar determinada, esse educador observa somente o que o desenho «representa», e não o que êle «revela». Tudo quanto estiver fora do comum — e é essa precisamente uma das características de toda a obra de arte verdadeira, — não terá nunca a simpatia de um educador desse tipo. Se a um aluno lhe parecer que certa árvore é azul e a outro a mesma árvore parecer

côr de laranja e não verde como o pedagogo prosaicamente observa, de acôrdo com o seu rigor acadêmico, sente-se o pedagogo irritado. Por outro lado, o professor artista, por compreender a criança, considera sagrado o eu infantil e regozija-se na diversidade dos pontos de vista, na variedade das idéias e na inocente frescura das interpretações. Tais coisas são, para êle, sintomas de personalidades em formação.

Por outro lado, o educador rotineiro já deixou há muito tempo de ser sensível à beleza que o rodeia. A educação acadêmica o fêz desertar da vida pelo mundo dos livros. Afinal de contara, em seus dias de colegial não teve êle ocasião de expressar-se artisticamente com originalidade. Como poderia êle agir agora de modo diferente, quando ai sua formação estética não foi senão uma série de rudimentos de história da arte, dogmaticamente explicada, visitas a esses ossários de belas-artes em que se armazenam coleções nem sempre seletas de outras épocas, e um ou outro curso de problemas estéticos? Não se pode esperar que uma pessoa cuja educação artística foi assim prejudicada esteja penetrada do milagre da beleza genuína. E não é extraordinário que as crianças percebam a situação imediatamente. O que é para lamentar é que, em consequência percam o seu interêsse pela expressão artística verdadeira, embora continuem cumprindo com as normas rotineiras que lhes são impostas.

O educador não constitui, porém, o único problema a resolver. Frequentemente o tempo é também um grave problema que tem de ser considerado. A nota característica da

vida moderna é a pressa, que se reflete até mesmo na vida escolar. O plano de estudos, em geral demasiado pesado, as rivalidades entre um estabelecimento de ensino e outro, a falta de segurança econômica do educador, contribuem para que pareça a este último necessário conduzir os seus alunos apressadamente de uma atividade a outra. A experiência que as crianças adquirem dessa forma é confusa, incoerente e incompleta. Não aprendem a concentrar-se nem desfrutam a satisfação do esforço continuado. Os lapsos de interêsse são inevitavelmente breves, coisa natural quando as crianças se vêem obrigadas a saltar de um assunto a outro sem que se lhes dê tempo para recobrar o alento. E' vão esperar qualquer florescência artística em tais condições. O artista necessita de tempo para refletir, para recomeçar o seu trabalho, volvendo uma ou mais vezes ao ponto de partida, até que a sua obra se coadune com a medida dos seus desejos. Raramente se concede tempo aos alunos para que de entre eles irrompam pensamentos como este de uma criança de seis anos: «Deus não fêz essa mesa. Foi feita pelos meninos da classe. Por que nos diz a professora que Deus faz todas as coisas?"

A ARTE NA ESCOLA NOVA

O fracasso da escola em realizar o ideal almejado não é a única razão pela qual se deve conceder liberdade à criança artista. Não nos devemos esquecer de que a criança é variável e burla muitas vezes todo e qualquer prognóstico. Pode acon-

tecer que um notável evento da vida escolar não consiga suscitar nela curiosidade alguma; ao passo que uma experiência fora da escola poderá dominá-la tão completamente que não será possível conseguir que tome parte em qualquer empresa coletiva. C) seu corpo, e não o seu espírito, se associará ao trabalho do grupo. Às vezes, algo que se passou no lar, ou o seu estado de saúde, ou ainda qualquer desavença com seus colegas, determina as suas reações emotivas. Por conseguinte, o seu trabalho artístico será sempre colorido pelo humor que a domina no momento, e terá, possivelmente, uma íntima relação com o problema que a atormenta. O esperar que em tais circunstâncias seja a criança capaz de pintar algo determinado pelo programa do dia, é absurdo. Por outro lado, a concessão da liberdade de expressar o que mais a entusiasma, constituirá a melhor contribuição da arte ao desenvolvimento da criança, pois até mesmo as emoções mais turbulentas se clarificam ao serem traduzidas, em uma obra de arte e por meio da sua expressão consegue a criança uma sensação de domínio próprio. Todo educador artista sabe que esta é uma fase importante do processo de integração da personalidade humana.

Também não ignora esse educador que é mais fácil descobrir quais são as necessidades e os interesses da criança se a esta se outorga liberdade de criação e expressão individual, uma vez que desse modo virá mais facilmente à superfície a vida interior da criança, ou seja, as suas esperanças, temores, alegrias, conflitos, desejos e interesses. Só assim se consegue descobrir a verdadeira

natureza da criança, desmascarar-lhe a psique, fazer com que perca sua individualidade o disfarce das dissimulações impostas pela vida coletiva. E o valor desta revelação íntima é incalculável para o educador que sinceramente se esforça por desenvolver a personalidade dos seus alunos.

O educador artista deseja ampliar o horizonte da criança e melhorar a qualidade da sua experiência escolar. Para esse educador, a criação artística livremente expressada passa a ser um verdadeiro padrão para medir a excelência do ensino. Se a escola tiver conseguido ampliar o horizonte intelectual da criança isso se revelará no seu trabalho artístico.

A LIBERDADE DO JOVEM ARTISTA

Mas, dir-se-á, que significa liberdade? E' essa uma pergunta de alta significação, principalmente hoje em dia quando todo o mundo condena a juventude como insensata e indisciplinada. Por liberdade queremos significar a concessão à criança do privilégio de expressar aquilo que em seu modo de sentir tem verdadeira significação e que realmente a interessa. Não queremos dizer liberdade irrestrita. Tampouco queremos dizer aquêle tipo de expressão individual que John Dewey muito bem denominou de exibicionismo («self-exposure»). Os maiores inimigos da arte criadora são a indulgência sem objetivo definido, a obediência su-pina, a preguiça, o desleixo, e a superficialidade. A própria atmosfera de liberdade está imbuída dos

mais elevados ideais de honradez e sinceridade. A criança deve ter liberdade para buscar em si aquilo que deverá dizer ou expressar. A prova da sua integridade é revelada pela qualidade daquilo que produzir. Algumas vezes o seu trabalho é tão abundante de energia e interesse que observadores superficiais poderão tachá-lo de mero jogo ou diversão. Mas é realmente trabalho, isto é, concentração, pensamento refletido, esforço cuidadoso, fidelidade ao conceito inicial, capacidade para confrontar o insucesso e começar de novo, para planejar cuidadosamente, para obedecer às leis da matéria, para decidir com rapidez e exatidão. Não se trata de trabalho servil, mas sim de trabalho criador, o único que verdadeiramente empresta asas ao espírito.

Apesar de tudo isto, a expressão de arte criadora da criança ainda atualmente deixa muito a desejar. Frequentemente é mera improvisação. Falta-lhe profundidade, disciplina. Por vezes é irrequieta e confusa. É, todavia, a expressão natural e lógica de individualidades que vivem em um mundo inseguro e incoerente, entre adultos indisciplinados e imaturos. É a expressão natural de individualidades a cuja experiência falta significação e profundidade de sentimento.

A contribuição especial das escolas públicas neste momento difícil que atravessamos deve ser a integração cabal da criança. Para conseguir isso tanto os professores como os pais devem estudar os problemas uns dos outros. O professor de arte depende do professor de matérias acadêmicas, pois este se encontra em

condições de enriquecer a arte infantil por meio da ampliação da experiência da criança. Por outro lado, o professor de matérias acadêmicas não poderá nunca conseguir a verdadeira integração da criança a não ser que esta aprenda a expressar-se livremente por meio da arte criadora. E tanto o professor de matérias acadêmicas como o professor de arte dependem dos pais da criança, já que estes são, afinal de contas, os verdadeiros responsáveis pela vida da criança fora da escola. Esse estudo dos problemas confrontados pelas várias pessoas que rodeiam a criança ajudará a unificar e tornar mais rico o tecido da experiência e da arte infantis. — LUCIE ANN MC CALL — (*Boletim da CBAI, Rio*).

CINEMA E EDUCAÇÃO

A escola de hoje tem um novo problema, que constitui, por assim dizer, a espinha dorsal de sua atividade. Todos vós já deveis estar adivinhando.

Deixou a escola de ser apenas o lugar onde os alunos vão aprender as matérias de ensino de um currículo, para ser uma instituição social destinada a aumentar o background experimental da criança e do adolescente, promovendo oportunidades de contato com as situações, as coisas e os processos de vida da comunidade imediata (vila, cidade, país) e da comunidade universal.

Desta compreensão surgiu o problema de tornar o ensino menos verbal, e tanto quanto possível transformá-lo em uma atividade para aluno, proporcionando-lhe os meios para que incorpore as técnicas elemen-

tares do estudo às necessidades ambientais.

Os americanos chamam a isto «visualização do currículo» e pretendem ter chegado a uma solução razoável do problema aconselhando à escola utilizar como atividade normais: as excursões escolares; a organização do museu escolar pelos próprios alunos; a modelagem; o desenho; a fotografia; o cinema; o jornal escolar.

Com as excursões e o museu escolares terá o professor a oportunidade de proporcionar a ambientação ao meio próximo da escola; com o cinema, a fotografia e o jornal, com o meio universal.

A mim compete somente conversar sobre o cinema e do valor da sua influência sobre o educando e a comunidade em geral.

Precisamos desde logo «situar o conceito de cinema educativo, para podermos falar uma só linguagem. O que chamamos cinema educativo é o cinema que proporciona a comunicação de fatos da vida ambiental, cultural, literária, artística, científica ou técnica, utilizando-se da emoção e da surpresa, mas sem falsear-lhe a originalidade dos fatos e das coisas em face da realidade. Ao cinema que se restringe à demonstração dos objetivos das matérias de ensino de um currículo, cultural ou técnico, preferimos chamar de cinema instrutivo, ou cinema escolar. Aliás, é conceito universal. O inglês usa o termo «instruction film» e o francês — «le filme de enseignement».

O uso do filme como atividade curricular é completamente diverso da extra-curricular.

Costumamos a aconselhar, através de nossas atividades na direção ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, que o filme escolar deve sempre ser apresentado como material de observação. O assunto já deve ser de conhecimento da classe, através de gravuras e fotografias, que podem ser projetadas em séries bem selecionados, por intermédio de um projetor fixo. E' o dia-filme ou es-tripe-filme.

O filme será a última etapa da aprendizagem. A sessão cinematográfica não deve exceder de 15 a 20 minutos. O assunto do filme deve ser somente aquele que foi objeto de aula.

Durante a projeção o professor deve falar, se o filme é silencioso, para poder orientar a classe na compreensão do filme. Acabada a exibição, deverá cada aluno fazer oralmente ou por escrito a resenha do que viu. No dia seguinte o professor comenta a explanação feita pelos alunos, destacando o que foi bem observado e o que foi mal ou deixou de ser observado, fazendo passar logo após novamente o filme, para que cada aluno possa fazer a sua auto-verificação.

O filme, isto é que é importante, deve ser considerado pelo professor como um dos meios de educar a observação dos seus alunos.

Assim, os alunos poderão adquirir o hábito de procurar ver a exatidão de qualquer objeto ou fato que se submeta a sua observação.

Educada na observação, pelo cinema curricular, ganha a criança, ou o adolescente, uma atitude nova pe-

rante a vida, e ao mesmo tempo coloca-se em condições de poder utilizar melhor o cinema extra-curricular, como diversão e informação.

As sessões recreativas nas atividades extra-classe podem ser semelhantes às do cinema teatral, isto é, programas mais longos, de acordo com as idades, para que o cinema divirta em vez de aborrecer.

Hoje o que vem preocupando o educador e o psicólogo é a análise do comportamento e da capacidade de interpretação do educando perante o filme. M. Prudhommeau, nas classes de aperfeiçoamento, em Paris, pedia a seus discípulos que lhe contassem, oralmente e por desenhos, os filmes que viram no cinema do bairro, assim como os exibidos na sala de aula.

Ele recolheu um grande material, levando em consideração o tipo do filme, a extensão em metragem, a superfície da tela, o ritmo: normal, acelerado ou em câmara lenta, e a evocação do espectador imediata ou afastada.

Comparadas estas com dições do filme, da exibição e da evocação da criança, do adolescente ou do adulto, com os seus próprios níveis de idade mental, está o Instituto de Filmologia da Universidade de Paris estudando esta rica documentação que vem sendo acumulada há cêrea de 15 anos.

Este estudo do comportamento dos espectadores perante o filme está constituindo hoje um novo ramo da psicologia experimental, que se determinou chamar Filmologia.

Todos nós sabemos que a criança, no seu desenvolvimento mental, evolui do pensamento sincrético para a atitude de análise e síntese que cons-

titui o pensamento racional do adulto normal.

Somente acima dos 12 e mais precisamente dos 15 anos é que a criança normal atinge à maturidade da estrutura do pensamento adulto.

Levando-se em consideração que o cinema lida com dois elementos fundamentais: o espaço e o tempo, e que para dar estas noções utiliza técnicas especializadas, o plano e o contra-plano, a superposição, o corte, a inversão cronológica de épocas, exigindo um apelo à abstração do expectador para compreensão das seqüências, logo se verifica como este problema é delicado, e como está a ciência exigindo do educador testar as classes para o filme, para depois escolher os programas para as classes.

No âmbito limitado do tempo que nos foi reservado, não podemos descer à análise de problemas concretos, mas fica aí a notícia como uma advertência, para o professor, como o grande problema do cinema educativo está mais fora da escola que dentro da escola.

I

Crianças de todas as idades vão aos cinemas comerciais no mínimo uma vez por semana, nas grandes cidades; e quais os filmes que atendem à sua maturidade mental?

Não quero dizer com isto que devemos recear da influência educativa que o cinema vem exercendo no mundo moderno, mas que no currículo será sempre prudente apresentar à criança (principalmente na escola primária) os assuntos de aula sob forma de projeção fixa, em que fala o professor orientando a análise das cenas exibidas, depois a reprodução pelo desenho, para final-

mente, como método complementar de educação da observação, o filme relativo ao assunto já conhecido e estudado.

Não esqueçamos nunca, nós professores, devemos conversar com os nossos alunos sobre os filmes que eles vêem, para que possamos contribuir para boa orientação do cinema, como meio auxiliar de educação e cultura. — PEDRO GOUVEIA FILHOS — *{Educação., Rio}*.

ORIGEM E EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES E «COLLEGES»

A finalidade principal das universidades é a de divulgar ensino superior e a de fornecer tanto os fundamentos como os conhecimentos técnicos da profissão estudada. Desde que a propagação do verdadeiro estudo é impossível sem investigação original, é uma função não menos importante das universidades a de conduzir pesquisas científicas. Por outro lado, os «Colleges» têm sido dedicados à educação geral, preparatória para estudos superiores; a ênfase da instrução tem dado a eles certas características das instituições do ensino secundário. Os «Colleges» formavam e ainda formam parte integrante das universidades, mas, em múltiplos aspectos, são instituições autônomas.

A Antigüidade possuía escolas importantes, tais como as escolas filosóficas de Atenas e as escolas literárias e retóricas de Roma; não tinham, entretanto, universidades no sentido aceito, pois não existia ne-

nhuma organização permanente destinada à transmissão dos conhecimentos. A fundação das universidades nos meados do século 12 pode ser atribuída a dois fatores importantes. Em primeiro lugar, o acúmulo de conhecimentos e de curiosidade intelectual foi altamente favorecido pelo contato mais íntimo com a civilização árabe, graças ao desenvolvimento das cidades e graças ao sempre crescente nível de educação geral entra homens da Igreja. Em segundo lugar, corporações se desenvolveram numa forma de organização social. Escolas de jovens clérigos, ligadas às catedrais, sob o controle de bispos e conjugadas a mosteiros, salvaram e transmitiram os pobres conhecimentos herdados da Roma helenística, compreendendo os elementos das 7 artes liberais: gramática, lógica e dialética (grupo literário, ou Trivium) e aritmética, astronomia, geometria e música (grupo científico, ou Quadrivium). Estes forneceram a base do estudo cultivado na Faculdade de Artes, transformada depois dos meados do século 13 em Faculdade de Filosofia. As escolas de Laon, Reims e Chartres foram superadas pela Escola Catedrática de Paris, para onde William of Cham-peau e Abélard atraíram um grande número de estudantes no século 12, tornando-se, em consequência, o centro reconhecido para o estudo da teologia. Quando, entre 1198 e 1215, foi incorporada como Universidade de Paris, compreendia as Faculdades de Teologia, Artes e Medicina.

A Universidade de Bologna, formada nos meados do século 12 pela

associação voluntária de estudantes de direito, aí atraídos pelas aulas de direito civil administradas por Irnerius e de direito Canônico, por Gratian, era diferente da de Paris, pois era uma universidade de estudantes e não de professores, como a de Paris. Pois a universidade na primeira parte da Idade Média designava unicamente uma comunidade bem definida; a palavra adquiriu o seu significado moderno somente em volta de 1250. Estudantes de direito maduros, financeiramente independentes, formavam a maioria do corpo estudantil de Bologna e controlavam a universidade por intermédio de reitores escolhidos do próprio meio. Em Paris, ao contrário, governavam os professores, e não os estudantes, que eram rapazes dependentes dos pais ou de bolsas de estudo.

A medicina tornou-se disciplina universitária na Universidade de Montpellier, situada num próspero centro comercial, onde se cruzavam as culturas helenística e latina, como, também, hispano-árabe. Por volta do fim do século 12 um grupo livre de estudantes, que trabalhavam sob a autoridade do bispo de Maguelonne, obteve do papado privilégios da mesma espécie que os gozados pelos parisienses e bolognenses. A fim de prevenir que a medicina fosse exercida por charlatães, as autoridades estaduais requereram exames e graus e, deste modo, por volta de 1272, as Universidades funcionaram pela primeira vez como órgãos do Estado.

Também, na mesma época, estudantes que procuravam instrução pelo amor ao estudo ou para obter treino profissional fim teologia, di-

reito ou medicina fundaram Oxford, controlada no nome do bispo de Lincoln, pelo chanceler da diocese, Orléans na França e Coimbra em Portugal. Várias universidades foram fundadas no início do século 13 por estudantes obrigados a abandonar outras universidades: Cambridge pelos de Oxford, Padua por emigrantes de Bologna e Angers por parisienses. Depois de 1220, universidades se fundaram não mais por estudantes e sim pelos dirigentes de vários territórios, a fim de satisfazer necessidades políticas e sociais dos seus respectivos Estados; a Universidade de Nápoles foi criada em 1224 pelo Imperador Frederico II a fim de preparar homens para a sua administração e a Universidade de Toulouse, em 1229, pelo Conde Raymond VII a fim de combater a heresia albigense. Estes exemplos foram seguidos, nos séculos 14 e 15, em rápida sucessão, pelos dirigentes de Estados rivais: Praga (1347), Cracovia (1362), Viena (1365), Heidelberg (1386) e outras na Alemanha, Copenhagen e Uppsala na Escandinávia e St. Andrews, Glasgow e Aberdeen na Escócia. A Espanha, onde duas universidades importantes floresceram a partir do século 13 em Salamanca e Valladolid, era a primeira a introduzir uma legislação em matéria de ensino, por meio de um código conhecido como Siete Partidas, redigido sob a direção de Afonso, o Sábio, por volta de 1256.

A universidade medieval manifestou, durante o seu melhor período, nos meados do século 13, notáveis condições de liberdade intelectual; livre de propriedade, era capaz de resistir a toda tentativa de intromis-

são na sua jurisdição autônoma. Em vários aspectos, graças à sua clientela internacional e à sua autoridade, mandava como potência mundial intelectual — como Studium, ao lado de potências seculares e espirituais, império e papado — e servia como espécie de tribunal não somente em assuntos intelectuais, mas também políticos. No Consiglio de Constança, por exemplo, as universidades faziam parte dos juizes.

Nesta época, as universidades tinham uma só espécie de propriedade, a saber, doações para bolsas de estudo, ligadas aos «Colleges». Os «Colleges» eram originariamente hospedarias para estudantes pobres; o primeiro, o «College dos Dezoito», foi fundado pelas autoridades catedrais de Paris, em volta de 1180. Os «Colleges» multiplicaram-se rapidamente: a Sorbonne em Paris, Balliol e Merton e «Colleges» universitários em Oxford e Peterhouse em Cambridge, surgiram todos nos meados do século 13. No Continente foram todos absorvidos pelas universidades. Na Inglaterra, ao contrário, os «Colleges», que procuravam dominar as universidades, ofereciam o currículo completo e tornaram-se instituições de ensino antes que puras hospedarias. Concessões, donativos e doações permitiram à maioria das universidades adquirir, durante o século 15, propriedades reais, que consistiam em terrenos, prédios e bibliotecas.

As primeiras universidades eram um fator importante na determinação da cultura deste período: a filosofia medieval nasceu nas grandes escolas, como também aconteceu com alguns dos grandes movimentos religiosos que abalaram a Europa

medieval e dividiram a sua unidade. O Wycliffismo, por exemplo, criou raízes em Oxford e o Hussitismo desenvolveu-se em Praga. Quando o humanismo fez novas exigências às escolas e exerceu pressão para mudar o currículo, afastando-se da filosofia, sobretudo da filosofia aristotélica, a favor de estudos de literatura clássica e retórica, encontrou resistência por parte das faculdades profissionais que eram estritamente escolas destinadas a formar teólogos, juristas, administradores da Igreja ou do Estado e médicos. Por outro lado, as Faculdades de arte em universidades antigas e, sobretudo, nas novas universidades fundadas na Itália — Pavia, Ferrara, Pisa, Florença e Roma — e nos Países Baixos tornaram a ser centros da Renascença literária. Durante o século 15, estudos de grego, latim e hebreu floresceram na Itália e os grandes impressores estabeleceram-se nas cidades universitárias. No começo do século 16, Erasmus tornou Louvain uma das principais instituições de estudo

Em Paris, vários «Colleges» adotaram o humanismo entusiasticamente; o College de France, que de uma série de preleções e conferências se transformou em Universidade de Paris, foi criado especialmente para conduzir estudos humanísticos. Na Inglaterra, tais estudos foram, igualmente, bem recebidos, como está evidenciado na obra de Linacre, Coleta e Grocyn e foram apoiados pelo patronato de Sir Thomas More e do Cardeal Fisher. Os centros principais da Renascença eram as Universidades de Basilea, Viena e Erfurt, que resistiram a inovações no campo filosófico e ainda mais no re-

ligioso, mas favoreceram estudos lingüísticos e literários. Assim, entre 1450 e 1520, ideais puramente intelectuais ganharam terreno; trabalho literário e pesquisas científicas se centralizaram nas universidades e, para um curto período, as exigências do ensino profissional foram negligenciadas. A Universidade de Alcalá, atualmente Madrid, na Espanha, foi fundada em 1508 principalmente para promover estudos de literatura.

Com a Reforma surgiu uma mudança decisiva na direção e finalidade das Universidades; desde então tornaram-se instrumentos dos Estados, que ficaram conscientes de sua força soberana. A sua autonomia e liberdade tradicional desapareceram; os professores tornaram-se funcionários estaduais; censura e estrita disciplina foram impostas. A Universidade era considerada uma instituição para treinar funcionários para o Estado e para a Igreja nacional, ligada ao Estado. Marburg (1527), Koenigsberg (1543) e Iena (1558) foram concebidas neste espírito.

Em Genebra (1559), onde reinava a teocracia, a universidade era formada no conceito calvinístico da educação moral do povo. A Contra-Reforma entrou no campo dos estudos superiores com a fundação de várias universidades, das quais as mais importantes são as de Wuerz-burg (1582) e Graz (1585). O Concílio de Trento reviveu as antigas tradições de igreja, criando escolas episcopais para clérigos que não podiam utilizar as faculdades teológicas existentes por causa da duração e alto custo do estudo. As universidades

alemãs eram nesta época estritamente protestantes ou católicas, dependendo da religião a que pertencia o-soberano do seu respectivo território; sendo instrumentos políticos, não eram capazes de dar muita atenção à pesquisa desinteressada ou a continuar tradições humanistas.

As prefeituras de Leyden (1575), Edinburgh (1583) e Strassbourg (1566 e 1621), entretanto, criaram universidades com base racionalista. Edinburgh, por algum tempo, foi controlada pelo clérigo local; Strassbourg foi fundada por Sturm, que-era protestante e homem de letras; Leyden tinha forte apoio calvinista. Estas universidades não tomavam parte nas lutas religiosas da época, mas dedicavam a sua atenção às ciências e letras. Os centros de pesquisa científica no século 16 eram as universidades italianas, sobretudo, Pádua e Pisa, onde trabalhavam Galileu e Vesalius. O ensino científico atingiu alto nível em Leyden no século 17; com Lipsius e Scaliger esta Universidade também se tornou o primeiro centro de estudos orientais e de erudição literária, no sentido moderno destes termos. Estudiosos espanhóis, italianos e holandeses (Vitória, Gentile, Grotius) também criaram o direito internacional, disciplina que surgiu entre 1550 e 1650, como uma espécie de reação construtiva à destruição da Guerra de Trinta Anos; Pavia, Bourges, Leyden e Oxford formam entre as primeiras que estudaram este campo. As universidades holandesas (Leyden, Utrecht, Groningen) se equiparam com observatórios e laboratórios e promoviam descobertas científicas.

A função primária das universidades continuou, porém, a ser a de-

ensinar e não a de pesquisar; sendo que estas duas funções eram consideradas incompatíveis; foram fundadas sociedades eruditas. No século 18, entretanto, as universidades como tais passaram a empenhar-se ativamente na investigação científica, depois das crises filosóficas e religiosas do período precedente (cartesianismo, metodismo, jansenismo, pietis-mo). O utilitarismo da época da Ilustração ajudou a interpretação mais ampla das funções universitárias; muitas novas disciplinas foram incluídas no quadro tradicional, pois novas necessidades surgiram numa sociedade em constante crescimento e expansão. O aparecimento de profissões e disciplinas como a diplomacia, a economia política e a engenharia se refletiu na cátedra real de história, em bolsas reais de estudo para línguas modernas em Oxford e Cambridge e na criação de cátedras de ciência administrativa (primeiro em Halle em 1729, em seguida em Uppsala, em 1740). O desenvolvimento das ciências médicas provocou a criação de cátedras especiais nas Universidades de Leyden, Edinburgh, Viena e Goettingen.

- Universidades, como outras instituições, espalharam-se fora da Europa, juntamente com a civilização do Velho Mundo. As primeiras universidades do Novo Mundo eram espanholas: México (1551) e Lima (Universidade de São Marcos, 1553). Durante os séculos 16 e 17 universidades semelhantes foram fundadas em Bogotá, Quito, Córdova, São Domingo e Manilha. Na América do Norte, de língua inglesa, o movimento começou com o Harvard College (1663), fundado como «A Escola» por homens provenientes de Cambridge,

sobretudo do Emmanuel College, Estados Unidos. Nas capitais intelectuais dos diferentes países surgiram algumas vastas instituições, tais como a Columbia University em New York e as Universidades, de Paris, Londres e Berlim, que em vários aspectos eram expressões das necessidades e dos desejos do público. Surgiu um movimento que abandonava o treino profissional de um grupo restrito a favor da educação da nação inteira.

As universidades modernas pertencem, do ponto de vista de sua origem e relações sociais, a uma das três seguintes categorias: ou são instituições da Igreja, ou do Estado ou foram fundadas por particulares. Este último tipo floresceu somente nos Estados Unidos; em outros lugares predominam instituições estaduais.

E' sempre muito difícil para uma Universidade manter-se independente do Estado e da opinião pública, que não é expressa de outro modo a não ser pelos canais do govêrno. Muito depende de benfeitores particulares desinteressados e de subscrições públicas. Do ponto de vista financeiro também subscrições populares parecem ser particularmente vantajosas em épocas de crise e inflação. Contudo, mais importante do que independência financeira e autonomia administrativa é o fato que os objetivos da universidade somente podem ser alcançados numa atmosfera de livre discussão.

Pica aberta a questão se a função primária da universidade deve ser a de ensinar ou a de pesquisar. Sobretudo a partir da fundação da Universidade de Berlim, que reagiu contra o utilitarismo do século XVIII,

acreditou-se largamente que disciplinas e matérias que têm sobretudo valor prático não deviam ser lecionadas nas universidades. Durante o século XIX, as universidades procuravam eliminar estudos como administração de negócios e engenharia. Apesar disto, estas disciplinas venceram, enquanto nos estudos de direito e medicina os aspectos práticos foram acentuados e estudos financeiros e administrativos foram estabelecidos como partes integrantes da educação jurídica. A agricultura achou o seu lugar em Oxford em 1796 (cátedra de Sibthorpe) e em Edimburgh em 1792. A engenharia foi ensinada nas universidades inglesas, apesar da tradição exigir que as ciências da engenharia tenham o seu próprio lar (escolas politécnicas na Europa e institutos de tecnologia nos Estados Unidos). A Revolução Francesa substituiu a universidade tradicional por um grupo de escolas

profissionais utilitárias. A Revolução Russa fez o mesmo; na União Soviética a medicina depende do Commissariado de Saúde, o treino dos professores do Commissariado da Educação e vários ramos da engenharia estão sob os commissariados da indústria leve ou pesada. Recentemente, entretanto, surgiu a tendência para reconstituir a unidade do ensino.

A especialização, proveniente da rápida multiplicação das profissões, é característica para as universidades contemporâneas. Na Inglaterra o sistema de provas de grau («tri-pos») e o sistema de honras é usado desde cedo na educação dos universitários. Nas universidades alemãs a especialização começa logo depois de completados os estudos secundários. Nas universidades soviéticas uma ênfase particular é dada à especialização técnica. — STEPHEN D'IRSAY — (*Folha de Minas, Belo Horizonte*).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO N° 30.943 DE 5 DE JUNHO DE 1952.

Dispõe sobre as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio **Grande do Sul**.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º A direção e administração das Escolas de Farmácia e de Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul, a que se refere a Lei n. 1.021, de 28 de dezembro de 1949, serão exercidas pelos seguintes órgãos, na forma dos Estatutos das respectivas Universidades:

- a) Congregação;
- b) Conselho Técnico-Administrativo ou Departamental;
- c) Diretoria,

Art. 2.º As congregações das referidas faculdades serão constituídas por seus professores catedráticos efetivos.

Parágrafo único. Até que sejam criados e providos os cargos de professores catedráticos das disciplinas mencionadas no parágrafo único do art. 1.º da Lei n. 1.391, de 1 de julho de 1951, os professores designados para lecioná-las poderão participar da Congregação, com as restrições da lei.

Art. 3.º O Conselho Técnico-Administrativo ou Departamental, órgão

deliberativo e consultivo, será presidido pelo Diretor da Escola e integrado por professores catedráticos em exercício, eleitos pela Congregação, nos termos do Estatuto da respectiva Universidade.

Art. 4.º Para a eleição, renovação e extinção do mandato dos membros do Conselho Técnico-Administrativo ou Departamental e as suas respectivas atribuições, deverá ser observado o que a respeito dispuser o Regimento da Faculdade de Medicina junto à qual funcionem os estabelecimentos de que trata este Decreto.

Art. 5.º Enquanto não dispuserem de regimentos próprios, as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul se regerão pelas das citadas Faculdades, no que lhes fôr aplicável.

Art. 6.º As faculdades de que trata este Decreto terão representação no Conselho Universitário, em termos de igualdade com os demais estabelecimentos de ensino superior da Universidade.

Art. 7.º Até que sejam criadas as funções gratificadas de Diretor para as faculdades de que trata este Decreto, o Reitor da Universidade designará professor catedrático efetivo para responder pelo expediente da Diretoria.

Art. 8.º As Reitorias das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul promoverão, dentro do prazo de noventa (90) dias, junto aos órgãos de direção dos estabelecimentos

a que se refere este Decreto, a elaboração dos respectivos regulamentos e regimentos.

Art. 9.º Este Decreto entrará em vigor no data de sua publicação.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 5 de junho de 1952; 131º da Independência e 64º da República.

GETÚLIO VARGAS. E.
Simões Filho. (Publ. no D. O.
de 7-6 -952).

DECRETO N.º 30 994 DE 17 DE
JUNHO DE 1952.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e nos termos do artigo 2.º da Lei n. 20, de 7.0 de fevereiro de 1947, e do artigo 14 da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950. decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Saúde.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 17 de junho de 1952; 131º da Independência e 64º da República.

GETÚLIO VARGAS.
E. Simões Filho.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE
DO RIO GRANDE DO SUL

TÍTULO I

DA UNIVERSIDADE E SEUS FINS

Art. 1.º A Universidade do Rio Grande do Sul, instituição integran-

te do sistema federal do ensino superior, e nos termos da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, com sede em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, é pessoa jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, e tem por finalidade:

a) — manter e desenvolver o ensino superior nos institutos que a compõem, bem assim outras modalidades de ensino necessárias à plena realização de seus objetivos;

b) — promover e estimular a realização da pesquisa científica nos diferentes setores culturais em que se desdobre o ensino que ministra;

c) — formar quadros culturais compostos de elementos habilitados para o exercício das profissões técnicas, liberais e do magistério, bem como das altas funções da vida pública;

d) — facilitar a educação física de seus alunos e aperfeiçoar-lhes a formação moral e cívica;

e) — promover a difusão das ciências e das letras e concorrer para o aperfeiçoamento do ensino e o engrandecimento da cultura nacional;

f) — contribuir para o desenvolvimento da solidariedade humana, especialmente no campo social e cultural, em defesa da civilização.

Art. 2.º A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos naturais e essenciais, e, contribuindo para a cultura superior, terá em vista as realidades brasileiras, o engrandecimento da Pátria e o sentido da unidade nacional.

Art. 3.º A Universidade do Rio Grande do Sul rege-se pela legislação federal do ensino, pelas disposi-

ções do presente Estatuto e dos Regulamentos e Regimentos que forem aprovados.

TITULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 4.º A Universidade do Rio Grande do Sul é constituída dos seguintes estabelecimentos de ensino:

- 1 — Faculdade de Medicina e Escola de Enfermagem, anexa.
- 2 — Escola de Farmácia.
- 3 — Escola de Odontologia.
- 4 — Escola de Engenharia.
- 5 — Faculdade de Direito.
- 6 — Faculdades de Ciências Econômicas.
- 7 — Escola de Agronomia e Veterinária.
- 8 — Faculdade de Filosofia.
- 9 — Faculdade de Odontologia de Pelotas.
- 10 — Faculdade de Farmácia de Santa Maria.
- 12 — Faculdade de Arquitetura.

Art 5.º Por deliberação do Conselho Universitário, e na forma da legislação em vigor, a Universidade do Rio Grande do Sul pode promover a criação e o funcionamento de novos cursos ou institutos; a incorporação de cursos ou institutos já existentes; a fusão ou o desdobramento de qualquer deles, e a deliberação de acórdos com entidades oficiais ou particulares.

§ 1.º A efetivação das medidas de que trata este artigo depende de prévia autorização do Governo Federal sempre que acarrete novos encargos para o orçamento da União.

§ 2.º A institutos de caráter técnico, científico ou cultural, oficiais ou não, pode o Reitor da Universida-

de, devidamente autorizado pelo Conselho Universitário, conferir mandato universitário, para o fim de ampliação do ensino.

Art. 6.º Será disciplinado em Regulamento o funcionamento dos cursos de caráter propedêutico, técnico ou de aplicação de grau médio, anexos a estabelecimentos integrantes da Universidade e aos mesmos subordinados didática e administrativamente.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

CAPITULO I

DOS ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 7.º A Universidade tem por órgãos de sua administração:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Reitoria.

CAPITULO II

DA ASSEMBLÉIA UNIVERSITÁRIA

Art. 8.º A Assembléia Universitária é constituída:

- a) do corpo docente de todas as escolas e faculdades;
- b) de representantes de cada instituto universitário complementar.

Art. 9.º A Assembléia Universitária realizará anualmente uma sessão solene destinada a:

- a) conhecer, por exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e do plano anual das respectivas atividades;
- b) assistir à entrega de títulos e diplomas honoríficos, de doutor e professor.

Art. 10. A Assembléia Universitária reunir-se-á excepcionalmente em sessão extraordinária, por convocação do Reitor, do Conselho Universitário ou solicitação da congregação de qualquer dos institutos, aprovada por dois terços dos seus professores em exercício, a fim de deliberar sobre o assunto de alta relevância, que interesse à vida de um ou mais dos institutos universitários.

CAPITULO III DO

CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Art. 11. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

- a) Do Reitor, como Presidente;
- b) Dos Diretores de estabelecimentos de ensino superior integrados na Universidade;
- c) De um representante de cada congregação desses estabelecimentos, eleito por voto secreto pela Congregação respectiva;
- d) Do Presidente do Diretório Universitário de Estudantes;
- e) De um docente-livre, eleito em assembléia geral dos docentes-livres de todos os institutos universitários, presidida pelo Reitor e realizada até 30 dias antes da expiração do mandato.

Parágrafo único. Cada representante, mencionado nos itens «c» e «e», terá suplente, eleito pelo mesmo processo e na mesma sessão.

Art. 12. A duração dos mandatos dos representantes a que se refere o parágrafo único do artigo anterior será de três anos, cabendo ao suplente convocado apenas completar o mandato.

Art. 13. O Conselho Universitário deverá reunir-se, ordinariamente,

pelo menos de dois em dois meses, durante o ano letivo, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor, ou a requerimento da maioria de seus membros.

Art. 14. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às respectivas sessões, salvo motivo justificado, a critério do referido Conselho, é obrigatório e preferencial a qualquer serviço do magistério.

Art. 15. Perderá o mandato:

- a) O conselheiro que faltar, sem justo motivo, a critério do Conselho, a três sessões consecutivas;
- b) O professor que fôr destituído de suas funções no magistério.

Art. 16. O Conselho Universitário só funcionará com a presença da maioria de seus membros, professores catedráticos, sob a presidência do Reitor.

§ 1.º Nas suas faltas e impedimentos, o Reitor, como Presidente do Conselho Universitário, será substituído pelo Vice-Reitor e, na falta deste, pelo Conselheiro mais antigo no magistério da Universidade.

Art. 17. Ao Conselho Universitário compete:

- a) Exercer, como órgão deliberativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;
- b) Elaborar, aprovar ou modificar o seu Regimento Interno;
- c) Aprovar e encaminhar ao poder competente os regulamentos das unidades universitárias;
- d) Aprovar os regimentos internos e suas modificações, organizados para cada uma das unidades universitárias, bem como os regulamentos dos serviços universitários;
- e) Organizar, por votação uninominal, a lista tríplice de professores

catedráticos efetivos, para nomeação do Reitor, pelo Presidente da República;

f) Eleger o Vice-Reitor;

g) Propor ao Governo, em parecer fundamentado, a substituição do Reitor, antes de findo o triênio de sua nomeação;

h) Propor reformas do Estatuto da Universidade, por votação mínima de 2/3 da totalidade de seus membros, submetendo a proposta à aprovação do Poder Executivo, por intermédio do Reitor;

i) Aprovar a proposta orçamentária e o orçamento da Universidade;

j) Autorizar a abertura de créditos adicionais ao orçamento da Universidade;

l) Aprovar a prestação de contas de cada exercício, feita ao Reitor pelos Diretores dos institutos universitários, e a prestação final de contas da Universidade, a ser anualmente enviada pelo Reitor ao Ministério da Educação e Saúde;

m) Resolver sobre a aceitação de legados e donativos e deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;

n) Resolver sobre assuntos atinentes a cursos de qualquer natureza, inclusive sobre o funcionamento e fiscalização de cursos equiparados, de iniciativa da Universidade ou de qualquer dos institutos universitários, bem como sobre medidas de mandatos e extensão universitários, ou destinadas à melhoria do ensino e elevação do padrão cultural;

o) Autorizar acordos entre as unidades universitárias e sociedades industriais, comerciais ou particulares, para realização de trabalhos ou pesquisas;

p) Autorizar à Reitoria o contrato de professores, mediante proposta da respectiva unidade universitária;

q) Outorgar, por iniciativa própria ou por proposição da Reitoria ou de qualquer das Faculdades, o título de Doutor e de professor «honoris causa», e o de Professor Emérito;

r) Instituir prêmios pecuniários ou honoríficos, como recompensa de atividades universitárias;

s) Decidir, em grau de recurso, sobre aplicação de penalidades e, em matéria didática, em recurso de atos das congregações;

t) Deliberar sobre providências preventivas, corretivas ou repressivas de atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre a suspensão temporária de cursos em qualquer das unidades universitárias;

u) Deliberar sobre assuntos didáticos em geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, propostas por qualquer das unidades universitárias;

v) Propor ao Ministério da Educação e Saúde a incorporação à Universidade de novos institutos de pesquisas técnicas ou científicas ou de ensino superior, bem como a criação, fusão, desdobramento ou supressão de cadeiras;

x) Conceder bolsas de estudos a estudantes de reconhecida capacidade intelectual, para o estabelecimento de reciprocidade ou mediante informação favorável da Sociedade de Professores Universitários e do Diretório Universitário de Estudantes;

z) Reconhecer, suspender ou cassar o reconhecimento ao Diretório Universitário de Estudantes ou à instituição que, com outro nome, traia as suas finalidades;

aa) Deliberar sobre questões omissas neste Estatuto, e nos regulamentos e regimentos das unidades universitárias ou propô-las ao Ministério da Educação e Saúde.

Parágrafo único. O Regimento Interno do Conselho Universitário disporá sobre a ordem dos seus trabalhos, composição e funcionamento de suas comissões permanentes.

CAPITULO IV DA

REITORIA

Art. 18. A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias. É exercida pelo Reitor e abrange uma secretaria geral, com os necessários serviços de administração, e outros departamentos, na conformidade do que fôr estipulado pelo Regimento Interno.

Art. 19. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, dentre os nomes indicados, em lista tríplice de professores catedráticos efetivos, pelo Conselho Universitário, na forma prescrita no capítulo anterior.

Art. 20. O Reitor será nomeado pelo prazo de três anos e poderá figurar uma só vez na lista destinada à escolha do seu sucessor.

Art. 21. A Reitoria será exercida, nas faltas e impedimentos do Reitor, pelo Vice-Reitor, eleito pelo Conselho Universitário por escrutínio secreto.

Art. 22. São atribuições do Reitor:

a) — representar a Universidade, em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar as suas atividades;

b) — convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Uni-

versitário, cabendo-lhe, nas reuniões, o direito de voto, inclusive o de qualidade;

c) — assinar, com o Diretor da Escola ou Faculdade, os diplomas conferidos pela Universidade;

d) — organizar, ouvidos os diretores das unidades universitárias, os planos de trabalho anual e submetê-los ao Conselho Universitário;

e) — inspecionar pessoalmente os institutos, observando, por escrito, as respectivas diretorias, sobre irregularidades verificadas, do que dará conhecimento ao Conselho Universitário, propondo as providências convenientes;

f) — contratar e designar, de acordo com o Conselho Universitário, professores indicados pela Congregação do estabelecimento a que se destinem;

g) — empossar, em sessão solene da Congregação, os Diretores e professores catedráticos;

h) — exercer o poder disciplinar;

i) — propor, ao Ministério da Educação e Saúde, a nomeação dos professores catedráticos e o provimento interino de cátedra, ouvido o Conselho Universitário;

j) — admitir, licenciar, dispensar e remover dum estabelecimento para outro o pessoal exnumerário e extraordinário, da Universidade, na forma da legislação em vigor;

l) — realizar acordos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou particulares, «ad-referendum» do Conselho Universitário;

m) — administrar as finanças da Universidade e determinar a aplicação das suas rendas de conformidade com o orçamento aprovado;

n) — submeter ao Conselho Universitário, até 31 de janeiro, as pres-

tações anuais de contas das unidades universitárias e de toda a Universidade;

o) — submeter ao Conselho Universitário a proposta orçamentária geral da Universidade;

p) — encaminhar, ao órgão elaborador do Orçamento Geral da União e ao Ministério da Educação e Saúde, a proposta do orçamento geral da Universidade;

q) — promover, perante o Conselho Universitário, a abertura de créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço;

r) — encaminhar ao Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou funcionários;

s) — proceder, em Assembléias Universitárias, à entrega de prêmios e títulos, conferidos pelo Conselho Universitário;

t) — admitir professores interinos nos impedimentos dos catedráticos, por prazo igual ou inferior a trinta dias;

u) — apresentar ao Ministério da Educação e Saúde, até 30 de abril, minucioso relatório;

v) — desempenhar as demais atribuições não especificadas mas inerentes às funções constantes da alínea «a» deste artigo.

Art. 23. O Reitor poderá vetar as resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tenham sido tomadas. Vetada uma resolução, o Reitor convocará imediatamente o Conselho Universitário para, em sessão a ser realizada dentro de dez dias, tomar conhecimento das razões do veto. A rejeição do veto, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Conselho

Universitário, importará na aprovação definitiva da resolução.

Art. 24. O Reitor usará nas solenidades universitárias vestes tala-res com o distintivo de seu cargo.

Art. 25. O cargo de Reitor não pode ser exercido cumulativamente com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias, e o seu titular é dispensado do exercício da cátedra.

Art. 26. O Regimento Interno disporá sobre a organização do Gabinete do Reitor e sobre a Secretaria Geral da Reitoria e seus departamentos.

TITULO IV

DAS ATIVIDADES UNIVERSITÁRIAS

CAPITULO I

DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS UNIVERSITÁRIOS

Art. 27. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às suas finalidades sociais e à eficiência técnica.

CAPITULO II DA

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Art. 28. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

Art. 29. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior, deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais'; além disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino.

Art. 30. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer de seus ramos, a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acôrdo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. Serão fixados nos regulamentos universitários a organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático.

SEÇÃO I

Dos Cursos

Art. 31. Os cursos universitários serão das seguintes categorias:

- a) —cursos de graduação;
- b) —cursos de pós-graduação;
- c) — cursos de extensão.

§ 1.º Os cursos de graduação, nos moldes da lei federal, destinam-se ao preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ 2.º Os cursos de pós-graduação visam a aperfeiçoar e especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento de estudos feitos nos cur-

sos de graduação, quer pelo estudo-aprofundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

- a) —de aperfeiçoamento;
- b) —de especialização;
- c) —de doutorado.

§ 3.º Os cursos de extensão destinam-se a difundir conhecimentos da técnica, e terão duas modalidades: de extensão popular e de atualização cultural.

Art. 32. Os regulamentos definirão as modalidades dos cursos de graduação e de pós-graduação; as dos cursos de extensão deverão constar de programas anuais e serão estabelecidas pelo Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor.

Art. 33. Os cursos de doutorado serão definidos nos regulamentos universitários.

Art. 34. A admissão aos cursos de graduação obedecerá no mínimo às condições gerais indicadas na legislação em vigor.

Art. 35. Aos cursos de pós-graduação serão admitidos portadores de diplomas de cursos de graduação, no mesmo ramo de conhecimentos, ou ramos afins.

Art. 36. As condições de admissão aos cursos de extensão serão definidas por instrução do Reitor, em cada caso.

Art. 37. Não será permitida a matrícula simultânea de estudantes em-mais de um curso de graduação.

SEÇÃO II

Da Habilitação e Promoção nos Cursos Universitários

Art. 38. Será objeto de disposições regulamentares a verificação do aproveitamento dos estudantes em qualquer dos cursos universitários.

rios, seja para expedição de certificados e diplomas, seja para promoção escolar.

SEÇÃO III

Dos Diplomas e das Dignidades Universitárias

Art. 39. A Universidade do Rio Grande do Sul expedirá diplomas e certificados para distinguir profissionais de altos méritos e personalidades eminentes, ou beneméritas, de reputação ilibada.

§ 1.º O diploma de doutor será conferido após defesa de tese realizada de acôrdo com as normas que forem estabelecidas.

§ 2.º O título de doutor «honoris causa» será conferido pelo Conselho Universitário, mediante voto favorável de dois terços da totalidades dos seus membros.

§ 3.º Os títulos de professor «honoris causa» e de benemérito da Universidade do Rio Grande do Sul serão também conferidos pelo Conselho Universitário, mediante proposta da Congregação da respectiva escola ou faculdade no primeiro caso, e por proposição do Reitor ou iniciativa do próprio Conselho Universitário no segundo, devendo o pronunciamento da Congregação fazer-se por dois terços da totalidade de seus membros.

CAPITULO III

DOS TRABALHOS DE PESQUISAS E TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Art. 40. A Universidade desenvolverá atividades de pesquisas e técnico-científicas em serviços próprios de cada estabelecimento, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou

mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso.

Parágrafo único. Atendidos os fins especiais do ensino e investigações científicas, esses órgãos poderão manter serviços abertos ao público e remunerados.

Art. 41. Quando o órgão de natureza técnico-científica servir a um só estabelecimento, sua organização e funcionamento serão regulados no Regimento Interno desse estabelecimento; quando comum, ou autônomo, terá as suas atividades reguladas em Regimento próprio, aprovado pelo Conselho Universitário.

TÍTULO V

DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

CAPITULO I

DA ADMINISTRAÇÃO GERAL E ESPECIAL

Art. 42. Cada unidade universitária, seja estabelecimento de ensino, instituto ou serviço técnico-científico, obedecerá às normas de administração geral fixadas no Regimento da Receita e às da administração especial definidas no seu próprio Regimento.

CAPITULO II

DA ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS E FACULDADES

Art. 43. A direção e administração das escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Técnico-Administrativo;
- c) Diretoria.

Parágrafo único. As atribuições dos órgãos referidos neste artigo serão discriminadas nos regulamentos e regimentos aplicáveis às respectivas unidades universitárias.

SEÇÃO I Da

Congregação

Art. 44. A Congregação, órgão superior da direção administrativa, pedagógica e didática das escolas e faculdades, será constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos professores interinos;
- c) por um representante dos li-vres-docentes do estabelecimento, eleito por seus pares, por três anos, em reunião convocada e presidida pelo Diretor;
- d) pelos professores eméritos.

Parágrafo único. Somente professores catedráticos efetivos poderão participar de deliberação sobre provimento de cátedra.

SEÇÃO II

Do Conselho Técnico-Administrativo

Art. 45. O Conselho Técnico-Administrativo, órgão deliberativo, será constituído pelo Diretor da Faculdade ou Escola, membro nato e seu presidente, por seis professores catedráticos em exercício, eleitos pela Congregação, e pelo Presidente do respectivo Diretório Acadêmico.

Parágrafo único. O Regimento de cada unidade universitária disporá quanto à eleição, renovação, destituição e condições do mandato dos membros do Conselho Técnico-Administrativo e suas respectivas atribuições.

SEÇÃO III Da

Diretoria

Art. 46. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da unidade universitária.

Art. 47. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República, em face da lista tríplice, de professores catedráticos efetivos, organizada pela respectiva Congregação.

§ 1.º O Diretor será nomeado por um período de três anos.

§ 2.º Nas suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído pelo professor, membro do Conselho Técnico-Administrativo, mais antigo no magistério.

§ 3.º Durante o período de sua gestão, o Diretor poderá afastar-se da cátedra, sem prejuízo dos seus vencimentos como professor.

Art. 48. As atribuições do Diretor constarão do Regulamento, sem prejuízo de outras que lhe sejam cometidas pelo Regimento Interno.

CAPITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DOS INSTITUTOS E SERVIÇOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Art. 49. Cada instituto ou serviço técnico-científico autônomo terá um Diretor, designado pelo Reitor da Universidade.

Parágrafo único. A escolha de Diretor do instituto ou serviço recairá, de preferência, no titular da cadeira que estiver diretamente ligada às atividades específicas do referido instituto ou serviço.

TITULO VI

DO PATRIMÔNIO, DOS RECURSOS E
DO REGIME FINANCEIRO

CAPITULO I DO

PATRIMÔNIO

Art. 50. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor, com observância das condições legais e regulamentares, e é constituído:

a) pelos bens móveis e imóveis, instalações, títulos e direitos com que a Universidade passou para a jurisdição federal, por efeito da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950;

b) pelos bens e direitos que lhe foram incorporados em virtude de lei ou que a Universidade aceitar, oriundos de donativos ou legados;

c) pelos bens e direitos que a Universidade adquirir;

d) por fundos especiais;

e) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 51. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados na realização de seus objetivos. A Universidade poderá, entretanto, promover inversões tendentes à valorização patrimonial e à obtenção de rendas aplicáveis à realização daqueles objetivos.

Art. 52. As aquisições de bens e valores por parte da Universidade independem de aprovação do Governo Federal; mas a alienação e a oneração de seus bens patrimoniais somente poderão ser efetivadas após autorização expressa do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Saúde. Num e noutro casos, a Reitoria ouvirá previamente o Conselho Universitário.

Art. 53. A Universidade poderá receber doações ou legados com ou sem encargos inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de determinados serviços em qualquer de suas unidades componentes.

CAPÍTULO II DOS

RECURSOS

Art. 54. Os recursos financeiros da universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

b) dotações e contribuições, a título de subvenção, concedidas por autarquias ou quaisquer pessoas físicas ou jurídicas;

c) renda de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas dos seus estabelecimentos;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais.

CAPITULO III DO

REGIME FINANCEIRO

Art. 55. O exercício financeiro da Universidade coincidirá com o ano civil.

Art. 56. O orçamento da Universidade será uno.

Parágrafo único. Os fundos especiais de que trata o artigo 63, entretanto, terão orçamento à parte, anexo ao orçamento geral da Universidade, regendo-se a sua gestão por estas normas, no que forem aplicáveis.

Art. 57. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação, por parte das unidades universitárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central de tesouraria, bem como escriturado na receita geral da Universidade.

Art. 58. A proposta orçamentária do Executivo da União consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Saúde, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 59. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as unidades universitárias remeterão à Reitoria, até 31 de dezembro de cada ano, a previsão de suas receitas e despesas para o exercício considerado, devidamente discriminadas e justificadas. Até o dia 31 de janeiro, a Reitoria submeterá ao Conselho Universitário a proposta geral da Universidade.

Art. 60. A proposta geral da Universidade, compreendendo a receita e despesa, depois de aprovada pelo Conselho Universitário, será remetida, dentro da primeira quinzena de fevereiro, ao órgão central de elaboração de orçamento da União e ao Ministério da Educação e Saúde, a fim de servir de base à fixação do auxílio financeiro da União, nos termos da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

Art. 61. Com base no valor das dotações que o Orçamento Geral da União efetivamente conceder, a Reitoria, «ad referendum» do Conselho Universitário, promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada. O documento resultante, uma vez aprovado pelo Conselho Uni-

versitário, constituirá o orçamento da Universidade.

Art. 62. No decorrer do exercício poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária interessada ao Reitor, que a submeterá ao Conselho Universitário.

§ 1.º Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço, em virtude de manifesta insuficiência de dotação orçamentária. Os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2.º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício. Os créditos especiais terão sua vigência fixada no ato de sua abertura.

Art. 63. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho Universitário, poderão ser criados Fundos Especiais, destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos, cabendo a gestão de seus recursos ao Reitor, quando o Fundo corresponder a objetivo que interesse a mais de uma unidade universitária, ou ao respectivo Diretor, quando disser respeito a objetivo de interesse circunscrito a uma só unidade.

Parágrafo único. Estes fundos, cujo regime contábil será o de gestão, poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente consignadas no Orçamento da Universidade, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por dotações ou legados regularmente aceitos.

Art. 64. O diretor de cada unidade universitária apresentará, anualmente, antes de terminado o mês de janeiro, ao Reitor, prestação

de contas de sua gestão no exercício encerrado.

Art. 65. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio será centralizada na Reitoria.

Art. 66. Os saldos verificados no encerramento do exercício financeiro serão levados à conta do fundo patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, «ad referendum» do Conselho Universitário, poderão ser, no todo ou em parte, lançados nos fundos especiais previstos no artigo 63.

TITULO VII

DO PESSOAL

CAPITULO I

DAS CATEGORIAS DO PESSOAL E DE SEUS QUADROS

Art. 67. O pessoal das unidades - universitárias será docente, administrativo ou auxiliar, e se distribuirá por dois quadros: o ordinário e o extraordinário.

§ 1.º O quadro ordinário será constituído de funcionários e extranumerários estipendiados pelos recursos consignados nas leis da União.

§ 2.º O quadro extraordinário será constituído do pessoal diretamente admitido pela Universidade e remunerado por suas rendas próprias.

CAPITULO II DO PESSOAL DOCENTE

Art. 68. O corpo docente das escolas e faculdades poderá variar na sua constituição de acôrdo com a natureza peculiar do ensino a ser ministrado, devendo, porém, o professorado ser constituído por uma carreira de acesso gradual e sucessivo.

Art. 69. Os cargos sucessivos da carreira do professorado, definidos de acôrdo com a natureza do ensino de cada faculdade ou escola, poderão ser os seguintes:

- a) instrutor;
- b) assistente;
- c) professor adjunto;
- d) professor catedrático.

Art. 70. Além dos titulares, enquadrados nos diversos postos da carreira de professorado, farão parte do corpo docente:

- a) os docentes livres;
- b) professores contratados.

Art. 71. O ingresso na carreira do professorado se fará pela função de instrutor, para a qual serão admitidos, pelo prazo de três anos, por ato do Reitor e por proposta do respectivo professor catedrático, encaminhada por intermédio do Diretor do instituto, os diplomados com vocação para a carreira do magistério que satisfizerem as condições regulamentares.

Art. 72. Os assistentes serão admitidos pelo Reitor, por indicação justificada do professor catedrático, encaminhada pelo Diretor do instituto, devendo a escolha recair de preferência sôbre um dos instrutores.

Art. 73. A admissão dos assistentes será feita pelo prazo máximo de três anos, podendo ser reconduzidos, por proposta do professor catedrático e de acôrdo com as condições que forem estabelecidas.

Art. 74. A indicação para admissão como instrutor ou assistente poderá ser rejeitada pela Reitoria, se o nome indicado não figurar dentre diplomados com vocação para a carreira de magistério e que atendam às condições regulamentares.

Art. 75. Os professores adjuntos serão admitidos e dispensados pelo Reitor, por indicação justificada dos professores catedráticos, devendo a escolha ser feita dentre os assistentes que possuam o título de docente livre e satisfaçam as demais exigências estabelecidas.

Art. 76. Os professores catedráticos serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do respectivo regulamento das escolas e faculdades, podendo concorrer a esse con-curso os docentes livres, os professores de outras escolas e faculdades oficiais ou reconhecidas e pessoas de notório saber, a juízo da respectiva congregação.

Art. 77. A livre-docência destina-se a ampliar a capacidade didática da Universidade e a concorrer, pelo tirocinio do magistério, para a formação do corpo de professores.

Art. 78. A livre-docência será concedida mediante provas de habilitação realizadas de acôrdo com as normas que forem estabelecidas.

Art. 79. Os professores interinos regerão cadeira que não tenha titular, ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional, competindo-lhes as atribuições de substitutos dos professores catedráticos.

§ 1.º Será exonerado o professor interino que não se inscrever em concurso para a cadeira que esteja ocupando.

§ 2.º Aos professores adjuntos, aos livres-docentes e assistentes, é assegurado o direito de preferência para aproveitamento na interinidade, conforme ficar estabelecido em Regulamento.

Art. 80. Os professores interinos serão nomeados pelo Presidente da República, mediante proposta da Reitoria, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 81. Os auxiliares do ensino e pesquisas terão a sua discriminação e a especificação das respectivas funções no Regimento Interno das unidades universitárias.

Art. 82. A Reitoria poderá contratar professores, nacionais ou estrangeiros, na forma prevista neste Estatuto, para reger, por tempo determinado, qualquer cadeira vaga cooperar no curso de professor catedrático, a pedido deste; realizar cursos de aperfeiçoamento e especialização, e executar e orientar pesquisas científicas.

Parágrafo único. O contrato previsto neste artigo só se fará mediante justificação das vantagens didáticas e culturais que dele decorrem.

CAPITULO III

DO PESSOAL, ADMINISTRATIVO ET AUXILIAR

Art. 83. O Regimento Interno da Reitoria e o de cada unidade universitária discriminarão o respectivo-pessoal administrativo, a natureza de seus cargos, suas funções e deveres.

Parágrafo único. Cabe ao Reitor fazer a distribuição do pessoal administrativo e auxiliar.

TITULO VIII

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 84. Será objeto de disposições regimentais o regime disciplinar a que ficam sujeitos o pessoal'

docente e discente e o pessoal administrativo.

§ 1.º As sanções disciplinares serão:

- a) — advertência;
- b) — repreensão;
- c) — suspensão;
- d) — afastamento temporário;
- e) — exclusão;
- f) — destituição.

§ 2.º As sanções constantes das alíneas «a» e «b» do parágrafo anterior serão da competência do Reitor e dos Diretores; as de suspensão até quinze dias serão da competência do Reitor e dos Diretores e até trinta dias do Conselho Universitário e das Congregações.

§ 3.º O afastamento temporário competirá às Congregações ou ao Conselho Universitário, conforme a jurisdição, podendo ser de iniciativa do Reitor ad referendum do Conselho; ao Conselho Universitário competirá impor exclusão e destituição de cargo.

Art. 85. Dos atos que impuserem penalidades disciplinares caberá recurso para a autoridade imediatamente superior.

§ 1.º. Os recursos serão interpostos pelo interessado, em petição fundamentada, no prazo de quinze dias a contar da data do ato recorrido e serão encaminhados por intermédio da autoridade a que estiver subordinado, quando não contiverem expressões desrespeitosas.

§ 2.º. O Conselho Universitário será última instância, em qualquer caso, em matéria disciplinar.

TITULO IX

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

CAPITULO I DAS ASSOCIAÇÕES

Art. 86. Para a eficiência e prestígio das instituições universitárias, serão adotados meios de acentuar a união e a solidariedade dos professores, auxiliares de ensino, antigos e atuais alunos das diversas unidades universitárias.

Art. 87. A vida social universitária terá como organizações fundamentais as associações de classe:

- a) — dos professores da Universidade ;
- b) — dos antigos alunos;
- c) — dos atuais alunos.

Art. 88. Os professores das unidades universitárias poderão organizar uma ou mais associações de classe, submetendo o respectivo estatuto à aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A sociedade dos professores universitários destina-se, entre outros fins, a:

- a) — instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência aos membros do corpo docente universitário;
- b) — efetuar reuniões científicas e exercer atividades de caráter social ;
- c) — opinar sobre a concessão de bolsas de estudos e auxílios aos estudantes.

Art. 89. Deverá ser aprovado pelo Conselho Universitário o estatuto da associação organizada pelos antigos alunos das unidades universitárias.

Art. 90. O corpo discente de cada uma das unidades universitárias deverá organizar uma **associação des-**

linada a criar e a desenvolver o espírito de classe e defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre eles.

§ 1.º O estatuto da associação referida neste artigo deverá ser aprovado pela Congregação.

§ 2.º A associação de cada unidade universitária deverá eleger um Diretório, que será reconhecido pela Congregação, como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente da mesma unidade universitária.

§ 3.º O Diretório de que trata o parágrafo anterior organizará comissões permanentes, constituídas de membros a êle pertencentes, entre as quais deverão figurar as três seguintes:

- a) — comissão de beneficência e previdência;
- b) — comissão científica;
- c) — comissão social.

§ 4.º As atribuições do Diretório de cada unidade universitária, especialmente de cada uma das suas comissões, serão discriminadas no seu estatuto.

Art. 91. Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, em obras de assistência material ou espiritual, em competições e exercícios, em comemorações cívicas e iniciativas de caráter social, poderá cada unidade universitária incluir, na proposta de orçamento anual, a subvenção que julgar conveniente.

Parágrafo único. O Diretório apresentará ao Conselho Técnico-Administrativo da unidade universitária, a que pertencer, ao termo de cada exercício um balanço documentado, comprovando a aplicação da

subvenção recebida, bem como a da cota com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer par-cela de nova subvenção antes de aprovado o mesmo balanço.

Art. 92. Destinados a coordenar e centralizar a vida social do corpo discente da Universidade, será organizado o Diretório Universitário de Estudantes, constituído por dois representantes de cada um dos Diretórios das unidades universitárias.

Parágrafo único. A esse Diretório Central caberá:

1.º promover a aproximação e a máxima solidariedade entre os corpos discentes das diversas unidades universitárias;

2.º realizar entendimento com os Diretórios das diversas unidades universitárias a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;

3.º estimular a educação física;

4.º promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal;

5.º representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário.

CAPÍTULO II DA ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES

Art. 93. Para efetivar medidas de previdência e beneficência, em relação aos corpos discentes das unidades universitárias, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Universitário dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e oportunidade.

Art. 94. A seção de previdência e beneficência da Sociedade de Professores Universitários organizará, de acôrdo com o Diretório Universitário dos Estudantes, o serviço de assistência médica e hospitalar aos membros dos corpos discentes das unidades universitárias.

Art. 95. Aos estudantes que não puderem satisfazer o pagamento das taxas escolares, poderá ser autorizada pelo Diretor a matrícula, independentemente daquele pagamento, mas com a obrigação de indenização posterior.

§ 1.º As indenizações de que trata este artigo serão escrituradas e constituem um compromisso de honra, a ser resgatado ulteriormente, de acôrdo com os recursos do beneficiado, constituindo renda ordinária de matrícula;

§ 2.º Compete ao -Diretório Acadêmico, organizado e reconhecido na forma da lei, emitir parecer sôbre o pedido do benefício a que se refere este artigo.

§ 3.º Em cada estabelecimento o número de beneficiados não poderá ultrapassar de 10% das matrículas do instituto.

CAPITULO III DAS BOLSAS DE VIAGEM E DE ESTUDOS

Art. 96. O Conselho Universitário poderá incluir, no orçamento anual, recursos destinados a bolsas de viagens ou de estudos, para o fim de proporcionar os meios de especialização e aperfeiçoamento, em instituições do país e do estrangeiro, a professores e auxiliares de ensino, ou a diplomados pela Universidade do Rio Grande do Sul, que tenham revelado aptidões excepcionais.

Parágrafo único. Entre o Conselho Universitário e os escolhidos serão convencionados os objetivos das viagens de estudo ou pensionato, o tempo de permanência, a pensão e as obrigações a que ficam sujeitos.

TITULO X DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 97. A Universidade praticará, sob sua exclusiva responsabilidade, todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 98. A situação dos funcionários da Universidade do Rio Grande do Sul rege-se pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União e legislação subsequente.

§ 1.º Ao pessoal permanente e extranumerário da Universidade do Rio Grande do Sul ficam assegurados os direitos e vantagens atuais e os que venham a ter os demais servidores da União.

§ 2.º Todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo serão, ato contínuo, comunicadas à Divisão de Pessoal do Ministério da Educação e Saúde, para os devidos assentamentos.

Art. 99. Em casos especiais, a requerimento do interessado e deliberação da Congregação, será concedida, ao professor catedrático ou ao assistente, a dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no país ou no estrangeiro, sem prejuízo de seus direitos e vantagens.

Art. 100. Dentro do prazo de sessenta dias, contados da aprovação deste Estatuto, o Conselho Universi-

tário elaborará o Regimento da Reitoria e remeterá os projetos de Regulamento das unidades universitárias ao Ministério da Educação e Saúde.

Parágrafo único. Dentro de sessenta dias da publicação de cada Regulamento, as faculdades ou escolas apresentarão ao Conselho Universitário, para aprovação, os seus projetos de regimento.

Art. 101 — Os Regimentos dos estabelecimentos, institutos e serviços estabelecerão as condições do trabalho remunerado de professores e alunos quando em benefício das finalidades culturais e sociais da Universidade.

Art. 102. A Universidade do Rio Grande do Sul procurará estabelecer articulação com as demais universidades brasileiras e com as estrangeiras, para intercâmbio de professores, de alunos ou de quaisquer elementos de ensino.

Art. 103. O professor catedrático efetivo de cadeira suprimida, ou que não funcione por falta de alunos, em qualquer curso, poderá ter sua atividade aproveitada, respeitada a especialização, mediante deliberação do Conselho Universitário.

Art. 104. Nas eleições da Universidade, havendo empate, considerar-se-á eleito o mais antigo no magistério da Universidade e, entre os da mesma antigüidade, o mais velho.

Art. 105. De cada Regimento de unidade universitária, e de cada alteração nele introduzida, a Reitoria fará imediata remessa à Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação & Saúde, em duas vias.

Art. 106. O ato de investidura em cargo ou função, bem assim o ato de matrícula em estabelecimento uni-

versitário, importam no compromisso formal de respeitar a Lei, este Estatuto, os Regulamentos e Regimentos e as autoridades que deles emanam.

Art. 107. O Colégio de Aplicação a que se refere o Decreto-lei número 9.053, de 12 de março de 1946, como integrante da Faculdade de Filosofia, obedecerá ao disposto no seu Regulamento e Regimento.

Art. 108. Os casos omissos, quando não se incluam na alçada dos órgãos universitários, serão resolvidos pelo Ministério da Educação e Saúde.

Rio de Janeiro, 17 de junho de 1952.
E. Simões Filho.

(Publ. no D. O. de 19-6-9 5 2).

PORTARIA. N.º 522, DE 23 DE
MAIO DE 1952.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho e em face do que determina o art. 4.º do Decreto n. 30.342, de 24-12-1951, resolve expedir as instruções seguintes:

Art. 1.º Cada estabelecimento particular de ensino secundário, tendo por base o vulto de sua renda, o custo normal da vida da localidade em que tiver sede e bem assim as qualificações pedagógicas dos seus professores e as necessidades do constante aperfeiçoamento cultural e técnico destes, fixará, por contrato, a remuneração condigna que lhes deva ser paga.

Art. 2.º O salário mínimo de cada aula, nas classes constituídas de 20 alunos, ou menos, para os professores de estabelecimentos de ensino secundário, será formado de duas parcelas: uma representada por cen-

to e vinte avos de dois terços do salário-mínimo mensal, vigente na localidade, nos termos da legislação trabalhista; e outra representada por cento e oito avos de uma quantia não inferior a oitenta e cinco por cento da contribuição de um aluno da classe para cujo professor se calcula a remuneração.

«1.» Nas classes de vinte e um a trinta e cinco alunos, a remuneração mínima de uma aula será acrescida das seguintes parcelas:

a) uma que represente dez por cento da soma das duas parcelas discriminadas, no presente artigo; essa parte adicional, nas classes de trinta e seis ou mais alunos, será de vinte por cento da soma das mencionadas parcelas;

b) outra referente ao repouso semanal remunerado, parcela esta incluída, também, nos casos previstos neste artigo.

§ 2.º Não serão computados, para cálculo de salário dos professores, os aumentos de contribuições de alunos que tiverem causa em anterior majoração de salários, decorrente de modificação do salário mínimo, de acordo ou de sentenças judiciais.

Art. 3.º Considerar-se-á contribuição de um aluno a importância total por ele devida ao estabelecimento, a título de ensino, segundo os respectivos prospectos, vigentes em cada ano letivo, sejam quais forem as suas denominações ou frações.

§ 1.º Não se incluirão entre as importâncias devidas a título de ensino, as destinadas ao pagamento de pensão em internato ou semi-internato, ou de serviços especiais, como tratamento médico e dentário. Tais

importâncias serão especificadas em separado nos prospectos dos estabelecimentos.

§ 2.º Tomar-se-á, para base do cálculo de que trata este artigo, a contribuição do aluno externo. No caso de não haver externato no estabelecimento ou de serem gratuitos todos os alunos, a contribuição, a título de ensino, será fixada pelo Ministério da Educação e Saúde.

§ 3.º Nos resultados das operações de cálculos, indicados nesta portaria ministerial, as frações de cinco centavos ou mais serão aproximadas para a ordem imediatamente superior e desprezadas as inferiores a essa importância.

Art. 4.º Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.

Parágrafo único. É vedada a cobrança de jóias de matrícula ou de sua renovação.

Art. 5.º Para efeito do cálculo do salário mensal dos professores, cada mês será constituído de quatro semanas e meia.

Art. 6.º Computar-se-á como uma aula, nos estabelecimentos de ensino secundário, o trabalho letivo de cinquenta minutos, durante o dia, ou de quarenta minutos, à noite.

Art. 7.º Será observado, com relação ao salário dos professores, o princípio da irredutibilidade da remuneração.

Art. 8.º Nos períodos de exames ou de férias, terão os professores dos estabelecimentos particulares de ensino secundário direito à remuneração mensal ordinária dos períodos de aulas, qualquer que tenha sido o tempo de exercício no decurso do ano.

Art. 9.º Descontar-se-á, na remuneração do professor, a importância correspondente ao número de aulas a que tiver faltado.

§ 1.º Não serão descontadas, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala, ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho.

§ 2.º Durante os quinze primeiros dias do afastamento do serviço, por motivo de enfermidade, cabe ao estabelecimento pagar ao professor enfermo dois terços do salário a que o mesmo faria jus nesse período.

Para ter direito ao pagamento a que se refere este parágrafo, o professor deverá comprovar a enfermidade determinante de seu afastamento, o que só poderá fazer por atestado passado por médico de instituição de previdência social a que esteja filiado, por médico indicado pelo próprio estabelecimento, por médico do sindicato a que pertença o empregado ou o empregador, ou, finalmente, em falta desses, por médico a serviço de repartição federal, estadual ou municipal, incumbida de assuntos de saúde e higiene.

Art. 10. Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 aulas consecutivas, nem mais de seis intercaladas.

Parágrafo único. Após o decurso de três aulas consecutivas será facultado ao professor o período de noventa minutos, pelo menos, para descanso ou refeição.

Art. 11. No período de férias regulamentares não se exigirá dos professores outro serviço senão o de fiscalização, correção e julgamento

de provas e participação em bancas de provas orais.

Art. 12. Não se exigirá dos professores, nos períodos de exames, a prestação de mais de oito horas de trabalho diário, salvo mediante pagamento complementar de cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula.

Art. 13. Dos professores não se exigirá, aos domingos e feriados, a regência de aulas nem o trabalho em provas e exames.

Art. 14. A organização dos horários de ensino e de exames e as suas modificações eventuais se processarão mediante comum acordo entre diretores e professores.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento tiver necessidade de aumentar o número de aulas marcado no horário, remunerará o professor, findo cada mês, com uma importância complementar, correspondente ao número de aulas excedentes.

Art. 15. Não será permitido o funcionamento de estabelecimento particular de ensino secundário que não remunere condignamente seus professores ou não lhes pague pontualmente a remuneração de cada mês na forma estabelecida nesta portaria.

§ 1.º A remuneração mensal dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário deverá ser paga até o quinto dia útil de cada mês subsequente ao vencido, cumprindo ao responsável pela Inspeção Federal no estabelecimento verificar a regularidade do pagamento, visando as folhas respectivas do 6.º e 15.º dia útil.

§ 2.º O não cumprimento de quaisquer dispositivos referentes à remuneração condigna do professor

ou a seu pagamento pontual, importará na suspensão temporária ou definitiva do funcionamento do estabelecimento, procedida na forma regulamentar, além da aplicação das sanções previstas na legislação trabalhista, para o que as respectivas autoridades deverão ser devidamente cientificadas das irregularidades ocorridas

Art. 16. Os estabelecimentos particulares de ensino, para o efeito da fiscalização dos dispositivos aqui contidos, são obrigados a manter afixado na secretaria, em lugar visível, o quadro de seu corpo docente, do qual conste o nome de cada professor o número de seu registro e o de sua carteira profissional e o horário respectivo.

Parágrafo único. Cada estabelecimento deverá possuir, escriturado em dia, um livro de registro, do qual constem os dados referentes aos professores, quanto à sua identidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condições de trabalho, e quaisquer outras anotações que por lei devam ser feitas, bem como a data de sua saída, quando deixarem o estabelecimento.

Art. 17. Aos professores e aos sindicatos que os representem é facultado dirigir reclamação escrita ao Ministro da Educação e Saúde contra a violação dos preceitos estabelecidos nesta Portaria para as necessárias providências.

Art. 18. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 19. Revogam-se as disposições em contrário.

Simões Filho (Publ.
no D. O. de 31-5-9 52).

PORTARIA N.º 1.045, DE 14 DEZEMBRO DE 1951.

Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista os termos da Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, resolve:

Art. 1.º Ficam aprovados os planos anexos de desenvolvimento dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latira, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil e Economia Doméstica no curso secundário, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, de acôrdo com o disposto no art. 5.º da Portaria ministerial n. 966, de 2 de outubro de 1951, publicada no Suplemento do Diário Oficial de 26 de novembro último.

Art. 2.º Ficam igualmente aprovadas as considerações preliminares e as instruções metodológicas que a esta acompanham, para execução dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Latim, Espanhol, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil, no curso secundário, elaboradas ex-vi do art. 3.º da referida Portaria ministerial n. 966.

Parágrafo único. Serão mantidas as instruções metodológicas de Economia Doméstica e de Trabalhos Manuais, expedidas pelas Portarias ministeriais n. 14, de 7 de janeiro de 1946, e n. 557, de 16 de novembro de 1945, respectivamente.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário — SIMÕES FILHO.

A Congregação do Colégio Pedro II no cumprimento da incumbência que lhe foi cometida pelo Senhor Ministro da Educação e Saúde, resolve aprovar, para que sejam executados no mesmo colégio, os programas analíticos que a esta acompanham, bem como as instruções metodológicas " concernentes a cada qual das disciplinas que constituem o curso secundário.

Os referidos programas completam, pela dosagem e discriminação dos assuntos, os programas básicos já elaborados, e com estes devem entrar em vigor gradativamente, na forma estabelecida pela resolução ministerial.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1. A Congregação do Colégio Pedro II julga-se no dever imperioso de declarar, inicialmente, que com estas instruções metodológicas não pretende sugerir inovações em matéria didática, nem ensinar regras de metodologia aos docentes, para execução dos programas que se seguem. Admitir que esses princípios de uso rotineiro sejam ignorados a tal ponto que se imponha sua determinação formal e expressa, importaria grave injúria ao corpo de professores que tem dado sobejas provas de capacidade e dedicação no exercício do magistério no Colégio.

Apresenta, pois, a Congregação estas instruções com o objetivo exclusivo de proporcionar um roteiro, um subsídio, um repositório de esclarecimentos para elucidação de possí-

veis dúvidas que venham a surgir na execução dos novos programas, encargo que, evidentemente, compete aos respectivos redatores. De qualquer forma, porém, o que a Congregação deseja acentuar é que o bom êxito na aplicação destes, como de quaisquer programas, depende do zelo, da boa vontade, do patriotismo dos dignos docentes que os devem pôr em prática na regência de suas turmas.

2. Confia, pois, a Congregação do Colégio Pedro II, em que os professores tenham sempre em mente que a finalidade precípua do ensino secundário, nos termos da lei vigente, consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática; fazer dele um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstâncias peculiares assim lhe permitirem. Não nos cabe, pois, fazer de cada qual de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de todas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para sua honesta e eficiente participação na vida que o espera, de modo que se lhe assegurem os fatores em que a educação possa influir para sua felicidade e benefício comum.

3. Urge conseguir que o menino conheça os preceitos da honra, que proceda com lisura em todos os atos de sua vida escolar, que em caso algum recorra à fraude em seus trabalhos e provas, não pelo temor do castigo, que mereça, mas pela consciência de que assim deve agir no seu próprio interesse; que seja brioso

-em suas atitudes, perseverante no esforço, e de ética irrepreensível no trato com todos quantos de alguma forma dele se aproximem nos afazeres da atividade colegial.

Muito mais importante que adornar a inteligência do estudante de expressões eruditas com que se designem fenômenos ou particularidades das ciências e letras, será formar-lhe o caráter, estimular as qualidades boas que revela, corrigir as ruins, convencê-lo de que toda mentira é uma covardia, toda ingratidão uma ignomínia, e toda desonestidade uma torpeza.

4. Para essa alta missão educativa do curso de humanidades, proporcionam todas as matérias do currículo meios oportunos e eficientes a. que o mestre pode e deve recorrer, sem se esquecer, todavia, de que seu exemplo será sempre a condição essencial para o feliz êxito *Se* tão meritória obra.

Solicitando a preciosa atenção dos dignos professores que constituem o corpo docente do Colégio para esse programa de ação moral, a Congregação espera contar com o apoio e a colaboração de todos, na certeza de que compreenderão a grande necessidade desse esforço na época presente, quando fatores dissolventes de toda ordem concorrem, poderosamente, para afastar a juventude dos bons caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho levando-a às seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interessados em inocular na classe estudantil o espírito de turbulência, e o desrespeito às instituições.

Tudo o mais que conste dos programas, por imensa que seja sua relevância, fica em segundo plano

em face dessa campanha de soerguimento moral em que a escola secundária deve desempenhar papel de transcendente valor.

5. Certamente o ensino, nos cursos secundários, não pode perder sua característica principal: a unidade, decorrente de sua função propedêutica. E' claro, porém, que essa unidade se flexiona em modalidades distintas, em função da natureza especial da disciplina e das condições de receptividade dos discentes. Nenhum professor consciente de suas responsabilidades na formação intelectual do jovem ignora que lhe cumpre cultivar e estimular, ora a facilidade de expressão, ora a de observação, de análise e de pesquisa; aqui se exige a precisão da lei científica, além se deixam em liberdade, e a imaginação e a inventiva; em certos casos, recorre-se à memória; noutros, ao raciocínio e ao julgamento. Ante a complexidade dos problemas e a imensa variedade dos casos a considerar, nenhuma regra se poderia estabelecer impondo normas rígidas de ação aos senhores professores. Do critério de cada qual é que, em face de uma situação ou de um caso concreto, provirá a melhor solução, indicando a experiência o bom caminho a seguir.

E' evidente, porém, que os processos condenados sem remissão pela pedagogia moderna devem ficar fora das cogitações de quantos queiram bem servir ao Colégio e à juventude que o frequenta: assim, a sobrecarga mental, que exaure o aluno e o desalenta; a decoração servil de textos insertos nos manuais escolares, o trabalho material excessivo, ou a absoluta falta dele; o rigor demasiado nas notas, bem como de masia da complacência e outros vá-

rios erros ou omissões que os bons professores, baseados em seus estudos ou no tirocinio do magistério, saberão evitar.

Muito se poderá esperar do conjunto de tantos esforços, assim orientados no sentido dos altos interesses do ensino e das honrosas tradições desta velha casa secular.

Com este apelo, que dirige a quantos nela exercem a nobre missão educativa, a Congregação signatária dos presentes programas apresenta, para os fins acima expostos, as normas práticas atinentes às disciplinas do currículo.

PLANOS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS MÍNIMOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

PORTUGUÊS

CURSO GINASIAL

1.^a série

1 — a) Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos, b) Vocabulário, c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de fábulas e contos populares, d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas. e) Breves exercícios escritos de redação, feitos em aula, a propósito de textos lidos, com subsídios ministrados pelo professor, f) Ortografia.

2 — Estudo gramatical a propósito da leitura, a) A oração, tipos de oração, funções das palavras na oração; exercícios de análise sintática. b) Conhecimentos das categorias gramaticais mediante a análise **léxica** de textos já analisados sintati-

camente; emprêgo dos numerais-mais comuns c) Gênero; número; exceto o plural dos compostos; graus do substantivo, do adjetivo e do advérbio, considerando-se apenas as formações analíticas e as sintéticas mais usuais d) Conjugação; emprêgo freqüente dos verbos regulares e dos irregulares principais, especialmente no imperativo e nos tempos derivados do tema do perfeito; vozes do verbo; redação de frases com verbos apassivados. e) Exercícios orais e escritos de concordância nominal e concordância verbal, f) Noções de sintaxe de regência; emprêgo dos pronomes átonos, especialmente lo (o, no); emprêgo da preposição a e do pronome **lhe** (objeta indireto) g) O período de duas orações: coordenação e subordinação; subordinadas introduzidas pelos co-nectivos mais correntes; valor das orações substantivas, adjetivas e ad-verbais; exemplificação e prova.

2.^a série

1 — a) Leitura e interpretação de textos em prosa e verso de autores-brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de ocorrências da vida escolar e social. d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas. e) Breves narrações escritas e cartas familiares, feitas em aula, com subsídios ministrados pelo professor. f) Ortografia.

2 — Estudo gramatical a propósito da leitura: a) Análise sintática do período composto, escolhendo-se trechos breves e evitando-se as sutilezas e os subentendidos; o vocativo-e a interjeição; o adjunto adnominal, o aposto, o predicativo e o adjunto

adverbial; exercícios: substituição da subordinada adjetiva pelo adjunto atributivo ou pelo aposto; da substantiva, pelo complemento ou sujeito não oracional; da adverbial, pelo adjunto equivalente, b) Conhecimento das categorias gramaticais mediante exercícios de análise léxica de períodos já analisados sintaticamente. c) Gênero, insistindo-se nas palavras de duplo gênero e nas de gênero duvidoso; estudo do plural dos compostos; estudo complementar dos graus dos substantivos, adjetivos e advérbios. d) Conjugação: emprêgo dos verbos irregulares, especialmente no imperativo e nos tempos compostos; exercícios para o emprêgo dos tratamentos de tu, você, o senhor; vozes do verbo; conversão da voz passiva na ativa e vice-versa; o agente da passiva; distinção entre agente e sujeito. e) Exercícios orais ou escritos de concordância verbal. f) Sintaxe de regência: estudo ocasional das preposições e locuções prepositivas mais comuns; emprêgo dos pronomes pessoais regidos de preposição; exercícios de regência verbal; emprêgo dos pronomes átonos, como na 1.^a série. g) Formação de frases com o verbo haver, principalmente impessoal; outros verbos, impessoais. h) Composição de pontos do programa já trabalhadas de composição evidente; derivação; ligeiras noções de derivação sufixal, prefixal e parassintética; afixos de uso mais freqüente. 3.^a série

1 — a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dos últimos séculos, b) Vocabulário. c) Exercícios orais, impressões de leituras feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil. d)

Exercícios de redação, feitos em aula; descrições, narrações, dissertações, cartas, diálogos, correspondência social. 2 — Tratar-se-á da seguinte matéria, a propósito dos textos lidos em aula: a) Recapitulação sistemática do gênero, número, grau; numerais; revisão dos verbos irregulares; conclusão do estudo da conjugação; estudo complementar da concordância nominal e da concordância verbal; exercícios para o emprêgo dos tratamentos: você, vossa senhoria, vossa excelência; exercícios de regência verbal; análise completa de períodos compostos; formação de palavras: prefixos e sufixos latinos e gregos. b) Observações essenciais sobre a colocação das palavras na oração e das orações no período. c) Emprêgo dos tempos e dos modos, principalmente do mais-que-perfeito simples e do infinitivo pessoal. d) Sintaxe do pronome se. e) Emprêgo e colocação dos pronomes átonos, simples ou aglutinados. f) Estudo elementar de versificação: verso, contagem das sílabas, acentuação, rima: a redondilha maior, a redondilha menor e o decassílabo. 4.^a série

1 — a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exercícios orais: impressões de leituras feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil, exposição de palavras: exemplos de paratados em aula. d) Exercícios escritos: descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações, notícias para jornais.

2 — Revisão: a) Quadros das conjunções coordenativas e subordinativas; quadros dos demais conectivos

subordinativos. b) Quadros sinóticos das orações coordenadas e das subordinadas conjuntivas; quadro das orações reduzidas.

3 — A propósito da leitura feita em aula, tratar-se-á dos seguintes assuntos: a) Análise sintática; conversão de orações de forma conjuntiva em reduzidas. b) Figuras de sintaxe. c) Linguagem afetiva. d) Linguagem figurada. e) Noções elementares de fonética: o vocábulo, a sílaba, o fonema; fisiologia do aparelho fonador; classificação dos fonemas; hiatos, ditongos e tritongos; grupos consonantais. f) Estudo complementar da formação de palavras: composição, derivação, famílias etimológicas de origem latina; radicais gregos mais usadas; hibridismos. g) Comentário gramatical de textos lidos; exercícios gramaticais, predominando os referentes à concordância, à regência e ao uso dos tratamentos. h) Estudo complementar da versificação.

CURSO CLÁSSICO E CURSO CIENTIFICO

1.ª série

1 — a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. b) Exercícios de exposição oral: impressões de leituras feitas fora da classe. e) Composição escrita: dissertações sobre temas comuns da vida escolar e da vida social, provérbios e pensamentos célebres; elogio de feitos notáveis, de virtudes cívicas e domésticas; cartas; notícias para jornal. d) Organização de pequenas antologias pelos alunos, com auxílio do professor.

2 — a) A língua portuguesa: sua origem, história, e domínio. As demais línguas românicas. O latim vulgar, seus caracteres. b) Noções elementares de fonética histórica, acento tônico; alterações fonéticas; voca-lismo e consonantismo. Formas divergentes. Justificação histórica de algumas regras de ortografia. O desaparecimento do neutro. Redução das declinações; os casos; sobrevivência do acusativo. Redução das conjugações. Fatos devidos à analogia. Desaparecimento de tempos; criações românicas. c) Formação do vocabulário português. d) O português no Brasil; contribuição brasileira para o léxico da língua. e) Leitura e interpretação de poucos textos brevíssimos de autores da época anti-clássica. f) Arcaísmos.

2ª série

1 — a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVI. b) Exercícios orais: impressões de leituras feitas fora da aula; exposição da matéria do pro-grama. c) Composição escrita: dissertações sobre temas sociais e assuntos literários; artigos para a revista escolar; pequenos ensaios de crítica. d) Revisão de provas tipográficas.

2 — a) Leitura; influências a que está sujeita; a sua posição entre as demais artes. b) O folclore e a sua importância na literatura. c) Escolas literárias. O estilo: virtudes e defeitos. d) Gêneros de composição em prosa. Gêneros de composição em verso.

3 — a) Períodos em que se pode dividir a história literária português-

sa; justificação histórica. b) As fases clássicas da literatura portuguesa; influências estrangeiras. AS academias. c) O Romantismo e sua significação histórica e política. d) A reação anti-romântica e suas várias expressões. Estudo de textos dos autores mais notáveis. e) Parnasianismo e Simbolismo. f) A fase contemporânea e as grandes expressões modernas.

3.ª série

1 — a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios orais: resumo de assuntos lidos fora da classe; exposição de pontos de literatura. c) Composição escrita: dissertações morais e literárias, pequenos ensaios de crítica; artigos para a revista escolar; trabalhos de livre escolha do aluno.

2 — a) Formação e desenvolvimento da literatura brasileira. A literatura dos viajantes e dos catequistas no século XVI. A poesia, a prosa e a oratória no período colonial. O chamado grupo baiano. Os poetas do grupo mineiro. b) O Romantismo no Brasil. Precursores. Caracteres do Romantismo brasileiro. c) A reação anti-romântica. Autores de transição. d) Os parnasianos e a sua técnica. e) O Simbolismo e as tendências modernas da poesia e da prosa brasileiras.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EXECUÇÃO DO PRO- GRAMA DE PORTUGUÊS

O programa desta cadeira tem por objetivos:

a) habilitar o estudante a falar e escrever corretamente;

b) despertar-lhe o amor da língua portuguesa e o gosto literário;

c) contribuir para a sua educação moral e intelectual;

d) cooperar para a formação de sua consciência patriótica e de sua consciência humanística.

Leitura expressiva, vocabulário e ortografia

Nas duas primeiras séries, esco-lher-se-ão para a leitura textos muito simples de prosa e de verso, que tenham por assunto, principalmente, a terra natal, a escola, a família, exemplos de feitos heróicos e virtudes cívicas. Aconselham-se, por mais acessíveis à inteligência dos alunos, os contos populares, fábulas, poesias líricas, pequenas descrições de paisagens brasileiras, breves narrativas de fatos de nossa história, os quais ao mesmo tempo despertem o amor do idioma e concorram para a boa formação do espírito e da consciência patriótica.

Com esse caráter predominantemente educativo prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas tão cedo quanto possível começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante não só no falar, senão também no escrever.

Em todas as aulas, antes de se ocupar com as questões de gramática, deverá o professor pedir a interpretação do texto lido, a análise das idéias, a significação das palavras, a reprodução resumida e oral do pensamento do autor. Assim, além de habituar seus discípulos à observa-

ção e ao raciocínio, terá sempre ensejo de submetê-los a proveitosos exercícios de elocução e de lhes corrigir a linguagem, proporcionando-lhes simultaneamente contribuições preciosas para os trabalhos escritos de redação, no Curso Ginásial, e de composição literária, no segundo ciclo.

O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes e progressivos. A princípio insistirá o professor nos métodos de aquisição por sinonímia, antonímia, definição, emprêgo em frases curtas, organização de pequenos grupos analógicos. Quando verificar que os alunos já conhecem boa parte do vocabulário latino e os processos de formação de palavras, deverá propor-lhes questões referentes às famílias etimológicas mais importantes.

E' indispensável a adoção de um dicionário da língua portuguesa.

O ensino da ortografia merecerá todo o cuidado e derivará naturalmente da leitura e das redações. Uma ou outra vez poder-se-á recorrer ao ditado de pequenos trechos adequados e atraentes, que serão escritos no quadro preto e copiados nos cadernos de aula.

Redação, composição e análise literária

Os trabalhos de redação, sempre muito fáceis, devem ser executados de preferência na aula, individual ou coletivamente, orientados pelo professor ou sugeridos pela leitura explicada. Como exercícios subsidiários são recomendáveis, entre outros, os seguintes:

a) formação de frases com aplicação do vocabulário ensinado;

b) substituição de frases por outras de forma diversa e sentido equivalente ;

c) conversão de períodos compostos em períodos simples;

d) transformação de orações subordinadas em coordenadas e vice-versa; substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos ou por apostos; de subordinadas de forma conjuntiva pelas reduzidas correspondentes, etc;

e) conversão da voz passiva na ativa e vice-versa;

f) exercícios de concisão;

g) resumo oral de leituras feitas fora da classe;

h) paráfrases de textos breves;

i) correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela turma, sob a direção do professor.

Começará na 4.ª série ginásial a composição livre, para a qual, além das indicações do professor, muito servem como recursos preliminares os exercícios de estilo e a análise literária elementar de textos breves, de preferência modernos.

A análise literária, que já se pode esboçar nesta série, não considera só o gênero da obra, o plano, o desenvolvimento, os processos estilísticos. Cabe-lhe principalmente interpretar o pensamento do autor, examinar as relações entre o conteúdo e a forma, fazer sobressair a idéia ou o sentimento fundamental, apreciar em seguida as idéias ou os sentimentos acessórios e conduzir ao juízo crítico, estudando a obra em seu conjunto e situando-a no seu tempo.

Gramática, expositiva

Nas duas primeiras séries do Curso Ginásial, o ensino de gramática será acentuadamente prático, minis-

trado à medida que os fatos ocorrerem, sempre baseado na leitura de textos já interpretados com a possível minúcia.

Recomendam-se pequenos exercícios orais e escritos de aplicação, sobretudo os referentes às flexões, às regras de concordância e regência e ao emprêgo das formas verbais mais frequentes.

As observações gramaticais devem partir da oração para as suas partes.

A análise sintática será feita com razoável sobriedade: convém evitar os excessos de nomenclatura, os pormenores, os subentendidos, as construções que, embora usuais e corretas, não estão sujeitas aos rigores da lógica. Não se perca de vista que o objetivo da análise é orientar o estudante na inteligência dos textos e na correção dos erros que êle comete. Excelente processo de raciocínio, deve ela, entretanto, intervir com oportunidade, sem prejuízo do ensino prático e literário da língua.

São mais apropriados à análise léxica os períodos já analisados sintaticamente. Como é obvio, não se pode, muitas vezes, sentir a categoria de uma palavra sem o conhecimento prévio de sua função na frase.

A sistematização dos fatos gramaticais, tratados até a 2ª série pelo método indutivo, começará na série imediata, quando prosseguirá com algum desenvolvimento o ensino da morfologia e da sintaxe, motivado por exemplos colhidos no livro de aula ou formulados pelo professor.

O estudo das palavras invariáveis, da colocação dos pronomes, particularidades de construção, tropologia, linguagem afetiva, como em geral dos demais fatos do idioma, será feito ocasionalmente, sem a memo-

rização de listas e definições, abundância de termos técnicos ou complicações inúteis. Antes de tudo a atenção dos alunos deve ser solicitada para a significação e a forma.

Gramática histórica

Caberá na 1.ª série do 2.º ciclo, pelo estudo elementar da gramática histórica, a justificação de várias normas ortográficas e de certos preceitos da gramática expositiva. A feição arcaica da língua portuguesa será conhecida pela leitura explicada de alguns textos breves, seguida de ligeiro comentário filológico.

Literatura

Frequentemente serão interpretados e comentados textos escolhidos, em prosa ou em verso, tendo-se em vista habituar o aluno a observar as qualidades estilísticas de auto-res exemplares e ainda despertarlhe e desenvolver-lhe assim o gosto das boas leituras como o interesse pelos vultos mais representativos de nossas letras.

Na 2.ª série, já se considera, em linhas gerais, a história da literatura portuguesa. A divisão em épocas é apresentada de maneiras diversas nos compêndios mais em uso, pelo que terá o professor de esclarecer dúvidas, mostrando como pode ela variar, sem que isso impeça criteriosa apreciação dos fatos, desde que é lícito tomar como base ora acontecimentos políticos e sociais, ora a evolução dos próprios gêneros literários, das idéias filosóficas e dos processos artísticos. Além disso, a interpretação dos elementos admitidos a exame pode também variar, conforme o ponto de vista em que se coloque o historiador ou o crítico.

Escolhida e justificada cabalmente uma divisão, passar-se-á ao estudo das escolas e correntes literárias, in-sistindo-se em explicar as origens e caracteres de cada **uma**.

Poderá o professor indicar os autores que deverão ser estudados durante o ano. Aconselha-se, todavia, que aos alunos se dê liberdade de escolher autores e obras, nos gêneros de sua preferência, para os seus trabalhos de pesquisa e de crítica.

E' de toda a conveniência, ao iniciar-se o estudo da literatura brasileira, seja ela considerada em face das literaturas hispano-americanas e norte-americana.

Recordados aos alunos os aspectos característicos do meio americano na época do Descobrimento e da vida nas colônias; explicada sumariamente a luta entre as linguas indígenas e as linguas européias, refletindo ora o simples encontro, ora a fusão das civilizações que representavam; evidenciadas as condições em que se foram formando econômica, social e politicamente a América Latina e a América Inglesa, apontar-se-ão as fontes intelectuais que nutriam, obrigatoriamente, antes da Independência, o espírito das Américas: de un lado, Portugal, Espanha, Itália, França; de outro, a Inglaterra.

Serão reavivadas então as noções fundamentais de História da Civilização, nos séculos XVII e XVIII, do pensamento filosófico e político da Inglaterra e dos países europeus de língua latina, mostrando-se como penetraram em França as doutrinas inglesas, sob cuja influência se preparou, através da literatura, a Revolução de 1789, que tanta importância

teve nos destinos dos povos da América.

Observar-se-á que, nos tempos coloniais, a literatura brasileira e as literaturas hispano-americanas apresentam os mesmos panoramas gerais, porque recebiam todas das mesmas fontes e quase sempre pelas mesmas vias as influências européias. Na América do Norte, onde, aliás, bem cedo se estabeleceu a imprensa e se desenvolveu o ensino popular, outro teria de ser, e realmente foi, o rumo das atividades intelectuais, graças ao espírito liberal inglês e às lições de cultura científica e assuntos de educação que a Inglaterra lhe oferecia.

Até a Independência pode ser a literatura brasileira estudada em comparação com a portuguesa, visto que dela não diverge em orientação. Apenas haverá o cuidado de assinalar em autores nossos o que mais diga respeito ao meio brasileiro e interesse à nossa história, como os poemas **Ilha** de Maré, de Manuel Botelho de Oliveira, Descrição da **Ilha** de Ita-parica, de Fr. Itaparica, o **Caramu-m**, de Santa Rita Durão, os rondós de Silva Alvarenga, e mais uma ou outra produção. Notar-se-á que a História da América Portuguesa, de Rocha Pita, é toda animada de profundo entusiasmo patriótico.

Prestar-se-á justiça à grande obra civilizadora dos Jesuítas, salientando-se a figura de Anchieta, a quem devemos, além de tantos outros benefícios, a primeira gramática e o primeiro vocabulário de língua brasileira, e a de Antônio Vieira, o maior orador de seu tempo em língua portuguesa e defensor incansável dos direitos dos nossos indígenas.

No estudo da época verdadeiramente nacional de nossa literatura, a qual começa depois da Independência, com o Romantismo, usar-se-á o mesmo processo indicado para a 2.^a série, sendo de notar, porém, que já se hão de requerer dos alunos observações mais profundas dos fatos literários e apreciações completas; de autores e de obras. Além disso, convirá exercitá-los, quando possível, em trabalhos de seminário, para esclarecimento de assuntos que exijam investigação e possam suscitar debates.

Entre os estudos especiais da literatura brasileira, além dos relativos a autores e obras, sugerem-se os seguintes.

- a) O nativismo na poesia e na prosa da época clássica (toda a época colonial).
- b) O indianismo na poesia romântica.
- c) O indianismo na prosa;
- d) A poesia social de Castro Alves.
- e) A poesia popular no Romantismo.
- f) Tendências românticas dos nossos parnasianos.
- g) O teatro nacional.
- h) Lendas indígenas e africanas do folclore brasileiro.
- i) O regionalismo no romance, no conto e na poesia.
- j) A crítica literária na época realista-naturalista.

FRANCÊS CURSO GINASIAL

1.^a série

Exercícios:

A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, ver-

sarão sôbre os seguintes assuntos: a escola e a vida escolar; formas, dimensões e posições; as cores; os números; o tempo (hora) e as idades; o clima e as estações; o corpo humano e os sentidos; o vestuário; a casa e a família; os alimentos, e as refeições.

Gramática:

A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, consistirá nas noções de gramática indispensáveis ao estudo prático do texto lido e será a que se segue: alfabeto; vo-gais, e consoantes; acentuação; formas negativas e interrogativas; formas comuns de feminino e de plural dos substantivos e adjetivos qualificativos; formas dos artigos definido, indefinido e partitivo, dos adjetivos determinativos, numerais, demonstrativos, possessivos, indefinidos e interrogativos, e dos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos; preposições, advérbios e conjunções mais usuais; comparativo e superlativos presente, passado indefinido e futuro do indicativo, imperativo e participios presente e passado dos verbos *avoir* e *être*, dos verbos do 1.^o e do 2.^o grupo mais usuais que aparecerem na leitura, e mais os seguintes: *aller*, *apprendre*, *attendre*, *boire*, *comprendre*, *connaître*, *cons-truire*, *courir*, *devenir*, *devoir*, *dire*, *dormir*, *écrire*, *entendre*, *envoyer*, *faire*, *lire*, *mettre*, *mourir*, *naitre*, *ouvrir*, *partir*, *pleuvoir*, *pouvoir*, *prendre*, *recevoir*, *répondre*, *rire*, *saveir*, *sentir*, *sortir*, *tenir*, *vendrp*, *venir*, *volr*, *vouloir*; noções de concordância e de regência.

2.^a série

Exercícios:

A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: animais e plantas; desportos e divertimentos; transportes e comunicações; viagens; moedas, pesos e medidas; a cidade e a vida urbana; o campo e a vida campestre; profissões; indústrias; comércio; festas e solenidades.

Gramática:

A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, será a que se segue: revisão das regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjetivos qualificativos; formas dos artigos definido, indefinido e partitivo, dos adjetivos determinativos, numerais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos; preposições, advérbios, conjunções e interjeições; conjugação nos mesmos tempos da série anterior, mais o imperfeito do indicativo, o presente do condicional, para os mesmos verbos, mais os seguintes: appartenir, as-seoir, battre, conduire, consentir, con-tenir, convaincre, correspondre, cou-dre, craindre, croire, croitre, cuellir, défendre, détruire, entretenir, falloir, fuir, mentir, rompre, suivre, vaincre, valoir, vivre; formação de palavras: composição, derivação, prefixos e sufixos; antônimos e sinônimos; noções de concordância e de regência.

3.^a série

Leitura:

Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos, trechos que tenham principalmente

por assunto a paisagem e a vida na França e em outros países de língua francesa.

Gramática:

Recapitulação sistemática da matéria gramatical tratada nas séries precedentes; conjugação completa dos verbos já estudados; concordância do adjetivo, casos especiais; concordância do verbo com o sujeito, casos particulares.

Exercícios:

Além da leitura e interpretação, haverá os seguintes exercícios: tradução, questionários gramaticais; vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia.

4.^a série

Leitura:

Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos; trechos que tenham principalmente por assunto a civilização francesa, sua irradiação e influência.

Gramática:

Recapitulação sistemática da concordância nominal e verbal, dos pronomes e da conjugação; noções sobre o emprego dos tempos e dos modos; participios presente e passado; regras gerais de concordância do participio passado.

Exercícios:

Análogos aos da 3.^a série.

2.º CICLO

1ª série

Leitura:

Leitura, interpretação e análise literária elementar de autores dos séculos XX e XIX, de preferência: Maxence van der Mersch, Roger Martin du Gard, Roman Rolland, François Mauriac, Georges Duhamel, André Maurois, André Gide, Paul Bourget, Pierre Loti, Anatole France, Edmond Rostand, Albert Samain, Renan, Taine, Michelet, Zola, Maupassant, Flaubert, Merimée, Stendhal, Honoré de Balzac, George Sand, Musset, Vigny, Victor Hugo, Lamartine, Chateaubriand.

Gramática:

Sintaxe do substantivo, do artigo, do adjetivo, do pronome e, em particular, do pronome pessoal e advérbios pronominais; sintaxe do verbo.

Exercícios:

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

Exercícios de exposição oral;

Exercícios fáceis de redação;

Tradução oral e escrita de trechos dos autores indicados para a leitura.

Versão escrita fácil de trechos de prosa.

2ª série

Leitura:

Leitura, interpretação e análise literária elementar de autores dos séculos XVIII e XVII, de preferência: André Chénier, Marivaux, Beaumarchais, Bernardin de Saint-Pierre, Lesage, Diderot, J. J. Rousseau, Buffon, Voltaire, Montesquieu, Fénelon, La Bruyère, Madame de Sevigné, Bossuet, La Fontaine, Boileau, Molière, Racine, Corneille, Pascal, Descartes.

Gramática:

Sintaxe do advérbio; sintaxe da preposição, e, em particular, de: **à, de, par, pour, en, dans, avant, devant;** sintaxe da conjunção, em particular a de subordinação.

Exercícios:

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

Exercícios de exposição oral;

Exercícios fáceis de redação;

Tradução oral e escrita de trechos dos autores indicados para a leitura.

Versão escrita fácil de trechos de prosa.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS
PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE FRANCES

CURSO GINASIAL 1ª

e 2ª séries

Nestas séries o ensino deve ser essencialmente **oral**. O aluno é pôs-to em contato com expressões e formas novas, às quais deve habituar o espírito, o ouvido e os órgãos da voz.

Há três fatores que concorrem poderosamente para a aquisição de uma língua estrangeira: a **intuição, a imitação e a repetição**. A intuição faz aprender diretamente **ou** sugere o sentido das palavras e das expressões novas; a imitação leva o aluno a tomar o mestre como modelo; a repetição conduz da fase da compreensão à da prática.

Assim sendo, o ensino da língua francesa deverá ser feito, nestas duas séries, pelo método direto, isto é, a palavra da língua estudada não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua

expressão completa e inteligível. Só excepcionalmente deverá o professor recorrer à língua portuguesa para transmitir noções abstratas e para aplicações indispensáveis que ainda não possam ser dadas pelo método direto.

Além do livro ilustrado, é necessário lançar mão dos recursos de que dispõe o método (objetos, quadros murais, desenhos, gestos, etc.) para a associação direta da idéia com o símbolo oral.

a) Pronúncia:

Muita atenção deve ser dada à pronúncia, principalmente nas primeiras aulas, nas quais o ensino será puramente fonético. O professor deverá insistir nas vogais nasais **an, in, ain, ein, on un**, onde a letra **n** não soa e nas sílabas chamadas surdas ou mudas que aparecem no fim das palavras de mais de uma sílaba ou no interior das palavras, entre duas sílabas sonoras, como em **empereur**, *sauvetage*, etc.

O canto e a audição de discos serão de grande utilidade.

b) Recitação:

Será conveniente, de quando em quando, dedicar alguns momentos à recitação de trechos curtos (4 ou 5 linhas no máximo) ou de pequenas poesias, competindo ao professor fazer a dosagem desse ótimo exercício de pronúncia.

c) Leitura:

A leitura deverá ser sempre precedida de lição oral, de modo que familiarize o aluno com os textos novos.

Uma primeira leitura, **silenciosa**, será feita pelo aluno. Depois o professor lerá o trecho em voz alta, e, em seguida, mandará que o aluno faça a mesma leitura, também em voz alta.

d) Gramática:

No tocante à gramática, pouco terá que fazer o professor, limitando o seu ensino a casos concretos ocorrentes na leitura; seu mais importante trabalho dirá respeito ao estudo dos verbos.

e) Ditado:

O ditado não deverá apresentar palavras desconhecidas do aluno. Daí, a regra **geral**: só devem ser ditados trechos lidos pelo aluno.

f) Exercícios:

Os demais exercícios orais ou escritos (construção de frases, frases para corrigir, etc.) deverão versar assuntos do programa, discriminados nas lições do livro adotado.

3ª e 4ª séries

Nestas séries o ensino será feito através da leitura de trechos de autores dos dois últimos séculos, tendo por assuntos, principalmente, a paisagem e a vida na França e em países de língua francesa, bem como a civilização francesa, sua irradiação e influência.

Nesta altura do curso, como a presença da língua materna não mais perturba a apreensão da língua estudada, será lícito o emprêgo da tradução, com critério e no momento adequado.

A gramática será lecionada de modo sistemático, mas sempre no idioma francês. E' aconselhável, todavia, que os alunos tenham, para **seu uso pessoal**, uma gramática francesa redigida em língua portuguesa, à semelhança do que se faz na França, em relação ao ensino das línguas vivas.

Entre os exercícios deste período, devemos salientar a tradução e o

ditado de trechos lidos em aula, bem como a versão de frases simples.

2.º CICLO 1ª e
2ª séries

Este período será dedicado ao estudo de autores dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. A leitura de trechos desses autores será acompanhada de uma análise literária elementar, na qual serão passadas em revista as idéias, a composição, a expressão e a beleza dos referidos trechos.

Como gramática, far-se-á o estudo da sintaxe, sempre em língua francesa, embora seja conveniente que os alunos tenham, para seu uso pessoal, uma gramática francesa escrita em português.

Finalmente, as últimas aulas do curso, na segunda série, ficarão reservadas para um apanhado geral da história da literatura francesa e para um pequeno resumo histórico da língua.

INGLÊS

CURSO, GINASIAL
2.ª série

I — A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, para a aquisição de um vocabulário fundamental de 500 a 600 palavras, selecionadas de acordo com a sua utilidade e frequência, versarão os seguintes assuntos: — A escola; as cores, formas, dimensões e posições; os números; divisões do tempo; as estações; moedas, pesos e medidas; a casa e a família; o corpo humano e os sentidos; o vestuário; alimentos e refeições; a cidade; os meios de transporte; os animais e plantas; as profissões.

II — Gramática — Formação do plural dos substantivos; gênero; caso possessivo; pronomes pessoais e relativos; artigo; adjetivos demonstrativos; adjetivos numerais; emprêgo de any, some, much, many, little e. few; graus de comparação dos adjetivos; advérbios, preposições e conjunções mais usuais. Verbos. Esses conhecimentos básicos serão ministrados pelo método indutivo e por meio de numerosos exercícios, e permitirão o emprêgo, em linguagem correta, do vocabulário adquirido.

3.ª série

I — A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão os seguintes assuntos: — A vida escolar; a vida no lar e na sociedade; o vestuário; o corpo humano; os sentidos; a alimentação; higiene; saúde, desportos e divertimentos; a vida urbana; os meios de transporte e comunicação; os animais e plantas; a vida campestre; agricultura, indústria, comércio e profissões; a vida cívica.

Os assuntos já sugeridos no programa da 2ª série e aqui repetidos serão agora apresentados de modo mais desenvolvido, para que o vocabulário seja ampliado e atinja um total de cerca de 1.200 palavras selecionadas.

II — Gramática: — Número, gênero e caso do substantivo; adjetivos; pronomes pessoais e relativos; verbos; advérbios de lugar, de tempo e de modo; preposições, conjunções e interjeições.

A gramática, ainda ministrada pelo método indutivo, com exercícios variados e numerosos, será convenientemente desenvolvida para permitir, na série seguinte, seu estudo sistematizado.

4.^a série

I — Na quarta série, fase de tran-
sição, haverá leitura de trechos gra-
duados, apresentados sob a forma
de historietas, pequenas descrições e
narrativas. Haverá ainda leitura
de trechos relativos aos países de lín-
gua inglesa — geografia, paisagem,
vida, etc, — assuntos esses que con-
tribuirão não só para enriquecer o
vocabulário ativo, até perfazer um
total aproximadamente de 2.000 pa-
lavras selecionadas, mas também
para iniciar a aquisição metódica
de vocabulário passivo e aumentar o
conhecimento de expressões idiomá-
ticas. Apoiados nos textos, serão fei-
tos exercícios de conversação e
tradução.

II — Gramática: — Substantivo
— número, gênero e caso; artigo;
adjetivo — formação e colocação;
adjetivos possessivos, demonstrativos,
relativos, interrogativos, indefinidos
e numerais; graus de comparação;
pronome — pronomes pessoais, pos-
sessivos, reflexivos, demonstrativos,
relativos, interrogativos e indefini-
tos; verbo — conjugação, formas
contratas; advérbios — formação,
colocação e graus de comparação;
preposição — colocação e uso idio-
mático; conjunção; interjeição. O
estudo será sistematizado e com
imediate aplicação em exercícios
práticos de composição e versão.

CURSO CLÁSSICO E CURSO
CIENTIFICO1.^a série

I — Leitura de trechos sobre a história,
civilização e cultura dos países de língua
inglesa, de preferência de autores
modernos que versem o assunto.

II — Gramática: — Composição e
derivação de palavras; ortografia e
pontuação; sintaxe — substantivo,
adjetivo, pronome e verbo.

III — Exercícios de tradução, versão e
composição.

2.^a série

I — Noções de história da forma-
ção e evolução da língua inglesa e
estudo das características diferenciais da
língua usada na Inglaterra e nos Estados
Unidos.

II — Leitura de trechos literários
criteriosamente escolhidos dentre os
autores modernos ingleses e americanos e
de trechos sobre assuntos científicos.

III — Gramática — Sintaxe: advérbio,
preposição e conjunção; sintaxe de
concordância, regência e colocação.

IV — Exercícios de tradução, versão e
redação, especialmente epistolar.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS
PARA EXECUÇÃO DO PROGRA-
MA DE INGLÊS

O objetivo do estudo do inglês, no
primeiro ciclo, é a aquisição de um
vocabulário fundamental, selecionado de
acôrdo com os mais recentes trabalhos
sobre «word counts», e de um
conhecimento geral da estrutura o do
mecanismo do idioma.

No ensino pelo método direto, previsto
na legislação vigente, é aconselhável o
emprêgo do «multiple approach»,
utilização oportuna de todos os recursos
didáticos, convenientemente dosados, de
que possa dispor o professor: jogos de
vocabulário, canto, recitação, audição de-
discos, rádio, cinema, teatro, corres-

pondência, leituras suplementares, etc.

Na segunda e terceira séries convém sejam observados os seguintes princípios e normas:

a) utilização exclusiva da língua inglesa durante a aula. Apenas para um esclarecimento ou outro poderá o professor recorrer ao vernáculo;

b) o emprêgo da tradução e da versão só é aconselhável excepcionalmente, para a verificação dos conhecimentos adquiridos;

c) para evitar a tradução dispõe o professor de vários recursos, como sejam: objetos, gravuras, gesticulação, atitude, expressão fisionômica, associação de idéias, analogia, alusão, circunloquio, sinonímia, antonímia, exemplificação, explicação, definição, comparação, etc;

d) é desaconselhável a memorização de listas de vocábulos, os quais devem ser apresentados em contextos que lhes evidenciem o significado;

e) deverão ser realizados com frequência exercícios de audição e articulação, especialmente os chamados «sound drills», que contribuam para o conhecimento básico áudio-oral da língua inglesa;

f) é recomendável que o ensino nos primeiros dias de aula seja exclusivamente oral;

g) iniciado o uso do compêndio, cada lição deverá ser ensinada oralmente — antes da leitura do texto;

h) o estudo da gramática será feito de maneira indutiva e funcional — com apoio no texto e imediata aplicação em exercícios orais e escritos.

Na quarta série serão iniciados os exercícios de tradução e versão.

As historietas e os trechos sobre os países de língua inglesa constituirão assunto para exercícios de conversação, não apenas sob a forma de questionários, como ainda de comentários, resumos, narrações, etc.

A aprendizagem da gramática consistirá em sistematizar e desenvolver os conhecimentos esparsos até então adquiridos pelo método indutivo.

No segundo ciclo, o ensino tem por fim dar ao estudante, por meio de leitura intensiva, um maior vocabulário ativo e passivo e aprofundar-lhe os conhecimentos quanto à gramática e às peculiaridades da língua, a fim de capacitá-los à leitura de obras científicas e literárias.

A gramática deverá ainda ser estudada de maneira sistematizada, como foi recomendado na quarta série. Sempre que possível e conveniente, será feito o estudo da gramática comparada do inglês e do português, especialmente na parte relativa à sintaxe.

Numerosos exercícios de tradução, versão, composição oral e escrita e redação epistolar completarão o ensino de inglês no segundo ciclo.

ESPAÑHOL,
CURSO CLASSICO E CURSO
CIENTIFICO

I — Leitura:

1. De trechos modernos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal as tradições, a vida, a arte e a paisagem na Espanha e Hispano-América.

2. De excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos, de forma que fiquem conhecidas as mais importantes obras e as ca-

racterísticas gerais das literaturas de língua espanhola.

3. Deverá dar-se ao aluno um vocabulário sobre: fórmulas de cortesia; a família; dias da semana, meses, o tempo, as estações e as horas; as cores e as dimensões; as partes do corpo humano e as posições; os sentidos; o vestuário; os alimentos e as refeições; animais e plantas mais importantes; ofícios e profissões; a indústria e o comércio; os meios de transporte; a casa, a cidade e a vida urbana; o campo, a agricultura e a vida campestre; vida social, escolar, doméstica e cívica; desportos e diversões.

II — Gramática:

1. Alfabeto, ditongos, tritongos, hiatos, seseo **yeísmo**.
2. Acentuação.
3. Artigos, substantivos, adjetivos, pronomes e numerais.
4. Flexões de número, gênero e grau.
5. Verbo: pessoas, números, tempos e modos. Vozes. Verbos auxiliares **haber** e **ser**. Verbos regulares e irregulares.
6. Palavras invariáveis.
7. Prefixos e sufixos.
8. Principais regras de concordância.
9. Regência.
10. Idiotismos.

Merecerão especial atenção, porque causa de erros freqüentes: o valor do h; a pronúncia do j; a emissão de e, o, e l, finais; o artigo neutro; o artigo masculino usado, por eufonia, diante de substantivos femininos; o gênero ambíguo; os plurais em ces; os adjetivos que se apocopam; os verbos irregulares de 1ª e 2ª classe; o valor de **usted**; o acento ■diacrítico. Serão objetos de especial

estudo os heteroprosódicos, heteros-semânticos, heterogenéricos, hetero-gráficos e biléxicos, em relação ao português

III - Exercícios:

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

1. Exercícios de ortografia e or-tofonia.
2. Exercícios para a ampliação do vocabulário.
3. Exercícios de tradução e versão.
4. Conversação, exposições orais, reproduções livres dos excertos literários lidos, salientando-se a importância da obra, época e meio em que foi produzida e dando-se uma notícia sobre o respectivo autor.
5. Exercícios de redação e composição.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE ESPANHOL

O estudo desta disciplina, no 2º ciclo, tem por objetivos:

1º) permitir ao aluno compreender facilmente, na leitura e audição, a língua espanhola e, na medida do possível, exprimir-se, oralmente ou por escrito, com certo desembaraço e correção;

2º) dar a conhecer os mais importantes autores e obras das literaturas em castelhano, procurando incutir o gosto da leitura dos bons escritores espanhóis e hispano-americanos, no idioma original;

3º) contribuir para a formação da personalidade do educando, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão, despertando a capacidade de compreensão das tradições e ideais de outros povos, estimulando os sentimentos de pan-americanismo

e fazendo sentir a própria unidade fundamental do espírito humano.

Dada a semelhança entre o espanhol e o português, o ensino poderá ser feito naquele idioma desde a primeira aula. Será realizado, principalmente, através da leitura de textos que, aperfeiçoando no conhecimento da língua (vocabulário, ortografia, formas e construções corretas, etc), tragam, ao mesmo tempo, um enriquecimento intelectual e moral.

Devem fornecer-se conhecimentos positivos do idioma, de modo que possam servir para atender a estudos literários, culturais, científicos ou técnicos, e mesmo a objetivos práticos: correspondência, viagens, relações sociais e comerciais, etc.

Ao fixar-se um vocabulário mínimo ativo, dar-se-á atenção especial aos heterossemânticos, heterográficos, heterogênicos, heteroprosódicos e bilêxicos, com relação ao português, e obedecer-se-á ao critério de frequência das palavras.

A parte gramatical, limitada ao mínimo indispensável, será estudada de modo ocasional, a propósito de casos concretos ocorrentes na leitura ou em outros exercícios, claro está atendendo-se a certa hierarquia e sistematização imprescindível.

Os verbos merecerão observações abundantes e freqüentes.

São fundamentais os exercícios de ortofonia e ortografia e de aplicação gramatical, e constituem recursos didáticos excelentes o ditado, a cópia modificada, os jogos de vocabulário, a utilização de discos, dramatizações, cantos, recitação e correspondência estrangeira.

De acôrdo com as possibilidades das turmas, far-se-ão exercícios de conversação e redação, partindo de

questões s. respeito do texto da leitura, obra a que pertence o respectivo autor.

A tradução e a versão poderão utilizar-se a título de comparação com o vernáculo, visando-se não apenas ao sentido material das palavras, mas também a uma forma literária, com correção, precisão e elegância.

Sempre que fôr oportuna, caberá ser feita a comparação com o português e assim verá melhor o estudante, graças à analogia e aos efeitos de contrastes, o valor objetivo das palavras e construções da língua espanhola e do idioma pátrio, e pelo cotejo da paisagem, tradições, literatura e arte, verá as notas comuns e as distintivas do meio, da vida e do pensamento nacional e estrangeiro.

LATIM

CURSO GINASIAL

1ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão com a maior freqüência possível, utilizando-se textos fáceis e graduados: provérbios, frases sentenciosas, pequenos excertos de prosa latina.

II — Gramática — Com apoio nos textos, tratar-se-á da seguinte matéria:

1 — A frase latina: confronto de construções portuguesas e construções latinas equivalentes pelo sentido.

2 — O alfabeto e a pronúncia: vogais e consoantes: ditongos e grupos consonantais. A pronúncia chamada tradicional.

3 — Prosódia: quantidade e acento.

4 — Noções fundamentais de análise sintática, a propósito dos textos traduzidos, para conhecimento do valor e emprêgo dos casos.

5 — Declinação dos substantivos, dos adjetivos qualificativos e dos possessivos.

6 — A ordem das palavras.

7 — Concordância do adjetivo e do aposto.

8 — O verbo *sum* e as quatro conjugações regulares, na voz ativa.

III — Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura e tradução, e dos exercícios próprios de gramática, haverá:

1 — Estudo do vocabulário, sempre em função do texto, aproximando-se as palavras latinas das portuguesas.

2 — Pequenas versões, baseadas em vocabulário já conhecido, para que os alunos se exercitem ao mesmo tempo nas declinações e nas conjugações.

3 — Análise freqüente das palavras dos textos lidos, insistindo-se particularmente no valor das desinências.

2ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários destinados não só à explicação dos fatos gramaticais, senão também ao conhecimento da civilização dos romanos. Servirão de texto excertos fáceis de Eutrópio.

H — Gramática — Com apoio na leitura, buscar-se-á ampliar e sistematizar os conhecimentos adquiridos na série anterior e será estudada a seguinte matéria:

1 — Revisão da declinação dos substantivos e dos adjetivos.

2 — Declinação dos pronomes pessoais.

3 — Declinação dos pronomes demonstrativos:

a) *hic, haec, hoc;*

b) *iste, ista, istud;*

c) *ille, illa, illud;*

d) *is, ea, id;*

e) *idem, eadem, idem;*

f) *ipse, ipsa, ipsum.*

4 — Declinação do relativo *qui, quae, quod* e sua concordância com o antecedente.

5 — Formação regular do comparativo e do superlativo.

6 — Os numerais cardinais e ordinais. Declinação de *unus, una, unum; du, duae, duo, tres, tria; milia.*

7 — Revisão das quatro conjugações regulares na voz ativa.

8 — Conjugação passiva e de-poente.

9 — Preposições e explicações ocasionais de palavras invariáveis.

III — Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura e tradução, haverá o estudo do vocabulário, pequenas versões e análise de palavras dos textos traduzidos. O professor deverá ministrar aos alunos noções sobre a casa e a vida cotidiana dos romanos.

3ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários gramatical e cultural. Autor indicado: Fedro (fábulas fáceis).

II — Gramática — Com apoio nos textos, tratar-se-á da seguinte matéria:

1 — Revisão das declinações e das conjugações.

2 — Anomalias de flexão nos substantivos.

3 — Pronomes interrogativos: declinação de quis, quid.

4 — Pronomes indefinidos: declinação de quis, quid; qui, quod e seus compostos.

5 — Principais correlativos.

6 — Estudo complementar do comparativo e do superlativo dos adjetivos; formas irregulares. Adjetivos em eus, ius, uus.

7 — Conjugação dos verbos chamados irregulares e seus compostos: sum, volo, fero, edo, do, eo, queo, fio.

8 — Palavras invariáveis; advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

9 — Composição e derivação; prefixos e sufixos mais freqüentes; modificações fonéticas mais sensíveis.

10 — Sintaxe da oração independente.

III — Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de tradução, haverá:

1 — Estudo do vocabulário, com exercícios sobre famílias de palavras;

2 — Pequenas versões sobre temas referentes aos costumes e às instituições dos antigos romanos e, de preferência, sobre assuntos de trechos já traduzidos;

3 — Freqüentes exercícios de análise morfológica e sintática;

4 — Recitação expressiva de pequenas fábulas;

5 — Exercícios ou exposição sobre a religião e os jogos dos romanos.

4ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão acompanhadas de comentários gramatical e cultural. Autor indicado: César (De Bello Gallico).

II — Gramática e métrica — Completar-se-á nesta série o programa de gramática expositiva pela seguinte forma:

1 — Revisão geral do estudo da flexão nominal o da pronominal; particularidades;

2 — Principais noções sobre o emprego dos casos:

a) nominativo como sujeito do infinitivo histórico;

b) genitivo possessivo e partitivo; genitivo com certos verbos impessoais como miseret, paenitet; genitivo com certos adjetivos como avidus, peritus, plenus;

c) dativo com verbos transitivos e intransitivos; a construção com o verbo donare; dativo de posse; dativo com verbos compostos de ad, ante, cum, in, inter, ob, post, prae, pro, sub, super; dativo com os adjetivos que indicam qualidade, vantagem ou desvantagem;

d) acusativo cognato; emprego do duplo acusativo; acusativo nas questões de lugar e de tempo; acusativo como sujeito do infinitivo;

e) ablativo de separação e de comparação; ablativo de modo e de companhia; ablativo absoluto; ablativo nas questões de lugar e de tempo.

3 — Revisão geral das conjugações. Verbos semidepoentes, defectivos e impessoais;

4 — O período composto. Principais noções sobre o emprego dos modos e dos tempos nas orações subordinadas. Emprego de quod, quia, quando, quoniam e cum nas orações causais; emprego de ut e quo, quo minus nas orações finais; emprego de si, tametsi, quanquam, cum, nas orações concessivas; emprego de ut, ut non, quam ut e quin nas orações

consecutivas; emprêgo de si, si non. ni nisi em orações condicionais.

5 — O discurso indireto. Tempos do subjuntivo e do infinitivo no discurso indireto.

6 — Noções de métrica: o hexâmetro dactílico.

III — Outros exercícios — Além da leitura e dos exercícios de tradução, haverá:

1. Estudo do vocabulário como nas séries anteriores.

2. Pequenas versões sobre temas referentes aos costumes ou às instituições dos antigos romanos e, de preferência, sobre assuntos de trechos já traduzidos.

3. Exercícios sobre as principais famílias etimológicas, visando a melhor conhecimento do vocabulário português.

4 Análise morfológica e sintática.

5. O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sobre a organização militar dos romanos.

CURSO CLÁSSICO 1.^a série

I — Leitura e tradução — Terão predominância nesta série e nas seguintes os exercícios de leitura, expressiva e tradução, bem como a apreciação literária dos textos, a propósito dos quais se farão comentários sobre os costumes e a civilização do antigo povo romano. São textos indicados as orações mais conhecidas de Cícero (Catilinárias, Pro Marcello, Pro Archia) e as Bucólicas de Virgílio.

II — Gramática e métrica — Generalidades sobre: morfologia do substantivo; nomes irregulares e nomes gregos; morfologia dos adjetivos, graus dos adjetivos; morfologia

dos numerais; morfologia dos pronomes; pronomes pessoais possessivos, demonstrativos, relativos, interroga-tivos, indefinidos e correlativos; morfologia do verbo. Semântica do in-fectum e do peffectum. Prosódia; quantidade das vogais e das sílabas; regras essenciais. Métrica do hexâmetro e do pentâmetro dactílico.

III — Noções de estilística — Conceito de estilística: propriedade, elegância e harmonia. A escolha das palavras: estrutura, sentido e qualidade da palavra. O período: estrutura rítmica da frase e do verso. Ordem das palavras.

IV — Noções de história da literatura latina — Caracteres gerais da literatura latina. Os períodos da literatura latina. A prosa literária no período Ciceroniano. César: sua atividade intelectual, suas obras. Cícero: as orações e a correspondência. A poesia na época de Augusto. Virgílio: as Bucólicas e as Geórgicas. A originalidade de Virgílio.

V — Outros exercícios:

1 — Estudo do vocabulário;

2 — Análise literária elementar;

3 — Pequenos exercícios de versão ou de retroversão;

4 — Comentário gramatical e filo-lógico a propósito dos trechos traduzidos;

5 — O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sobre o casamento e a escravidão entre os romanos.

2.^a série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas da apreciação literária dos textos, a propósito dos quais o professor ministrará noções sobre os costumes e a civilização do antigo povo romano. São

textos indicados: Orator, de Cícero, e a Eneida, de Virgílio.

II — Gramática — Sintaxe dos adjetivos. Emprêgo dos pronomes: pronomes pessoais, demonstrativos, reflexivos, possessivos, relativos e indefinidos. O emprêgo de *alius* e *alter*. Sintaxe dos casos. Sintaxe do nominativo. O sujeito do verbo no modo finito; o nominativo como sujeito do infinitivo histórico. Sintaxe do genitivo. Genitivo possessivo, par-titivo, material, de qualidade; genitivo com adjetivos, genitivo de especificação; genitivo de preço, genitivo com verbos de acusação, genitivo com verbos que indicam lembrança ou esquecimento; genitivo *inte-rest* e *refert*, genitivo com verbos impessoais. Sintaxe do dativo. Dativo com verbos transitivos e in-transitivos; dativo com verbos compostos de *ad*, *ante*, *cum*, *in*, *inter*, *ob*, *post*, *prae*, *pro*, *sub*, *super*; dativo com verbos especiais como *stu-dere*, *persuadere*; verbos com dois dativos. Dativo possessivo, dativo de agente, dativo de interesse, *dativus commodi* et *incommodi*. Principais adjetivos que pedem dativo. Sintaxe do acusativo: Acusativo como simples objeto direto, acusativo *cog-nato*, acusativo com certos verbos impessoais. Acusativo *predi-cativo*, o duplo acusativo. Acusativo adverbial; acusativo de especificação, acusativo de exclamação. Acusativo de extensão ou de duração. Acusativo nas questões de lugar. Acusativo como sujeito do infinitivo. Sintaxe do ablativo: ablativo de origem, de separação, de causa, material, de agente, e de comparação. Ablativo de meio, de companhia, de qualidade, de preço, de especificação, com verbos *deponents*. O ablativo

absoluto. O ablativo nas questões de lugar e de tempo.

III — Noções de História da literatura — Cícero, seus trabalhos de retórica. A poesia épica no período de Augusto. A Eneida de Virgílio. O léxico e a arte de Virgílio.

IV — Outros exercícios:

1 — Estudo do vocabulário; famílias etimológicas.

2 — Análise literária elementar.

3 — Breves exercícios de versão e de retroversão.

4 — Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

5 — O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sobre a constituição do povo romano e suas assembleias.

3.ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas da apreensão literária dos textos, a propósito dos quais o professor ministrará noções sobre os costumes e a civilização do antigo povo romano. São textos recomendados: *De Officiis*, de Cícero, e as *Odes*, de Horácio.

II — Gramática e métrica — Sintaxe do verbo. Emprêgo dos modos. Emprêgo do indicativo. Emprêgo do subjuntivo nas orações independentes. Emprêgo do imperativo. Emprêgo do infinitivo: o infinitivo com sujeito em acusativo e o infinitivo histórico; infinitivo complementar e infinitivo objetivo. Emprêgo dos tempos do indicativo, do subjuntivo e do infinitivo. Emprêgo do gerúndio e do gerundivo. Emprêgo dos participios e do supino. Espécies de pés métricos. Principais metros líricos. A estrofe sáfica, alcaica e asclepiadéa.

III — Noções de História da Literatura — Cícero; suas obras filosóficas. A poesia lírica na época de Augusto. Horácio. A influência de Lucílio: a sátira, as epístolas e a arte poética. A poesia lírica de Horácio e as Odes e os Epodos. A poesia e a língua. Ovídio: principais obras de Ovídio.

IV — Exercícios:

1 — Estudo do vocabulário; famílias etimológicas.

2 — Análise literária elementar.

3 — Breves exercícios de versão e retroversão.

4 — Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

5 — O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sobre os espetáculos e a atividade científica dos romanos.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO LATIM

Um dos objetivos do ensino desta cadeira é proporcionar aos alunos a cultura filológica: pô-los em contato com a literatura e a civilização de um grande povo, assegurando-lhes, ao mesmo tempo, melhor conhecimento do português e das demais línguas românicas. E' preciso, porém, não esquecer a utilidade mais relevante do latim; a sua concisão a sua riqueza vocabular, morfológica e sintática estimulam a quantos o aprendem à meditação, à análise, a exercícios intelectuais que muito concorrem para a educação do raciocínio e do pensamento.

O professor procurará, desde a primeira aula, afastar qualquer prevenção contra o latim. Depois de enca-

recer a importância deste como instrumento de cultura, apresentará algumas frases latinas de sentido evidente, mandará que os alunos as interpretem, que as comparem com as correspondentes em português, e delas partirá para a explicação do vocabulário e das partes da oração.

O ensino da gramática será ministrado indutivamente. Convém inicia-lo com exercícios de tradução e versão sobre o emprêgo de cada caso, separadamente, com as desinências da primeira declinação. Assim, o aluno, à medida que adquire o conhecimento do valor dos casos, além de se exercitar melhor na análise sintática, vai aprendendo, insensivelmente, a primeira declinação.

As desinências femininas dos adjetivos da primeira classe serão ensinadas simultaneamente com as da primeira declinação; as masculinas com a declinação dos nomes em us da segunda declinação. Adotado este processo, será afastada do aluno a impressão de ser matéria nova a declinação dos adjetivos da primeira classe. O mesmo deverá ser feito com os da segunda classe, que possuem as mesmas terminações que os substantivos da terceira declinação.

Com método acessível, ordenado, progressivo e, quanto possível atraente, ensinem-se, ao mesmo tempo, as declinações, a conjugação dos verbos e a estrutura substancial da frase latina.

O estudo dos vários elementos da língua permitirá desde logo aos alunos a compreensão e a redação de fraseia relativamente fáceis. Para o mesmo fim, de grande vantagem será exercitá-los na tradução e versão de sentenças ou trechos harmoniza-

dos com o estudo dos fatos gramaticais.

O professor deverá ter a preocupação de ensinar de uma só vez as terminações idênticas de tempos de verbos das diferentes conjugações. Por ocasião de ser explicado o perfeito do indicativo, por exemplo, não será necessária a referência apenas a uma conjugação, porque são as mesmas as desinências para todas elas, inclusive para os verbos considerados irregulares.

Dê-se a merecida importância à aquisição do vocabulário. Para metodizar este estudo, agrupem-se as palavras quer em torno dos respectivos paradigmas, quer em séries ideológicas ou etimológicas, mostrando como o latim está no português e o português no latim.

Os trechos explicados em aula serão comentados em todos os seus aspectos e rigorosamente graduados. O mestre antecipará tudo o que exceda o adiantamento atual dos alunos. Assim, para poder exigir uma tradução correta e elegante, deverá oferecer-lhes os subsídios indispensáveis à inteligência do texto. Enquanto a classe não estiver familiarizada com o vocabulário básico e a estrutura da frase, é escusado, senão contraproducente, o uso do dicionário, tal o número de significações que pode ter esta ou aquela palavra.

O ensino da prosódia exige o maior cuidado ao professor. Não se consegue uma boa leitura nem se mede um verso latino sem o conhecimento prévio das regras de quantidade.

Começará elementarmente na 3.^a série do Ginásio o ensino literário. De quando em quando o comentário gramatical cederá lugar à apreciação das idéias e do estilo do autor.

No Curso Clássico se fará, sempre que houver oportunidade, a análise do texto interpretado em aula. Na hipótese de uma oração de Cícero, por exemplo, não se deixará de examinar o conjunto, as circunstâncias em que ela foi proferida, a idéia geral e seu desenvolvimento; depois, a dialética, a persuasão, a veemência, a propriedade e elegância da linguagem, a escolha e colocação das palavras, o movimento oratório; por fim o comentário gramatical e filológico.

Pouco importa que esse trabalho tenha de ser executado em algumas aulas. O essencial é que se complete. É bom evitar, quanto possível, a fragmentação dos textos. Assim, a vários excertos das orações de Cícero deve preferir-se um discurso inteiro. Quando, porém, o professor sentir a impossibilidade ou inconveniência de empreender com os alunos o estudo integral de uma obra, poderá fazê-lo parcialmente escolhendo e ordenando os trechos indispensáveis ao conhecimento e apreciação do conteúdo.

Só depois de concluído o estudo de um discurso ou de um poema, virá o ensejo das considerações sobre a personalidade, vida, produção do autor, fatos que teriam influído na concepção do plano de sua obra. Quase nenhuma vantagem resulta das lições de história literária quando não motivadas por textos familiares aos alunos.

Em vez das biografias e digressões históricas, recomendam-se, por mais proveitosos, os exercícios escritos em português, tais como a análise esquemática de textos conhecidos, o argumento de um canto da Eneida, o resumo de um discurso de Cícero, ou

mesmo pequenas dissertações que exijam pesquisa e discernimento, e não esforço de memória.

Nada impede, entretanto, que nas últimas aulas do curso clássico o professor faça a resumo da história da literatura latina, indicando *aos* alunos os compêndios que poderão consultar se quiserem prosseguir com pormenores o estudo da matéria.

GREGO

CURSO CLÁSSICO 1.^a

série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão com a maior freqüência possível, utilizando-se textos fáceis e graduados. Servirão, ainda, de textos as fábulas mais conhecidas de Esopo.

II — Gramática:

1 — Alfabeto, espíritos, acentos. Regras gerais de acentuação. Vogais; ditongos; consoantes.

2 — Declinação do artigo.

3 — Declinação dos substantivos:

1.^a declinação: — a) Tipos femininos; — b) Tipos masculinos.

2.^a declinação: — a) Tipos masculinos — femininos; b) Tipos neutros.

3.^a declinação: tipos principais dos três gêneros.

4 — Declinação dos adjetivos: a) Adjetivos da 1.^a e 2.^a declinação; b) Adjetivos que seguem as flexões da 3.^a declinação.

5 — Graus dos adjetivos.

6 — Pronomes pessoais.

7 — Conjugação do auxiliar. Noções gerais da flexão verbal grega.

8 — Conjugação ativa do verbo em a puro.

Conjugação médio-passiva do verbo em ao puro.

III — Outros exercícios — Versões de pequenas orações.

2.^a série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários destinados não só à explicação dos fatos gramaticais, senão também ao conhecimento da civilização grega.

Servirão de texto excertos fáceis dos Diálogos dos Mortos, de Luciano.

II — Gramática:

1 — Revisão sumária das flexões nominais.

2 — Revisão sumária da flexão verbal.

3 — Adjetivos numerais.

4 — Flexão do pronome relativo. Flexão dos principais determinativos.

5 — Noções gerais das contrações no grego.

6 — ■ Estudo da contração na flexão nominal.

7 — Verbos contratos, nas três vozes.

8 — Noções gerais de sintaxe do artigo.

9 — Noções gerais de sintaxe: — a) função casual; b) uso da preposição.

III — Outros exercícios: Versões de trechos fáceis.

3.^a série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários gramatical e cultural. São textos indicados e excertos da *Ciro-pédia* ou da *Anábase*, de Xenofonte.

II — Gramática:

1 — Conjugação dos principais verbos em m

2 — Noções das principais irregularidades no verbo grego.

3 — Sintaxe de concordância nominal e concordância verbal.

III — Noções de literatura grega:

1 — Menção dos principais dialetos gregos.

2 — Caracteres gerais da literatura grega.

3 — Influência da literatura grega na literatura latina.

4 — Influência da literatura grega nas literaturas modernas.

5 — Ligeira apreciação bibliográfica dos principais autores gregos:

a) a poesia épica — Homero;

b) a poesia didática — Hesíodo;

c) a historiografia — Heródoto, Tucídides e Xenofonte.

d) a tragédia — Esquilo, Sófocles e Eurípedes;

e) a filosofia — Sócrates, Platão e Aristóteles.

IV — outros exercícios: Comentários filológicos e literários de trechos dos autores citados.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS
PARA EXECUÇÃO DO
PROGRAMA DE
GREGO

O ensino da língua grega é de livre escolha do aluno. Por este motivo é necessário que o professor, logo de início, mostre a seus discípulos quais as finalidades desse estudo. Em primeiro lugar é preciso que se firme bem a noção de que a língua que se vai estudar é a clássica e não o grego moderno.

Língua de alfabeto típico e um tanto diferente do alfabeto latino, requer que se principie seu estudo pelo ensino da maneira de grafar esses sinais. E' aconselhável que primeiro se adestre o aluno em escrever as minúsculas e depois as maiúsculas. Daí se passará ao valor fonético dos sinais e à leitura. Mesmo que se ado-

tem, como é aconselhável, gramática e livro de texto, os exercícios de cópia são utilíssimos e mesmo indispensáveis.

Tratando-se de ensino de grego clássico, a pronúncia a adotar deverá ser a erasminiana ou etacismo, o que não impede que o professor faça referências à pronúncia de Reuchlin.

Conseguida a prática da escrita e de leitura, devem ser iniciadas as noções gerais sobre a língua grega.

Neste particular o professor deverá, quanto possível, aproveitar e aproximar as noções adquiridas pelos alunos no curso ginasial, sobre o mecanismo do latim, e mostrar os pontos em que a flexão grega difere da flexão do latim.

O uso das preposições em lugar do ablativo e o emprêgo do artigo oferecem ensejo ao professor para mostrar a maior semelhança entre a sintaxe grega e a portuguesa, apesar de serem duas línguas de famílias diferentes.

No estudo da flexão nominal há oportunidade para que o professor aproveite os conhecimentos latinos do aluno e os aplique, no estudo flexionai grego.

A terceira declinação deverá ser estudada na primeira série, de modo sumário. Seria aconselhável que se desse a explicação dos temas em muda com o auxílio de noções sumárias sobre o encontro de consoantes.

A declinação do adjetivo deve ser dada à proporção que se realizarem exercícios sobre as declinações do substantivo assinalando-se dessa forma a semelhança de desinências entre ambos.

No estudo da flexão verbal é indispensável que se expliquem a sua formação e seus elementos componentes, distinguindo-os bem.

PROGRAMA DE MATEMÁTICA

1.º CICLO

1.ª série

I — Números inteiros; operações fundamentais; números relativos.

1. Noção de número natural, grandeza, unidade, medida. Numeração: numeração falada; numeração escrita. Sistema decimal. Valor absoluto e valor relativo dos algarismos.

2. Adição. Propriedades. Processos de abreviação. Prova.

3. Subtração. Propriedades. Prova. Complemento aritmético de um número.

4. Multiplicação. Propriedades. Processos de abreviação. Prova. Potência de um número. Produto e quociente de potências da mesma base.

5. Divisão. Divisão aproximada. Propriedades. Processos de abreviação. Prova.

6. Números relativos; interpretações. Adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação dos números relativos; regras práticas.

II — Divisibilidade aritmética; números primos.

1. Múltiplos e divisores. Divisibilidade. Princípios fundamentais. Caracteres de divisibilidade por 10 e suas potências; por 2, 4 e 8; por 5 e 25; por 3 e 9; por 11. Propriedades elementares dos restos. Provas das operações por um divisor.

2. Números primos e números compostos; números primos entre si. Crivo de Eratóstenes. Reconhecimento de um número primo. Decomposição de um número em fatores primos. Cálculo dos divisores de um número. Número divisível por dois ou mais números primos entre si dois a dois; aplicação à divisibilidade

3. Máximo divisor comum. Algoritmo de Euclides; simplificações. Propriedades. Máximo divisor comum pela decomposição em fatores primos.

4. Mínimo múltiplo comum. Relação entre o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum. Propriedades.

III — Números fracionários.

1. Frações. Fração ordinária e fração decimal. Comparação de frações; simplificação; redução ao mesmo denominador. Operações com frações ordinárias.

2. Frações decimais; números decimais. Propriedades dos números decimais; operações. Conversão de fração ordinária em número decimal e vice-versa. Número decimal periódico.

IV — Sistema legal de unidades de medir; unidades e medidas usuais.

1. Unidade legal de comprimento: múltiplos e submúltiplos usuais. Área; unidade de área; unidade legal; múltiplos e submúltiplos usuais. Área do retângulo, do paralelograma, do triângulo, do trapézio e do círculo; fórmulas. Volume; unidade de volume; unidades legais; múltiplos e submúltiplos usuais. Volume do paralelepípedo, do prisma, da pirâmide, do cilindro, do cone e da esfera; fórmulas. Peso e massa; unidade legal; múltiplos e submúltiplos usuais. Densidade; aplicações.

2. Unidade de ângulo e de tempo. Unidades inglesas e norte-americanas mais conhecidas no Brasil. Números complexos; operações; conversões.

3. Unidade de velocidade. Velocidade angular.

2.* série

I — Potências e raízes; expressões irracionais.

1. Potência de um número; quadrado e cubo. Operações como potências; potências da mesma base e potências semelhantes. Expoente zero; expoente negativo. Potência das frações. Potência de um número decimal.

2. Expressão do quadrado da soma indicada de dois números e do produto da soma indicada pela diferença indicada de dois números; interpretação geométrica. Diferença entre os quadrados de dois números inteiros consecutivos.

3. Raiz quadrada. Regra prática para a extração da raiz quadrada dos números inteiros. Limite do resto na extração da raiz quadrada. Prova. Raiz quadrada de um produto. Aproximação decimal no cálculo da raiz quadrada. Raiz quadrada dos números decimais. Raiz quadrada das frações.

4. Raiz cúbica. Regra prática para a extração da raiz cúbica dos números inteiros. Prova. Raiz cúbica de um produto. Aproximação decimal no cálculo da raiz cúbica. Raiz cúbica dos números decimais. Raiz cúbica das frações.

5. Grandezas comensuráveis e grandezas incomensuráveis. Números racionais e números irracionais. Radicais. Valor aritmético de um radical. Transformação do índice e do expoente; redução de radicais ao mesmo índice; comparação de radicais: redução de um radical à expressão mais simples. Operações com radicais. Potenciação e radiciação de potências; expoentes fracionários. Exemplos simples de racionalização de denominadores.

II — Cálculo literal; polinômios.

1. Expressão algébrica. Valor numérico. Classificação das expressões algébricas. Monômios e polinômios; ordenação.

2. Adição. Redução de termos Semelhantes. Adição e subtração de polinômios.

3. Multiplicação de monômios e polinômios. Produtos notáveis.

4. Divisão de monômios; divisão de polinômios com uma variável.

5. Casos simples de fatoração; identidades.

6. Frações literais; propriedades; operações fundamentais.

III — Binômio linear; equações e inequações do 1.º grau com uma incógnita; sistemas lineares com duas incógnitas.

1. Igualdade, identidade, equação, classificação das equações. Equações equivalentes. Resolução de uma equação do primeiro grau com uma incógnita; equações literais. Discussão de uma equação do primeiro grau com uma incógnita. Binômio linear; decomposição em fatores; variação do sinal e do valor.

2. Desigualdade. Comparação de números relativos. Propriedades das desigualdades; operações. Inequação. Resolução das inequações do primeiro grau com uma incógnita.

3. Equações do primeiro grau com duas incógnitas; sistemas de equações simultâneas. Resolução de um sistema linear com duas incógnitas pelos métodos de eliminação por substituição, por adição e por comparação. Discussão de um sistema linear de duas equações com duas incógnitas.

4. Problemas do primeiro grau com uma e com duas incógnitas; generalização ; discussão.

3.^a série

I — Razões e proporções; aplicações aritméticas:

1. Razão de dois números; razão de duas grandezas. Propriedades das razões. Razões iguais; propriedades.

Proporção. Propriedade fundamental: recíproca. Transformações. Quarta proporcional. Cálculo de um termo qualquer de uma proporção. Proporção contínua; média proporcional; terceira proporcional. Propriedades mais usuais das proporções. Idéia geral de média; média aritmética. Média geométrica e média harmônica. Médias ponderadas.

2. Números proporcionais; propriedades. Divisão em partes diretamente proporcionais e em partes inversamente proporcionais a números dados.

3. Regra de três. Resolução de problemas de regra de três simples e composta.

4. Porcentagem; problemas. Taxa milesimal.

5. Juros simples; problemas.

II — Figuras geométricas planas; reta e círculo:

1. Figuras geométricas; ponto, linha, superfície, reta e plano. Congruência.

2. Ângulos; definições; classificação e propriedades.

3. Linha poligonal; polígonos: classificação. Número de diagonais de um polígono.

4. Triângulos; definições; classificação. Grandeza relativa dos lados. Triângulo isósceles; propriedades. Casos clássicos de congruência de triângulos. Correspondência, na desigualdade, entre os lados e os ângulos. Comparação de linhas de mesmas extremidades.

5. Perpendiculares e oblíquas. Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos.

6. Paralelas. Ângulos formados por duas retas quando cortadas por uma transversal; propriedades. Propriedades de duas retas perpendiculares a uma terceira. Postulado de Euclides; conseqüências. Propriedades dos segmentos de paralelas compreendidos entre paralelas. Propriedades de ângulos de lados paralelos ou de lados perpendiculares.

7. Soma dos ângulos internos de um triângulo; conseqüências. Soma dos ângulos internos e dos ângulos externos de um polígono.

8. Quadriláteros: classificação dos quadriláteros convexos: classificação dos paralelogramos e dos trapézios. Propriedades do paralelogramo e do trapézio. Translação. Retas concorrentes no triângulo.

9. Circunferência e círculo: definições. Propriedades do diâmetro. Arcos e cordas; propriedades. Distância de um ponto a uma circunferência. Tangente e normal. Posições relativas de dois círculos. Rotação.

10. Correspondência de arcos e ângulos. Medida do ângulo central, do ângulo inscrito, do ângulo de segmento, do ângulo excêntrico interior, do ângulo excêntrico exterior. Segmento capaz de um ângulo dado.

III — Linhas proporcionais; semelhança, de polígonos:

1. Pontos que dividem um segmento numa razão dada. Divisão harmônica.

2. Segmentos determinados sobre transversais por um feixe de paralelas.

3. Linhas proporcionais no triângulo; propriedades das bissetrizes do

um triângulo; lugar geométrico dos pontos cuja razão das distâncias a dois pontos fixos é constante.

4. Semelhança de triângulos; casos clássicos. Semelhança de polígonos.

IV — Relações trigonométricas no triângulo retângulo. Tábuas naturais:

1. Definição do seno, do cosseno e da tangente de um ângulo dado. Construção de um ângulo, sendo dado o seno, o cosseno ou a tangente.

2. Uso das tábuas naturais. Cálculo dos lados de um triângulo re-tângulo; projeção de um segmento.

4.ª série

I — Trinômio do segundo grau: equações e inequações do segundo grau com uma incógnita:

1. Equações do segundo grau. Resolução das equações incompletas; resolução da equação completa; estabelecimento da fórmula de resolução por um dos métodos clássicos; fórmulas simplificadas. Discussão das raízes; casos de raízes diferentes, de raízes iguais e de não existência de raízes. Relações entre os coeficientes e as raízes. Composição da equação dadas as raízes.

2. Trinômio do segundo grau: decomposição em fatores; sinais do trinômio; forma canônica. Variação em sinal e em valor. Posição de um número em relação às raízes do trinômio. Valor máximo ou mínimo do trinômio do segundo grau. Inequações do segundo grau; tipos. Resolução de inequações do segundo grau.

3. Problemas do segundo grau: discussão. Divisão áurea.

4. Equações redutíveis ao segundo grau; equações biquadradas; equações irracionais. Transformação das expressões da forma:

II — Relações métricas nos polígonos e no círculo; cálculo de π .

1. Relações métricas no triângulo retângulo. Teorema de Pitágoras, triângulos pitagóricos.

2. Relações métricas num triângulo qualquer; relação dos cossenos.

3. Cálculo das medianas, das alturas e das bissetrizes de um triângulo.

4. Relações métricas no círculo. Corda e diâmetro que partem de um mesmo ponto. Ordenada de um ponto da circunferência. Cordas que se cortam. Potência de um ponto em relação a um círculo; expressões da potência. Construções geométricas elementares.

5. Polígonos inscritíveis e circunscritíveis. Teorema de Hiparco. Teorema de Pitot.

6. Polígonos regulares; propriedades.

7. Construção e cálculo do lado do quadrado, do hexágono regular, do triângulo equilátero e do decágono regular convexos. Cálculo dos apótemas.

8. Lado do polígono regular convexo de $2n$ lados em função do de n lados.

9. Medição da circunferência. Comprimento de um arco de curva. Razão da circunferência para o diâmetro. Expressões do comprimento da circunferência e de um arco qualquer.

10. Cálculo de x pelo método dos perímetros.

III — Áreas das figuras planas:

1. Medição das áreas das principais figuras planas. Área do triângulo equilátero em função do lado; área de um triângulo em função dos três lados; em função do raio do círculo circunscrito e em função do raio do círculo inscrito.

2. Relações métricas entre áreas; áreas dos polígonos semelhantes; teorema de Pitágoras. Construções geométricas. Problemas de equivalências.

2.» CICLO

1.» série

I — Noções sobre o cálculo aritmético aproximado; erros.

1. Aproximação e erro. Valor por falta ou por excesso. Erro absoluto e erro relativo. Algarismos exatos de um número aproximado. Erro de arredondamento.

2. Adição, subtração, multiplicação e divisão com números aproximados. O cálculo da aproximação dos resultados e seu problema inverso; método dos erros absolutos.

II — Progressões:

1. Progressões aritméticas; termo geral; soma dos termos. Interpolação aritmética.

2. Progressões geométricas; termo geral; soma e produto dos termos. Interpolação geométrica.

III — Log-ariífmios.

1. O cálculo logarítmico como operação inversa da potenciação. Propriedades gerais dos logaritmos: mudança de base. Característica e mantissa. Cologaritmo.

2. Logaritmos decimais; propriedades. Disposição e uso das tábuas de logaritmos. Aplicação ao cálculo numérico.

3. Equações exponenciais simples; sua resolução com o emprêgo de logaritmos.

IV — Betas e planos; superfícies e poliedros em geral; corpos redondos usuais; definições e propriedades; áreas e volumes:

1. Reta e plano; postulado; determinação; interseção; paralelismo; distância: inclinação e perpendicularismo. Diedros e triedros. Ângulos sólidos em geral.

2. Generalidades sobre os poliedros em geral. Poliedros regulares: indicações gerais.

3. Prismas; propriedades gerais e em especial, dos paralelepípedos; área lateral, área total; volume.

4. Pirâmides; propriedades gerais; área lateral; área total; volume. Troncos de prisma e troncos de pirâmide.

5. Estudo sucinto das superfícies em geral. Superfícies retilíneas e superfícies curvilíneas. Superfícies desenvolvíveis e superfícies reversas. Superfícies de revolução. Exemplos elementares dos principais tipos da classificação de Monge.

6. Cilindros; propriedades gerais; área lateral; área total; volume. Troncos de cilindro.

7. Cones; propriedades gerais: área lateral; área total; volume. Troncos de cones de bases paralelas.

8. Esfera; propriedades gerais. Área e volume da esfera e das suas diversas partes.

V — Seções cônicas; definições e propriedades fundamentais.

1. Elipse; definição e traçado; círculo principal e círculos diretores; excentricidade; tangente.

2. Hipérbole; definição e traçado; assíntotas; círculo principal e cír-

culos diretores; excentricidade; tangente.

3. Parábola; definição e traçado; diretriz; tangente.

4. As seções determinadas por um plano numa superfície cônica de revolução; teorema de Dandelin.

2.» série

I — Análise combinatória simples.

1. Arranjos de objetos distintos; formação e cálculo do número de grupamentos.

2. Permutações de objetos distintos; formação e cálculo do número de grupamentos. Inversão. Classe de uma permutação; teorema de Bézout.

3. Permutações simples, com objetos repetidos; cálculo do número de grupamentos.

4. Combinações de objetos distintos; formação e cálculo do número de grupamentos. Relação de Stifel; triângulo aritmético de Pascal.

II — Binômio de Newton.

1. Lei de formação do produto de binômios distintos. Fórmula para o desenvolvimento binomial no caso de expoente inteiro e positivo; lei recorrente de formação dos termos.

2. Aplicação do desenvolvimento binomial ao problema da somação de potências semelhantes de uma sucessão de números naturais.

III — Determinantes; sistemas lineares.

1. Determinantes e matrizes quadradas; propriedades fundamentais. Regra de Sarrus. Determinantes menores. Desenvolvimento de um determinante segundo os elementos de uma linha ou coluna. Transformação dos determinantes. Abaixamento da ordem de um determinante pela regra de Chio.

2. Sistemas de n equações lineares com n incógnitas. Regra de Cramer.

3. Sistemas de m equações lineares com n incógnitas, teorema de Rouché.

IV — Noções sobre vetores; projeções; arcos e ângulos; linhas e relações trigonométricas.

1. Grandezas escalares e vetoriais. Vetores; propriedades. Operações elementares com vetores. Relação de Charles.

2. Projeção ortogonal de um vetor sobre um eixo. Teorema de Carnot.

3. Generalização dos conceitos de arco e de ângulo. Arcos congruos. Arcos da mesma origem e de extremidades associadas.

4. Linhas e funções trigonométricas diretas; definições e variação. Arcos correspondentes à mesma linha trigonométrica. Relações entre as linhas trigonométricas de um mesmo arco. Problema geral da redução ao 1.º quadrante. Cálculo das linhas trigonométricas dos arcos expressos pela relação x

n

V — Transformações trigonométricas em geral; equações trigonométricas simples.

1. Adição, subtração e multiplicação de arcos. Bisseção de arcos. Transformação de somas de linhas trigonométricas em produtos.

2. Disposição e uso de tábuas trigonométricas naturais e logarítmicas.

3. Equações trigonométricas simples; tipos clássicos.

VI — Resolução trigonométrica de triângulos.

1. Relações entre os elementos de um triângulo retângulo.

2. Casos clássicos de resolução de triângulos retângulos.

3. Relações entre os elementos de um triângulo qualquer. Lei dos senos. Relações dos cossenos. Expressão trigonométrica da área.

4. Casos clássicos de resolução de triângulos quaisquer.

3.ª série

I — Conceito de função; representação cartesiana; reta e círculo; noção intuitiva de limite e de continuidade.

1. Conceito elementar de variável e de função. Variável progressiva e variável contínua; intervalos. Noção intuitiva de limite de uma sucessão; exemplos clássicos elementares; convergência.

2. Funções elementares; classificação. Representação cartesiana de uma função e equação de uma curva. Curvas geométricas e curvas empíricas; noção intuitiva de continuidade. Representação gráfica de funções usuais; função exponencial, função logarítmica e funções trigonométricas diretas. Acréscimo de uma função num ponto; funções crescentes e funções decrescentes. Tangente; inclinação da tangente.

3. Limite de variáveis e de funções; limites infinitos. Propriedades fundamentais. Exemplos elementares de descontinuidade de uma função em um ponto. Descontinuidade das funções racionais fracionárias.

4. A função linear e a linha reta em coordenadas cartesianas. Parâmetro angular e parâmetro linear. Formas diversas da equação da linha reta. Representação paramétrica: área de um triângulo em função das coordenadas dos vértices. Os problemas clássicos de inclinação, interse-

ção, passagem e distância, relativos à linha reta.

5. A equação geral do 2.º grau com duas variáveis e a circunferência de círculo em coordenadas cartesianas. Formas diversas da equação da circunferência de círculo. Interseção de retas e circunferências.

II — Noções sobre derivadas e primitivas; interpretações: aplicações.

1. Definição da derivada em um ponto; notações; derivada infinita. Interpretação geométrica e cinemática da derivada. Diferença e diferencial; interpretação geométrica. Funções derivadas. Derivação sucessiva.

2. Regras de derivação; derivada de uma constante; de uma função de função; de funções inversas; da soma, do produto, e do quociente de funções. Aplicação à derivação de funções elementares.

3. Aplicação da teoria das derivadas ao estudo da variação de uma função. Funções crescentes e funções decrescentes; máximos e mínimos relativos; interpretação geométrica.

4. Funções primitivas; integral indefinida; constante de integração. Primitivas imediatas; regras simples de integração.

5. Integral definida. Aplicação ao cálculo de áreas e de volumes; exemplos elementares.

III — Introdução à teoria das equações; polinômios; propriedades; divisibilidade por $x \pm a$; problemas de composição, transformação e pesquisa de raízes; equações de tipos especiais.

1. Polinômios de uma variável; identidade. Aplicação ao método dos

coeficientes a determinar. Divisibilidade de um polinômio inteiro em x , por $x + H$; a; regra e dispositivo prático aje Ruffini. Fórmula de Tay-lor para os polinômios; algoritmo de Ruffini-Horner.

2. Polinômios e equações algébricas em geral; raízes ou zeros. Conceito elementar de número complexo; forma binomial; complexos conjugados; módulo; representação geométrica. Operações racionais. Decomposição de um polinômio em fatores binômios; número de raízes de uma equação; raízes múltiplas e raízes nulas. Raízes complexas conjugadas. Indicação sobre o número de raízes reais contidas em um dado intervalo; teorema de Bolzano; consequências.

3. Relações entre os coeficientes e as raízes de uma equação; aplicação à composição das equações. Propriedades das raízes racionais inteiras e fracionárias.

4. Transformação das equações. Transformações de primeira ordem: aditivas, multiplicativas e recíprocas.

5. Equações recíprocas; classificação; forma normal: abaixamento do grau.

6. Cálculo das raízes inteiras. Determinação das cotas pelo método de Laguerre-Thibault. Regras de exclusão de Newton. Algoritmo de Peletarius.

Observação — Os parágrafos em negrita destinam-se somente ao curso científico; os demais são comuns ao curso clássico e ao científico.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

No ensino secundário, a matemática desempenha, indiscutivelmente,

um papel preponderante, como objeto de cultura, instrumento de trabalho e fator de aperfeiçoamento mental.

O alto valor educativo de seus métodos e processos de aprendizagem tem sido reconhecido e proclamado de um modo geral.

Tal aprendizagem presta-se a desenvolver, paulatinamente, no aluno a capacidade de julgamento, o hábito de concisão e rigor na expressão, a intuição, a agilidade de ação e de raciocínio, e, também, a atenção e a presteza, para compreender, reter e elaborar.

Cumpre assinalar, ainda, que o ensino da matemática, quando orientado de modo que torne explícito, além de seu aspecto quantitativo, seu caráter eminentemente qualitativo, torna-se um fator bastante ponderável, no curso secundário, para o desenvolvimento da imaginação e do senso estético do aluno.

É essencial, portanto, que neste ensino não se percam jamais de vista tais objetivos, mantendo suas características culturais, educativas, práticas e de utilidade, inclusive como instrumento de técnica em geral e das outras ciências.

Impõe-se, assim, uma solicitação constante do aluno, que não poderá ser transformado em um mero receptor passivo de conhecimentos. O estudo de cada assunto deverá ser ilustrado com aplicações e exemplos que lhe despertem a atenção e o interesse.

A unidade da matemática deverá ser posta em evidência, a cada passo, a fim de que seja percebida, com facilidade, a identidade dos métodos e dos procedimentos empregados nos seus diferentes ramos, muitas vezes, sem aparente inter-relação.

Proceder-se-á sempre progressivamente, não impondo regras de raciocínio, senão quando o espírito do discente estiver apto para recebê-la.

Especialmente nos primeiros anos do curso ginásial, o ensino terá caráter eminentemente prático e intuitivo.

Procurar-se-á despertar, aos poucos, no aluno, o sentimento da necessidade da justificativa, da prova e da demonstração, introduzindo-se, ainda no curso ginásial, o método dedutivo, com o cuidado que exige.

A idéia de rigor não deverá ser exagerada, mesmo no segundo ciclo. A fim de que não se torne formal e fastidiosa a explanação da matéria, com o conseqüente alheamento do aluno, pelo processo de encadeamento dos conceitos, das demonstrações e dos problemas. O apelo à intuição jamais deverá ser dispensado. E a lição é de Jacques Hadamard, quando afirma que o rigor não tem tido outro objetivo senão o de sancionar e de legitimar as conquistas da intuição.

Não deverá ser esquecido que a matemática não é lógica pura, como se admitiu por muito tempo.

Dever-se-á dar especial atenção, principalmente no curso ginásial, ao exato significado dos termos empregados, fugindo-se, sempre, da prática de simples memorização, que cansa e enfastia; do uso abusivo de definições, em particular, de definições descritivas, o mais das vezes viciosas; e, ainda, do recurso a demonstrações longas e pesadas que, ao invés de satisfazerem às necessidades lógicas que começam a ser despertadas, as embotam e atrofiam.

O exercício e o exemplo deverão acompanhar a explanação da matéria, entremecendo-se com a sua ex-

posição. E, para os mesmos, necessário se torna solicitar, constantemente, a iniciativa do aluno.

O que importa não é ensinar muito, mas ensinar bem, com orientação adequada, evitando fatos e problemas puramente especulativos.

No curso ginásial, não será introduzido o conceito de número imaginário. Somente na última série do segundo ciclo, ao serem dadas as propriedades gerais das equações e dos polinômios, será feita uma apresentação elementar desse conceito, acompanhada de sumária exposição das propriedades dos números complexos; o essencial para a compreensão do assunto que se segue.

O estudo das equações algébricas terá menos o objetivo de instruir o aluno sobre o cálculo de suas raízes, que o de demonstrar-lhe as dificuldades que o problema revela de um modo geral.

Tenha-se sempre presente que o ensino não depende da disciplina em si, mas, principalmente, do aluno ao qual se ensina.

Assim sendo, a reação da turma e sua maior ou menor rapidez de entendimento constituirão, para o professor, os fatores decisivos que o aconselharão a estender-se além dos limites prescritos ou a reduzir o assunto, nos pontos em que julgar indicado.

Os programas deverão ser cumpridos de acordo com a ordem e a disposição em que é apresentada a matéria.

FÍSICA

CURSO CIENTÍFICO 1.^o

série

1 — a) Objeto da Física; observação e experimentação; hipótese e teoria; partes da Física, b) Matéria,

sua qualidade e quantidade, propriedades da matéria, hipótese molecular, movimento e massa das moléculas; electrons; estados físicas da matéria. c) Lei física, d) Fenômenos físicos. e) Medidas das grandezas, grandezas mensuráveis, unidades, grandezas escalares e grandezas vetoriais, instrumentos de medidas, medidas dos comprimentos e dos ângulos; representação analítica da relação entre as grandezas e representaráo gráfica de sua variação, f) Erros de observação, sistemáticos e fortuitos; classificação dos erros, média aritmética, propriedades, freqüência, precisão das medidas físicas.

2 — a) Objeto da mecânica, sua divisão; móvel, ponto material e sistema rígido, trajetória, b) Noção de força, classificação; elementos de uma força, sua representação gráfica; unidades c) força; medidas das forças, dinamometro, e) Sistemas de forças; na mesma direção, concorrentes, paralelâis e no espaço; composição de forças na mesma direção, composição de forças concorrentes, expressão analítica da resultante, sua interpretação; composição de forças paralelas e de forças no espaço; binário, d) Momento de uma força em relação a um ponto, sinais dos momentos; teorema de Varig-non; decomposição de forças, e) Trabalho, definição; expressão geral do trabalho, caso particular; trabalho motor e trabalho resistente; unidades; ordem de grandezas de algumas potências, f) Deformações elásticas, deformação por tração, estudo experimental da tração, representação gráfica, lei de Hook, deformação por flexão, deformação por torção. g) Máquinas, órgãos de uma máquina simples, sua utilidade; alavancas, tor-

no, polia, plano inclinado, parafuso; a máquina de dividir e o parafuso micrométrico, h) Rendimento, i) Resistências passivas; atrito, coeficiente de atrito, j) Princípio da conservação do trabalho.

3 — a) Do movimento. Repouso e movimento; diversas espécies de movimento; movimento retilíneo uniforme; velocidade, unidade e representação gráfica; equações do movimento uniforme, representação gráfica. b) Movimento retilíneo variado, definição; movimento uniformemente variado; aceleração; determinação da velocidade no movimento uniformemente variado: velocidade inicial; velocidade média e instantânea; representações gráficas das velocidades; expressões do espaço percorrido, representação gráfica do movimento , uniformemente variado, c) Composição de' movimentos retilí-neos, vários casos, d) Movimento curvilíneo; movimento circular: movimento de rotação uniforme, velocidade angular, freqüência; movimento de translação; movimento harmônico.

4 — a) Princípios fundamentais da dinâmica, b) Proporcionalidade das forças às acelerações; massa, suas propriedades; equação fundamental da dinâmica, c) Quantidade d,e movimento e impulsão: energia, várias formas, sua transformação; conservação da energia; expressão do trabalho em função da velocidade: força viva, energia potencial; energia cinética, d) Teorema das forças vivas. e) Forças centrípeta, centrífuga e tangencial; expressão da força cen-trífuga, efeitos e aplicações da força centrífuga, f) Choque, sua realização; choque de corpos rígidos; choque de corpos elásticos; choque oblíquo.

5 — a) Gravitação universal; campo de forças, campo uniforme, potencial; hipótese de Newton, constante de gravitação; gravitação; gravidade, seus elementos: direção e sentido da gravidade, b) Intensidade da gravidade. c) Centro de gravidade, sua determinação; equilíbrio dos corpos. d) Balanças; exatidão e sensibilidade; caixas de pesos marcados, pesadas; vários tipos de balanças; medida das áreas, e) Queda dos corpos, leis, verificação experimental; expressão das leis numéricas da queda dos corpos, f) Pêndulo, definição; estudo do movimento pendular; leis do pêndulo, suas verificações; fórmulas do pêndulo reversível, aplicações do pêndulo.

6 — a) Grandeza física, unidades; sistemas; unidades fundamentais e unidades derivadas; unidades fundamentais do sistema métrico, MKS, C.G.S. e M.T.S. b) Dimensões das grandezas, fórmulas ou equações dimensionais, mudanças de sistemas de unidades; homogeneidade, c) Legislação metrológica brasileira,

7 — a) Esforços exercidos pelos sólidos pesados sobre seus apoios; definição de pressão, pressão dos sólidos; exemplos de efeitos das pressões; b) Unidades de pressão; c) Propriedades gerais dos líquidos, Líquidos perfeitos; hidrostática, existência de pressões no interior de um líquido; princípio fundamental da hidrostática. conseqüências; transmissão das pressões, princípio de Pascal, prensa hidráulica; d) Líquidos em equilíbrio, diferentes casos, aplicações; e) Pressão sobre os corpos imersos, princípio de Arquimedes; corpos imersos e flutuantes, equilíbrio dos corpos flutuantes; f) Densidade e peso específico; massa •específica da água, determinação do

volume de um corpo insolúvel; determinarão da densidade dos corpos sólidos e líquidos, areômetros; g) Hidrodinâmica escoamento dos líquidos, princípio de Torricelli; viscosidade, veia líquida, reação de saída; h) Tensão superficial nos líquidos, sua avaliação; fenômenos capilares e suas leis; generalidades sobre difusão, diálise e osmose.

8 — a) Gases, suas propriedades. b) Pressões exercidas por um gás; pressão atmosférica, seu Valor; barômetros. c) Compressibilidade dos gases; lei de Boyle-Mariotti; gases perfeitos, d) Mistura de gases, pressão de uma mistura gasosa; generalidades sobre osmose e dissolução dos gases, e) Resistência do ar. f) Princípio de Arquimedes aplicado aos gases, baroscópio, conseqüências; balões e dirigíveis; manômetros. g) Máquinas pneumáticas. bomba rotativa, trompas; máquinas de compressão: bombas hidráulicas: sifão e pipeta.

2.* série

1 — a) Movimento periódico, período e frequência; diferença de fase; movimento pendular. vibratório e oscilatório; movimento harmônico simples, sua equação, variações da elongação. b) Composição de vibrações; composição do movimento harmônico com o movimento retilíneo uniforme; estudo sumário de outros casos de composição de vibrações; pêndulo de Airy, registro gráfico do movimento vibratório, c) Vibrações longitudinais e transversais; representação geométrica das ondulações; relações analíticas entre as grandezas características do movimento ondulatório; equação do movimento ondulatório; propagação do movimento vibratório, d) Superposição de on-

das, interferências e reflexão de ondas, ondas estacionárias; propagação de ondas no espaço; ressonância, suas condições.

2 — a) Acústica: som, sua natureza; infra-sons, ultra-sons; ondas sonoras, propagação do som; velocidade do som. b) Reflexão do som, eco, refração do som; interferências do som; sons diferenciais e sons adicionais; efeito Doppler-Fizeau. c) Ruídos e sons musicais; qualidades fisiológicas do som; intensidade dos sons, tubo e cometa acústica, porta-voz; altura dos sons, sereia acústica, roda de Savart; registro e reprodução mecânica dos sons, fonógrafo, filmes sonoros: timbre dos sons, análise e síntese de um som complexo, d) Música, intervalos musicais, acordes; comparação da grandeza dos intervalos; escalas musicais; harmônicos de um som; limites dos sons utilizados na música, e) Fontes sonoras; cordas vibrantes, diversos sons produzidos por uma corda; estudo do som fundamental de uma corda, leis, aplicações das cordas vibrantes; vibração nas varas; diapasão; vibrações nas placas e nas membranas; vibração do ar nos tubos sonoros; definição e qualificação dos tubos: leis das vibrações nos tubos, aplicação dos tubos sonoros.

3 — a) Termologia seu objeto; natureza do calor, temperatura, distinção entre calor e temperatura. fontes caloríficas. b) Efeitos do calor; avaliação da temperatura, termometria, substâncias termométricas, sua escolha; termômetro de mercúrio, sua constituição, escala centesimal, outras escalas; determinação dos pontos fixos, deslocamento do zero; sensibilidade dos termô-

tros; comparação dos termômetros de mercúrio; termômetro normal; temperatura absoluta; correspondência nas escalas termométricas; termômetros diversos; ordem de grandeza de algumas temperaturas; medidas das altas temperaturas. c) Dilatação dos corpos! experiências que a provam; dilatação dos sólidos; coeficiente de dilatação linear; dilatação dos aços; fórmulas da dilatação; dilatação cúbica, relação entre os coeficientes de dilatação cúbica e linear; densidade de um mesmo corpo a diversas temperaturas; dilatação dos líquidos; dilatação absoluta dos líquidos, determinação da dilatação¹ absoluta do mercúrio: estudo da dilatação de um vaso de vidro; medida da dilatação absoluta de um líquido qualquer; dilatação normal da água; aplicações das dilatações dos sólidos e líquidos; dilatação dos gases a pressão constante; variação da pressão de um gás a volume constante: leis de Gay-Lussac. d) Gases perfeitos, sua equação; densidade dos gases.

4 — a) Quantidade de calor, capacidade calorífica. b) Calor específico. c) Calorimetria, seus princípios; medida de uma quantidade de calor; medidas dos calores específicos dos sólidos e líquidos, vários: métodos; calores específicos dos gases; aplicações da calorimetria.

5 — a) Condutibilidade calorífica: corpos bons e maus condutores do calor; convecção. b) Irradiação; calor luminoso e calor obscuro; reflexão do calor; corpos diatérmanos e atérmanos; emissão e absorção do calor; aplicação da propagação do calor.

6 — a) Mudanças de estado físico; fusão, suas leis; solidificação, suas leis; super fusão, influência da pres-

são exterior sob a fusão; representações gráficas; calor de fusão; vaporização, estudos dos vários casos; pressão máxima de um vapor, curva das pressões máximas do vapor d'água; evaporação; ebulição, suas leis; aplicações e anomalias da ebulição; destilação, calefação, suas leis; calor de vaporização; liquefação, aplicação à produção industrial do frio; sublimação. b) Soluções; soluções coloidais, misturas frigoríficas, c) Vapor d'água na atmosfera; higrô-metros.

7 — a) Termodinâmica; transformações termodinâmicas, b) Primeiro princípio da termodinâmica, experiência e resultados; transformação do calor em trabalho; segundo princípio da termodinâmica; rendimento de uma máquina térmica, c) Máquinas térmicas, generalidades; máquina a vapor, motores de explosão.

3» série

1. a) Óptica, definições; teorias; propagação retilínea da luz. b) Sombras e penumbras, c) Fenômenos luminosos na superfície de separação de dois meios; reflexão da luz, suas leis. d) Espelhos planos, aplicações; espelhos esféricos; construção geométrica das imagens, equação dos focos conjugados; aberrações; espelhos parabólicos, e) Retração da luz, suas leis; índice de refração; reflexão total, aplicações, f) Retração nas lâminas de faces paralelas; meios separados por superfícies paralelas, retração atmosférica, miragem; prisma óptico; marcha de um raio luminoso através do prisma, fórmulas do prisma; estudo experimental do desvio; desvio mínimo; lentes, tipos de lentes, centro óptico; lentes convergentes e divergentes,

imagens; equação dos focos conjugados, aberrações; convergência das lentes, dioptria, aplicações, g) O olho humano e a visão; instrumentos de óptica; de propagação, de ampliação, de aproximação; fotografia.

2. a) Da óptica física: velocidade da luz, sua determinação experimental. b) Natureza complexa da luz branca, sua decomposição e recomposição; radiações monocromáticas. espectro das radiações; espectroscopia; cores dos corpos; incandescência. c) Fontes de luz, iluminação; fotometria.

3. a) Fenômenos de difração, b) Interferências luminosas, franjas de interferências, anéis de Newton, c) Dupla retração; nicóis. d) Imagem mecânica dos fenômenos de polarização; polarizadores e analisadores; polarização pela reflexão, polarização cromática e rotatória, e) Polarimetria.

4. a) Manifestações da eletricidade: massas elétricas, atrações e repulsões elétricas; corpos condutores e corpos isolantes; duas espécies de eletricidade, fluido neutro, electros-cópico; teorias antigas, teorias modernas; . electrons; lei de Coulomb; quantidade de eletricidade; distribuição de eletricidade sob os corpos; poder das pontas; fenômenos de influência; máquinas electrostáticas. b) Campo elétrico, sua representação, linhas de força; campo uniforme, fluxo e força, potencial, sua medida; diferença de potencial, analogia hidráulica. c) Indução electrostática. d) Capacidade, farad; condensadores, grupamento de condensadores, descargas de condensadores.

5. a) Ímãs: pólos de um ímã; massa magnética; lei de Coulomb. b) Campo magnético, linhas de fôr-

<a, intensidade, fluxo magnético; momento magnético; indução magnética; permeabilidade magnética, substâncias paramagnéticas e dia-magnéticas. c) Campo magnético terrestre; bússolas.

6. a) Corrente elétrica, caracteres gerais; analogia hidráulica, b) Quantidade de eletricidade; Coulomb; intensidade da corrente, ampère; diferença de potencial, volt; energia elétrica, trabalho e potência; resistência elétrica, analogia hidráulica; resistividade; ohm; variações da resistência elétrica, coeficiente de temperatura, condutância, condutibilidade. c) Lei de Ohm; queda da tensão em um condutor, analogia hidráulica; grupamentos de resistência; distinção entre força electromotriz e diferença de potencial; resistência interna de um gerador: lei de Pouillet; rendimento elétrico e rendimento industrial de um gerador; receptores, d) Efeitos térmicos da corrente; lei de Joule; potência elétrica transformada em calor, produção de aquecimento elétrico, aplicações; efeitos Peltier e Thompson ou de Lord Kelvin: termoeletricidade, pilhas termoeletricas; aplicações da termoeletricidade na determinação da temperatura, e) Efeitos químicos; electrólise da água, voltâmetro; leis da electrólise, aplicações, f) Geradores químicos; pilhas, suas constituições; polarização, despolarizantes; considerações gerais sobre as pilhas, grupamento; acumuladores. g) Correntes derivadas: leis de Kirchhoff, aplicações, h) Medidas das resistências.

7. a) Experiência de Oersted: sentido da corrente regra de Ampère; campo magnético das correntes elétricas, b) Selenóide, seu campo magnético, regra de Maxwell; força

magneto-motriz e relutância, circuitos magnético, electro-ímã; indução magnética de um electro-ímã; ciclo de imantação, histeresis; classificação geral dos corpos pelas suas propriedades magnéticas; aplicação dos electro-ímãs. c) Ação recíproca de correntes e ímãs. d) Indução electro-magnética. correntes de indução; força electromotriz de indução; indução pelas correntes, auto-indução; sentido da corrente, regras práticas; bobina de indução; correntes de Foucault; telefonia, e) Máquinas geradoras de corrente contínua; teoria elementar do dínamo, excitação; rendimento, f) Sistemas de unidades elétricas, magnéticas e eletromagnéticas, C. G. S. (electroestático e electromagnético) e electroprático.

8. a) Generalidades sobre as correntes alternativas, características das correntes alternativas simples; intensidade eficaz e força electromotriz eficaz; potência da corrente alternativa; propriedades, b) Princípio dos alternadores, motores de corrente alternativa, sua classificação. c) Conversão da corrente alternativa em corrente contínua; conversores; transformadores, princípio em que se fundam; uso dos transformadores. d) Oscilações elétricas. analogia hidrodinâmica; descarga oscilante, oscilador de Hertz. e) Ondas electro-magnéticas; produção, velocidade de propagação, comprimentos de ondas; rádio-comunicação, seu estado atual, f) Efeito termoiônico; válvula de três electro-dos, radiotelegrafia, radiotelefonía, televisão, rádio-goniometria; correntes de alta frequência, suas aplicações.

9. a) Descarga elétrica, condições que determinam a produção de uma

descarga elétrica entre dois condutores; descargas elétricas nos gases rarefeitos; tubos de gases rarefeitos; raios catódicos, suas propriedades; determinação dos característicos dos electrons; aplicação dos raios catódicos; raios positivos. b) Raios X, suas propriedades; radioscopia e radiografia; aplicações dos raios X: raios canais. c) Efeito foto-elétrico. leis relativas à sua emissão; células foto-elétricas, seu emprêgo; propriedades da corrente foto-elétrica. d) Raio-atividade. sua descoberta; raios das substâncias rádio-ativas; corpos rádio-ativos. e) Noções sôbre a constituição da matéria; proton, neutron. f) As teorias modernas da física.

Todas as vezes quo o curso comportar a presença dos alunos no gabinete de física em horas extracurriculares, ser-lhes-á facultado o uso de aparelhos, bem como a execução dos seguintes trabalhos:

1.^a série

- a) prática com o Vernier retilíneo e curvilíneo;
- b) prática com o paquímetro, pálmer, parafuso micrométrico e es-ferômetro;
- c) medidas de comprimento e espessuras;
- d) medidas de áreas por pesa-gens;
- e) medidas de volumes de sólidos;
- f) medida de ângulos;
- g) medida da capacidade de um vaso por pesagem;
- h) densidade de sólidos e líquidos;
- i) prática com a prensa hidráulica;
- j) prática com o barômetro.

2.ª série

- a) determinação da altura de um. som;
- b) medidas de temperaturas;
- c) verificação dos pontos fixos de um termômetro;
- d) determinação do calor específico de um sólido;
- e) estabelecimento do gráfico de uma fusão;
- f) medida do estado higrométrico do ar.

3.^a série

- a) determinação da distância focai de um espelho esférico côncavo;
- b) determinação de um índice de refração;
- c) distância focai de uma lente;
- d) revelação e impressão fotográfica;
- e) prática com o microscópio;
- f) prática com o espectroscópio;
- g) comparação de intensidades luminosas;
- h) prática com a bússola: i) montagem e associação de pilhas;
- j) medida de uma resistência elétrica.

CURSO CLÁSSICO 2.^a

série

1. a) Objeto da física; observação e experimentação; hipótese e teoria: partes da física. b) Matéria, sua qualidade e quantidade, propriedades da matéria, hipótese molecular, movimento e massa das moléculas; electrons: estados físicos da matéria. c) Lei física. d) Fenômenos físicos. e) Objeto da mecânica, sua divisão; móvel, ponto material' e sistema rígido, trajetória. f) Noção de fôrça, classificação; elementos de uma fôrça, sua representa-

ção gráfica; unidades de força; medidas das forças, dinamômetro. g) Sistemas de forças: na mesma direção, concorrentes, paralelas e no espaço; composição de forças na mesma direção, composição de forças concorrentes. expressão analítica da resultante. sua interpretação; composição de forças paralelas e de forças no espaço; binário. h) Trabalho, definição; expressão geral do trabalho, caso particular: trabalho motor e trabalho resistente: unidades; ordem de grandeza de algumas potências. i) Máquinas, órgãos de uma máquina simples, sua utilidade; alavanca, torno, polia, plano inclinado, parafuso; a máquina de dividir e o parafuso micrométrico. j) Rendimento. k) Resistências passivas; atrito, coeficiente de atrito. l) Princípio da conservação do trabalho.

2. a) Do movimento. Repouso e movimento: diversas espécies de movimento; movimento retilíneo; velocidade, unidade e representação gráfica; equações do movimento uniforme, representação gráfica. b) Movimento retilíneo variado definição: movimento uniformemente variado; aceleração: determinação da velocidade no movimento uniformemente Variado; velocidade inicial; velocidade média e instantânea: representações gráficas das velocidades; expressões do espaço percorrido. representação gráfica do movimento uniformemente variado. c) Movimento curvilíneo: movimento circular: movimento de rotação uniforme, velocidade angular, frequência: movimento de translação. d) Proporcionalidade das forças às acelerações: massa. suas propriedades; equação fundamental da dinâmica. e) Quantidade de movimento e im-

pulsão; energia, várias formas, sua transformação; conservação da energia; expressão do trabalho em função da velocidade; força viva. energia potencial; energia cinética. f) Forças centrípeta, centrífuga e tan-gencial: expressão da força centrífuga, efeitos e aplicações da força centrífuga.

3. a) Gravitação universal; campo de forças, campo uniforme, potencial; hipótese de Newton, constante de gravitação; gravidade, seus elementos; direção e sentido da gravidade. b) Intensidade da gravidade. c) Centro de gravidade, sua determinação: equilíbrio dos corpos. d) Balanças; exatidão e sensibilidade: caixas de pesos marcados pesadas; vários tipos de balanças; medida das áreas. e) Queda dos corpos, leis, verificação experimental; expressão das leis numéricas da queda dos corpos. f) Pêndulo, definição; estudo do movimento pendular; leis do pêndulo, sua verificações; aplicações do pêndulo. g) Grandeza física, unidades; sistemas; unidades fundamentais e unidades derivadas: unidades fundamentais dos sistemas métrico e C. G. S. h) Legislação metrológica brasileira.

4. a) Esforços exercidos pelos sólidos pesados sobre seus apoios; definição de pressão, pressão dos sólidos exemplos de efeitos das pressões. b) Unidades de pressão. c) Propriedades gerais dos líquidos, líquidos perfeitos; hidrostática. existência de pressões no interior de um líquido; princípio fundamental da hidrostática. consequências, transmissão das pressões, princípio de Pascal, prensa hidráulica. d) Líquidos em equilíbrio, diferentes CASOS aplicações. e) Pressão sobre os cor-

pos imersos, princípio de Arquimedes: corpos imersos e flutuantes. equilíbrio dos corpos flutuantes. f) Densidade e peso específico; massa específica, da água, determinação do volume de um corpo insolúvel; determinação da densidade dos corpos sólidos e líquidos areômetros. g) Hidrodinâmica, escoamento dos líquidos; princípio de Torricelli; viscosidade, veia líquida, reação de saída. h) Tensão superficial nos líquidos, sua avaliação; fenômenos capilares e suas leis; generalidades «sobre difusão, diálise e osmose.

5. a) Gases, suas propriedades. b) Pressões exercidas por um gás, pressão atmosférica, seu valor; barômetros. c) Compressibilidade dos gases; lei de Boyle-Mariotte. d) Mistura de gases. e) Resistência do ar. f) Princípio de Arquimedes aplicado aos gases, baroscópio, consequências; balões e dirigíveis; manômetros. g) Máquinas pneumáticas, bomba rotativa, trompas; máquinas de compressão; bombas hidráulicas: sifão e pipeta.

6. a) Termologia, seu objeto; natureza do calor, temperatura, distinção entre calor e temperatura, fontes caloríficas. b) Efeitos do calor; avaliação da temperatura, termometria; substâncias termométricas, sua escolha; termômetro de mercúrio, sua constituição escala centesimal, outras escalas; determinação dos pontos fixos deslocamento do zero; sensibilidade dos termômetros; comparação dos termômetros de mercúrio; termômetro normal; temperatura absoluta; correspondência nas escalas termométricas; termômetros diversos c) Dilatação dos corpos, experiências que a provam; dilatação dos sólidos; coeficiente de dila-

ção linear; dilatação dos aços; fórmulas da dilatação; dilatação cúbica, relação entre os coeficientes de dilatação cúbica e linear; densidade de um mesmo corpo a diversas temperaturas; dilatação dos líquidos; dilatação absoluta dos líquidos. determinação da dilatação absoluta do mercúrio; estudo da dilatação de um vaso de vidro; medida da dilatação absoluta de um líquido qualquer: dilatação normal da água; aplicações das dilatações dos sólidos e líquidos; dilatação dos gases sobre pressão constante; variação da pressão de um gás a volume constante; leis de Gay-Lussac.

7. a) Quantidade de calor, capacidade calorífica. b) Calor específico. c) Calorimetria, seus princípios; medida de uma quantidade de calor; medidas dos calores específicos dos sólidos e líquidos, vários métodos; calores específicos dos gases; aplicações da calorimetria. d) Condutibilidade calorífica; corpos bons e maus condutores do calor; convecção. e) Irradiação; calor luminoso e calor obscuro; reflexão do calor; corpos diatérmicos e atérmicos: emissão e absorção do calor; aplicação da propagação do calor. f) Mudanças de estado físico; fusão, suas leis; solidificações, suas leis; superfusão, influência da pressão exterior sob a fusão; representações gráficas: calor de fusão; vaporização, estudos dos vários casos; pressão máxima de um vapor, curva das pressões máximas do vapor d'água, evaporação; ebulição, suas leis; aplicações e anomalias da ebulição; destilação, calefação, suas leis; calor de vaporização; liquefação, aplicação à produção industrial do frio; sublimação.

8. a) Termodinâmica; transformações termodinâmicas. b) Primeiro princípio da termodinâmica, experiência e resultados; transformação do calor em trabalho; segundo princípio da termodinâmica; rendimento de uma máquina térmica. c) Máquinas térmicas, generalidades; máquina a vapor, motores de explosão.

S.» série

1. a) Movimento vibratório, sua propagação. b) Composição de vibrações. c) Propagação do movimento ondulatório; superposição de ondas. d) Acústica: som, sua natureza; infra-sons, ultra-sons; ondas sonoras, propagação do som; velocidade do som. e) Reflexão do som, eco; refração do som; interferências do som; sons diferenciais e sons adicionais. f) ruídos e sons musicais; qualidades fisiológicas do som; intensidade dos sons, tubo e cometa acústica, porta-voz; altura dos sons, sereia acústica, roda de Savart; registro e reprodução mecânica dos sons, fonógrafo, filmes sonoros, timbre dos sons; análise e síntese de um som complexo. g) Música, inter-vaos musicais, acordes; comparação da grandeza dos intervalos; escalas musicais"; harmônicos de um som; limites dos sons utilizados na música. h) Fontes sonoras; cordas vibrantes, diversos sons produzidos por uma corda; estudo do som fundamental de uma corda, leis, aplicações das cordas vibrantes; vibração nas varas; diapasões; vibrações nas placas e nas membranas; vibração do ar nos tubos sonoros; definição e qualificação dos tubos; leis das vibrações nos tubos, aplicação dos tubos sonoros.

2. a) Ópticas definições; propagação retilínea da luz. Sombras e penumbras. O Fenômenos luminosos na superfície de separação de dois meios; reflexão da luz, suas leis. d) Espelhos planos, aplicações; espelhos esféricos; construção geométrica das imagens, equação dos focos conjugados; aberrações; espelhos parabólicos. e) Refração da luz, suas leis; índice de refração; reflexão total, aplicações. f) Refração nas lâminas de faces paralelas; meios separados por superfícies paralelas, refração atmosférica, miragem; prisma óptico; marcha de um raio luminoso através do prisma, fórmulas do prisma; estudo experimental do desvio; desvio mínimo; lentes, tipos de lentes. centro óptico; lentes convergentes e divergentes, imagens; equação dos focos conjugados, aberrações; convergência das lentes, dioptria, aplicações. g) olho humano e a visão; instrumentos de óptica; de propagação, de ampliação, de aproximação; fotografia.

3. a) Da óptica física: velocidade da luz, sua determinação experimental. b) Natureza complexa da luz branca, sua decomposição e recomposição, radiações monocromáticas, espectro das radiações; espectroscópia; cores dos corpos; incandescência. c) Fontes de luz. iluminamento; fotometria. d) Fenômenos de difração. e) Interferências luminosas, franjas de interferências. anéis de Newton. f) Dupla refração; nicóis. g) Imagem mecânica dos fenômenos de polarização; polarizadores e analisadores; polarização por reflexão, polarização cromática e rotatória. h) Polarimetria.

4. a) Manifestações da eletricidade; massas elétricas, atrações e

repulsões elétricas; corpos condutores e corpos isolantes: duas espécies de eletricidade, fluido neutro, elec-troscópio; teorias antigas, teorias modernas, electrons; lei de Coulomb; quantidade de eletricidade: distribuição de eletricidade sob os corpos; poder das pontas; fenômenos de influência; maquinais electrostáticas. b) Campo elétrico, sua representação, linhas de força; campo uniforme. fluxo e força, potencial, sua medida; diferença de potencial, analogia hidráulica. c) Indução electrostática. d) Capacidade, farad; condensado-res, grupamento de condensadores, descargas de condensadores.

5. a) Ímãs; pólos de um ímã; massa magnética; **lei** de Coulomb. b) Campo magnético, linhas de força, intensidade, fluxo magnético; momento magnético; indução magnética; permeabilidade magnética, substâncias paramagnéticas e dia-magnéticas. c) Campo magnético terrestre; bússola.

6. a) Corrente elétrica, caracteres gerais; analogia hidráulica. b) Quantidade de eletricidade; Coulomb; intensidade da corrente, **am-père**; diferença de potencial, **volt**; energia elétrica, trabalho e potência; resistência elétrica, analogia hidráulica: resistividade; **ohm**; variações da resistência elétrica, coeficiente de temperatura, condutância, condutibilidade. c) Lei de Ohm; queda da tensão em um condutor, analogia hidráulica. d) Correntes derivadas; leis de Kirchoff, aplicações e) Efeitos térmicos da corrente; lei de Joule. f) Aplicações do aquecimento elétrico. Efeitos químicos: electrólise da água, voltâmetro: leis da electrólise, aplicações, g) Geradores químicos; pilhas, suas constituições,

polarização, despolarizante; considerações gerais sobre as pilhas.

7. a) Campo magnético das correntes elétricas. b) Solenóide, seu campo magnético, regra de Maxwell; força magneto-motriz e relutância, circuitos magnéticos, electro-ímãs; indução magnética de um electro-ímã. c) Ação recíproca de correntes e ímãs. d) Indução electro-magnética, correntes de indução; força elec-tro-motriz de indução; indução pelas correntes. auto-indução; sentido da corrente, regras práticas; bobinas de indução; telefonia. e) Máquinas e geradores de corrente continua. f) Generalidades sobre as correntes alternativas, características das correntes alternativas simples; intensidade eficaz e força electro-motriz eficaz; potência da corrente alternativa, propriedades. g) Conversão da corrente alternativa em corrente contínua; transformadores. h) Oscilações elétricas, analogia hidrodinâmica; descarga oscilante. oscilador de Hertz. i) Ondas electro-magnéticas; produção, velocidade de propagação, comprimento de ondas; rádio comunicação, seu estado atual.

8. a) Descarga elétrica, condições que determinam a produção de uma descarga elétrica entre dois condutores; descargas elétricas nos gases rarefeitos; tubos de gases rarefeitos; raios catódicos, suas propriedades; determinação dos característicos dos electrons; aplicação dos raios catódicos; raios positivos. b) Raios X, suas propriedades; radioscopia e radiografia; aplicações dos raios X; raios canais. c) Efeito termoiônico, válvula de três electrodos. Efeito fotoelétrico, leis relativas à sua emissão; células fotoelétricas, seu emprêgo. d) Rádio-atividade, sua

descoberta; raios das substâncias rádio-ativas; corpos rádio-ativos. e) Noções sobre a constituição da matéria; proton, neutron f) As teorias modernas da física.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE FÍSICA.

SEGUNDO CICLO

Na execução do programa de Física é aconselhável observar:

- a) que o estudo das ciências físicas é baseado no método experimental;
- b) que, sendo a experiência fundamental, o método deve ser praticado tôdas as vêzes que o assunto da aula comportar;
- c) que, para a realização das experiências, não é indispensável possuir o gabinete aparelhos e instrumentos de grande precisão; é suficiente ter os aparelhos fundamentais para a produção dos fenômenos e instrumentos capazes de medidas apropriadas, material esse que deve existir obrigatoriamente nos estabelecimentos que ministrem o curso colegial, nada impedindo que alguns deles possam ser confeccionados por mestres ou alunos, o que proporcionará ao professor oportunidade para salientar que da sua imperfeição possa resultar a imprecisão da experiência ou da medida;
- d) que o professor deve mostrar aos alunos como se observam os fenômenos físicos, realizando experiências simples que os reproduzam, isolando-os de outros de natureza diferente;
- e) que o professor deve proceder a medidas simples, repetindo-as quando fôr mister, a fim de determi-

nar o papel de cada um dos fenômenos em causa;

f) que sempre que houver cabimento deve o professor instruir as suas aulas com quadros demonstrativos, com estabelecimento de dados, com construção de curvas, etc;

g) que as experiências devem ser precedidas de rápidas descrições dos aparelhos ou instrumentos a empregar, visando unicamente, em ligeiro «croquis», às suas principais características, aos princípios em que se fundam;

h) que o professor deve, sempre que fôr oportuno, ressaltar o valor da precisão das medidas, ilustrando, com exemplos simples como deve salientar, no curso de uma experiência, as suas várias fases.

i) que, para atender a fins educativos, devem os trabalhos de aula ser feitos em colaboração com os alunos, ensinando-os o professor, então a observar os fenômenos e a raciocinar sobre eles, precisando as suas causas, determinando os seus efeitos, e mostrando como dos fatos se passa às leis.

j) que o professor deve considerar a intervenção da matemática no estudo da física como um auxiliar indispensável, porém, sem qualquer excesso que possa tornar o seu desenvolvimento cansativo e enfadonho à maioria dos alunos;

k) que, à dedução longa, de transformações laboriosas, é preferível a consideração imediata da fórmula que é objetiva, como, por exemplo, a que dá o quadrado da resultante de duas forças angulares, que se deva apresentar, para discuti-la, como estabelecida pela mecânica;

l) que, tornando-se necessário para os discentes o conhecimento de

fatos da ciência que precederam, o seu estado atual deve o professor ministrá-los de maneira que tornem mais fácil a sua aquisição, desembaraçando o ensino das coisas menos úteis, levando a sua extensão ao mínimo indispensável;

m) que na exposição de teorias só devem ser apresentadas as que já estiverem consagradas, não sendo aconselhável a consideração de outras ainda em fase de investigação:

n) que a parte histórica da física deve ser tratada com maior brevidade. tirando o professor dos seus fatos o proveito necessário para a boa compreensão do método científico e para o fim elevado de desenvolver nos alunos a sua personalidade moral, mostrando como a ciência conduzia a vida de alguns grandes homens nobilitando-lhes o caráter. tornando-os notáveis pelas suas virtudes, pelo seu espírito de sacrifício, pelo devotamento com que se entregavam ao estabelecimento da verdade;

o) que o método experimental se completa com os exercícios práticos, pelo que há necessidade de reservar uma hora por semana, no mínimo. para os alunos se empregarem, em número reduzido, de acordo com as condições do laboratório, aos trabalhos práticos de física:

p) que nesses trabalhos práticos» devem ser preferidos, por serem mais educativos, os que tratam das investigações das leis e das propriedades gerais dos fenômenos aos que visam à determinação de constantes físicas, que devem, no entanto, na 3.ª série do Curso Científico, ser considerados, tendo em vista as exigências dos exames vestibulares;

q) que o programa para esses trabalhos práticos deve ser organizado de acordo com as possibilidades do laboratório;

r) que para esses trabalhos práticos deverá o discente dispor de um caderno, onde registrará os fatos observados, as medidas praticadas o curso das experiências, etc e de um outro para os relatórios dos trabalhos:

s) que se torna indispensável completar o ensino das várias partes da física com a resolução de problemas simples, porém cuidadosamente selecionados.

QUÍMICA

CURSO CIENTÍFICO

1ª série

1. Espécie química (substância). Misturas. Misturas heterogêneas e homogêneas. Principais processos de fracionamento das misturas. Critérios de pureza.

Análise e síntese. Substâncias compostas e simples. Elemento. Metais e metalóides.

2. Átomos. Moléculas. Hipótese de Avogadro. Noção sobre massa atômica e massa molecular. Atomo-grama e molécula-grama. Volume molar.

Atomicidade, Alotropia.

3. Leis das combinações.

4. Notação dos elementos e das substâncias simples.

Notação de compostos: fórmulas centesimais e moleculares, sua determinação e suas aplicações.

Introdução ao estudo das equações químicas.

5. Valência. Noção elementar. Variabilidade, apresentação das valên-

cias dos principais elementos. Valências positivas e negativas.

Valência e fórmulas dos compostos binários. Nomenclatura dos compostos binários.

6. Noções sobre electrólitos, introdução à teoria dos ions.

Ácidos. Hidrácidos, composição e nomenclatura. Oxiácidos, composição, dedução de suas fórmulas por hidratação dos óxidos: sua nomenclatura. Ionização dos ácidos. Caracterização dos ácidos. Reações dos ácidos diluídos com os metais; noção de sal. Série da atividade química dos elementos, metais mais e menos ativos que o hidrogênio.

Hidrogênio ácido e não ácido. Mono e poliácidos.

Bases. Composição e nomenclatura das bases. Ionização. Caracterização. Reações das bases com os ácidos.

Sais, composição e nomenclatura. Ionização.

Reações dos sais com ácidos e as bases, dos sais entre si. Sais neutros, ácidos, básicos e duplos.

7. Processos gerais de obtenção dos ácidos, das bases e dos sais.

8. Óxidos. Óxidos ácidos, básicos, anfóteros, neutros e salinos. Peróxidos.

Processos gerais de obtenção dos óxidos.

9. Estudo descritivo sumário da água e da água oxigenada.

10. Estudo descritivo sumário dos halogênios, enxofre, nitrogênio, fósforo, carbono, silício e seus compostos mais importantes.

11. Reações químicas em geral; fatores que as influenciam, principais tipos.

Oxi-reduções. Principais oxidantes e redutores, suas principais reações.

2ª série

1. Compostos orgânicos. Análise orgânica elementar; qualitativa e quantitativa; estudo sumário. Exercícios de determinação de fórmulas dos compostos orgânicos a partir dos dados analíticos.

2. Valência do átomo do carbono. ligações simples, duplas e triplas. Cadeias acíclicas e cíclicas. Carbono tetraédrico, fórmulas estequiométricas.

Polímeros, Isômeros. Isomeria plana. Noção sobre isomeria espacial, geométrica e óptica.

3. Sinopse das funções orgânicas. Alcoóis, arilas, acilas. Séries homólogas.

4. Hidrocarbonetos.

Principais grupos de hidrocarbonetos acíclicos, composição constituição, isomeria; propriedades e processos gerais de obtenção mais importantes.

Generalidades sobre os hidrocarbonetos alicíclicos.

Hidrocarbonetos aromáticos: principais grupos, constituição, nomenclatura, principais propriedades e processos de síntese. Noções sobre nitração e sulfonação.

Hulha, petróleo, seus produtos. Borracha.

5. Generalidades, sobre os derivados halogenados dos hidrocarbonetos, apresentação dos mais importantes.

6. Generalidades sobre os compostos organometálicos.

7. Alcoois: constituição, nomenclatura, propriedades gerais e processos de obtenção mais importantes. Apresentação dos principais. Fermentação alcoólica.

8. Fenóis: constituição, nomenclatura, propriedades e obtenção. Apresentação dos exemplos mais importantes.

9. Aldeídos e cetonas: constituição, nomenclatura, propriedades mais importantes, processos de obtenção. Apresentação dos principais.

10. Carboxil-ácidos: constituição, nomenclatura, propriedades gerais. processos de obtenção. Apresentação dos mais importantes.

Casos de isomeria óptica.

11. Esteres: constituição, nomenclatura, propriedade gerais e obtenção. Apresentação dos mais importantes.

12. Éteres: constituição, nomenclatura, propriedades gerais e obtenção. Éter comum.

13. Generalidades sobre lípidios.

14. Estudo geral dos glicídios. He-xoses. Sacarose e seus isômeros. Celulose e derivados. Amido e glico-gênio.

15. Estudo geral das aminas, amidas e nitrilos: constituição, nomenclatura, propriedades, obtenção. Apresentação dos mais importantes.

16. Estudo sumário dos protídios.

17. Generalidades sobre os compostos heterocíclicos, principais grupos. Noções sobre alcalóides e fermentos.

3.ª série

1. Metais: conceito, propriedades gerais. Noções de mineração. Processos gerais de metalurgia. Noções sobre ligas.

2. Estudo sucinto do sódio, potássio, cálcio, magnésio e seus principais compostos.

3. Estudo sucinto do cobre, prata, ouro, zinco, mercúrio, alumínio, estanho, chumbo, manganês e cromo. Apresentação dos compostos mais importantes.

4. Ferro e suas ligas; siderurgia.

5. Riqueza mineral do Brasil.

6. Rudimentos de análise quantitativa. Principais métodos titulométricos.

7. Estrutura do átomo. Electrons, protons, neutrons. Núcleo; lei de Moseley, número atômico; isótopos, sua importância.

8. Teoria da combinação química. Electrovalencia, covalência, coordenação.

9. Classificação periódica dos elementos, descrição e interpretação.

10. Radioatividade natural e artificial. Transmutação dos elementos. Reações nucleares.

11. Soluções, conceito. Concentração; molaridade, normalidade. Propriedades das soluções; leis de Raoult, osmose, pressão osmótica e suas leis. Analogia das soluções com o estado gasoso.

12. Determinação das massas moleculares e atômicas.

13. Soluções electrolíticas. Electrólitos. Electrólise, leis de Faraday.

14. Estudo geral dos colóides.

15. Termoquímica e suas leis.

16. Cinética das reações: conceito de velocidade de reação, fatores que a influenciam. Catalise.

17. Equilíbrio químico em meio homogêneo. Equilíbrio iônico, pH.

Generalização de conceito de ácido e base.

Equilíbrio em sistema heterogêneo. regra das fases.

CURSO CLÁSSICO

2.ª série

1. Espécie química (substância). Misturas. Misturas heterogêneas e homogêneas, principais processos de fracionamento. Critérios de pureza.

Análise e síntese. Substâncias compostas e simples. Elemento. Metais e metalóides.

5 — Estudo objetivo das espirais planas. Suas aplicações nas artes, nas ciências e nas indústrias.

6 — Traçado da espiral de Arquimedes e da espiral logarítmica e de suas tangentes.

7 — Teoria elementar das projeções. Artífício fundamental das projeções ortogonais. Convenções gráficas. Êpura.

8 — Representação projetiva do ponto nos quatro diedros.

9 — Classificação das retas sob o ponto de vista projetivo. Representação projetiva das retas no primeiro diedro. Traços de retas.

10 — Classificação dos planos sob o ponto de vista projetivo. Representação projetiva dos planos no primeiro diedro.

Retas concorrentes e paralelas. Planos definidos por duas retas.

11 — Mudança dos planos de projeção. Rebatimentos e rotações.

Verdadeira grandeza de um segmento de reta e de um ângulo.

12 — Verdadeira grandeza de polígonos e de superfícies curvas.

II — Desenho decorativo

1 — Desenho de letras e de algarismos padronizados do tipo bastão: letras maiúsculas e minúsculas, verticais e oblíquas.

2 — Composição de títulos e letreiros ornamentais. A letra gótica e a letra romana. Uso da policromia.

3 — Composição de cercaduras e molduras ornamentais destinadas a realçar um título ou um texto. Uso da policromia.

III — Desenho do natural

1 — Cópia de um vaso de cerâmica de forma simples com estudo das

sombras próprias, projetadas e auto-projetadas.

2 — Cópia de um vaso de cerâmica situado sobre um móvel pedestal.

2.ª série

I — Desenho geométrico e projetivo

1 — Noções elementares sobre as curvas cíclicas; exemplos de curvas cíclicas nas indústrias, nas ciências e nas artes.

2 — Traçado das cicloides e suas tangentes.

3 — Traçado das epicloides e suas tangentes.

4 — Traçado das hipocicloides e suas tangentes.

5 — Traçado da evolvente do círculo e suas tangentes.

6 — Representação projetiva no 1.º diedro das retas de um plano.

Retas principais de um plano.

7 — Determinação da porção útil do plano qualquer e do plano paralelo à linha de terra, considerados no primeiro diedro.

8 — Representação projetiva das principais figuras planas contidas ou não num plano dado por seus traços.

9 — Representação projetiva dos principais sólidos geométricos no primeiro diedro.

II — Desenho decorativo

1 — Desenho de letras e de algarismos padronizados do tipo bastão, a tinta nanquim, empregando instrumental apropriado.

2 — Composição de um cartaz empregando vários tipos de letras.

Uso da policromia.

III — Desenho do natural

1 — Perspectiva de observação com estudo de claro-escuro de um agrupamento de pequenos objetos.

2 — Perspectiva de observação de um interior, como, por exemplo, a sala de aula, um gabinete ou um vestíbulo.

Z." série

I ■ — Desenho projetivo e de perspectiva :

1 — Representação projetiva da» seções planas no prisma reto, na pirâmide, no cilindro de base circular e no cone de base circular retos. Verdadeira grandeza *an* seção

2 — A perspectiva linear geométrica considerada como um caso particular das projeções cênicas.

3 — Princípios fundamentais da perspectiva linear geométrica e aplicações práticas desses princípios.

4 — Traçados práticos das perspectivas das principais figuras planas, dadas por suas projeções ortogonais.

5 — Representação perspectiva dos principais sólidos geométricos pelo método das três escalas e dados por suas projeções ortogonais.

6 — Representação perspectiva dos principais sólidos geométricos pelo método dos pontos medidores.

7 — Noções sobre perspectiva paralela. A perspectiva cavaleira e o seu emprêgo na representação das principais figuras planas e principais sólidos geométricos.

8 — Noções fundamentais sobre a representação das sombras convencionais. Representação da sombra própria dos corpos de arestas, dados por suas projeções ortogonais..

9 — Representação da sombra própria dos principais sólidos redondos, dados por suas projeções ortogonais.

10 — Representação da sombra projetada do ponto e das retas, dados por suas projeções.

11 — Representação da sombra projetada das principais figuras planas e dos principais sólidos geométricos dados por suas projeções.

12 — Representação das sombras em perspectiva.

13 — Aplicação dos métodos de perspectiva a um móvel, a um conjunto de sólidos geométricos ou a um interior

II — Desenho do natural

1 — Cópia do natural a carvão de um ornato simples de gesso, com estudo de claro-escuro.

2 — Cópia do natural a «sangüínea» de um ornato simples de gesso, com estudo de claro-escuro.

3 — Cópia do natural com lápis Wolff de um ornato simples de gesso com estudo de claro-escuro feito por meio de traços.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS
PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE DESENHO

O desenho é a linguagem gráfica e, assim, disciplina de expressão. Tanto quanto as demais modalidades de expressão, apresenta pelo seu exercício, ordenado ou desordenado, profundas repercussões psicológicas. E, daí, justamente, o grande papel educativo que pode e deve ter na adolescência.

Passada a fase de representação gráfica de livre inventiva, que é característica da infância, o adolescen-

te por si mesmo percebe o problema da representação em perspectiva. Dever-se-á aproveitar, então, esse interesse natural para a disciplina da observação visual e da capacidade de representação objetiva pelo desenho. Isso em nada impedirá o desenvolvimento da capacidade criadora e do senso estético, da mesma forma que a compreensão e o bom uso da gramática não invalidam as capacidades literárias de cada qual. Pelo contrário, se o ensino for bem dirigido, apurará a capacidade interpretativa e de expressão, com maior compreensão dos valores artísticos.

Será preciso ter em vista que o curso ginásial representa a base para vários outros ramos de estudos (clássico, científico, comercial, técnico) nos quais o desenvolvimento da observação analítica, com justas medidas de proporção é, de todo em todo, imprescindível. Por outro lado, deve-se compreender também que o desenho é fonte de prazer intelectual, pelas criações e interpretações que permite.

Nessa base é que se compôs o presente programa, que não apresenta sucessão de simples conhecimentos, por seriação dedutiva, mas, antes, construção indutiva.

A matéria está formulada em partes distintas para cada série, apenas para demarcação clara dos objetivos a atingir e dos processos a utilizar. Não devem essas partes, como todo professor devidamente preparado compreenderá, suceder-se de modo rígido, nem mesmo ter desenvolvimento isolado, embora paralelo. Faz-se necessário, pela orientação cíclica do programa, que essas diferentes partes, embora admitam exercícios específicos, se coordene para o resul-

tado final e boa harmonia dos objetivos visados. Por exemplo, será conveniente associar a construção dos triângulos aos sistemas ornamentais de redes triangulares; será profícuo, igualmente, associar o estudo de elementos, que se tenha feito no desenho do natural, com o de composições decorativas. Vê-se, portanto, que o desenho decorativo pode e deve estar associado tanto ao desenho do natural como ao desenho geométrico e ao projetivo.

A orientação didática, para cada uma das séries do curso, que se apresenta a seguir, esclarecerá os objetivos específicos de cada um dos itens e a concepção geral do programa como um todo.

CURSO. GINÁSIAL

Desenho do natural

Nas quatro séries do curso pretende-se conferir aos alunos possibilidades de representar pelo desenho a forma aparente dos objetos de qualquer natureza.

Deste modo, o estudo na primeira série será puramente preparatório. O professor não deve interferir diretamente, corrigindo tecnicamente os trabalhos dos alunos, mas sim, com um sentido crítico, em que, sem alterar o expressionismo espontâneo das crianças da 1.ª série, possam elas chegar a realizar o objetivo colima-do.

Por isso, é aconselhada a prática intensiva do desenho de memória, para despertar a capacidade de observação, antes mesmo de submeter os alunos à obediência de regras didáticas.

Na 2.ª série, já o ensino é mais objetivado, conduzindo-se através da observação direta do modelo para o

estudo da deformação aparente. E' de todo interesse didático iniciar estes estudos pelo desenho de formais de revolução, por serem mais fáceis.

A 3.ª e a 4.ª séries contém matéria em que se ampliam gradativamente as dificuldades, procurando atingir no final um estágio de capacidade gráfica compatível com o término de um curso ginásial.

Assim a orientação didática terá um objetivo mais educativo, visando ao desenvolvimento das faculdades de observação e análise, da memória gráfica, do espírito de método e disciplina, o que muito contribuirá para a elevação do nível mental do discente.

Desenho geométrico

Com a finalidade didática de orientar os alunos do curso ginásial para uma disciplina manual compatível com as características técnicas, in fundindo-lheis hábitos de rigor, precisão, atenção, limpeza e uniformidade de traçado, inicia-se na 1.ª série com o estudo prático da morfologia geométrica que se estende pela 2.ª série.

Será através do conhecimento da nomenclatura, dos fundamentos teóricos e da representação linear a mão livre, que os alunos se prepararão para na 3.ª e 4.ª séries entrarem na solução rigorosa de problemas práticos de geometria, fazendo desse modo a iniciação científica imprescindível ao bom cumprimento do programa do segundo ciclo. Nesto particular o Desenho tem uma finalidade mais instrutiva do que mesmo educativa. Visando à aquisição de conhecimentos indispensáveis para o estudo da Matemática, da qual se deve tornar um auxiliar imediato — na fase em que o adolescente mais exercita a inteligência. O desenho

geométrico terá, assim, um desenvolvimento mais acentuado, permitindo-lhe a aquisição de conhecimentos técnicos que mais tarde poderão ser ampliados.

Desenho decorativo

Pretendendo, pela sistematização e interesse dos seus estudos, dar aos alunos um ensejo para o desenvolvimento de sua capacidade criadora, localiza-se o desenho decorativo nas quatro séries do ciclo ginásial, em um crescendo de dificuldades que permitam fixar para os trabalhos didáticos orientação situada entre a ciência e a arte.

Pelo exercício, pela exemplificação cotidiana, pelo trato com as cores, pelo conhecimento das leis de harmonia, através de trabalhos diários, os discípulos atingirão na 4.ª série a uma possibilidade de compreender, dentro da História, o sentido artístico das diferentes civilizações do passado, adquirindo simultaneamente capacidade de execução, de grande utilidade.

CURSO CIENTIFICO

O ensino do Desenho, no curso científico, tem como objetivo geral ampliar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso ginásial e, ao mesmo tempo, mostrar ao estudante os grandes ramos de aplicação do Desenho no campo das artes e nos domínios da técnica. Além das partes do desenho natural, geométrico, projetivo e decorativo, já existentes no ensino do ginásio, o programa abrange, por isso mesmo, duas outras referentes ao desenho técnico e ao convencional.

Na orientação geral a imprimir ao trabalho deverá o professor obser-

var os mesmos princípios que se recomendam para o ensino do ginásio, com adaptação aos novos objetivos e ao nível de maior desenvolvimento dos alunos. Haverá, muitas vezes, oportunidade para o exame de problemas de caráter lógico, tanto pela representação de objetos ou grupos de objetos, como de suas partes em projeções convencionais. Deverá ser assim sempre aproveitado o ensejo que o Desenho oferece, neste nível, como elemento de construção e revisão crítica e de senso de medidas, e precisão tão importante nos domínios da aplicação científica.

Por outro lado, porém, o desenvolvimento das partes do desenho do natural e decorativo, facilitará exercícios que apurem o bom gosto e despertem a curiosidade para a compreensão da evolução das artes plásticas nos diferentes povos e épocas.

As técnicas de ensino são agora mais amplas, como o próprio programa indica na redação de cada uma de suas partes. Haverá a maior conveniência na coordenação de muitos exercícios, com o andamento do ensino de outras disciplinas como a Matemática, a Física, a História Natural, a Geografia e a própria História. Projetos comuns, no desenvolvimento do programa de desenho p. no dessas disciplinas ocasionalmente, ainda, nos de outras, servindo para acentuar o sentido funcional do ensino e aumentar-lhe, por isso mesmo, o profundo caráter educativo de que deverá revestir-se.

Como linguagem gráfica o Desenho, neste nível de estudos, deverá ser compreendido, afinal, como disciplina de integração de conhecimentos, de técnica e de formação estética, com valor cultural próprio e, não apenas, de adestramento utili-

tário. Nesse sentido é que caberá orientar a execução do presente programa.

ECONOMIA DOMÉSTICA

3.a SÉRIE GINASIAL

A) Introdução

Objeto da Economia Doméstica: 1. A importância da vida em família e o nobre papel que nela compete à mulher. 2. A necessidade da economia doméstica e os estudos que comporta.

B) Arranjo e higiene da habitação

A habitação da família: 1. Dependências da casa e arranjo de cada uma, com o sentido de torná-la agradável e adequada a seus fins. 2. Móveis e utensílios. 3. Ornamentação.

A higiene da casa: 1. Pisos, paredes e tetos, 2. Iluminação e arejamento. 3. Poeiras e emanções. 4. Combate aos bolores e aos insetos e outros animais daninhos. 5. Cuidados especiais com relação à cozinha, aos dormitórios, ao banheiro e ao gabinete sanitário. 6. Água potável.

O Preparo, conservação e uso das roupas

Roupas de cama e mesa: 1. Modalidades e tipos. 2. Enxovais. 3. Arranjo das camas; cuidados higiênicos. 4. Arranjo das mesas.

Peças de vestuário: 1. Importância higiênica do vestuário. 2. Vestuário masculino e feminino. 3. Vestuário infantil.

Lavagem e passagem das roupas: 1. Processos de lavagem. 2. Lava-

gem de roupa branca, de tecido de linho, de lã, de estampados e peças finas. 3. Rol de roupa.

D) Preparo, conservação e uso dos alimentos

A alimentação e sua importância: 1. Alimentação e nutrição. 2. Alimentos plásticos, energéticos e protetores. 3. Punção própria de cada espécie de alimentos protídios, lipí-dios, glicídios. 4. Os sais minerais, as vitaminas e os hormônios.

Subnutrição e estados de carência: 1. Adequação da alimentação às idades. 2. Idem ao gênero de trabalho.

3. Valor calórico e protetor. Origem e preparo geral dos alimentos: 1. Alimentos de origem vegetal e de origem animal. 2. Processos gerais da conservação e da preparação. 3. Alimentos frescos e de conserva. 4. Valor nutritivo dos alimentos habitualmente usados e sua eventual substituição.

Uso dos alimentos: 1. Regime alimentar; padrões de dieta. 2. Refeição normal. 3. Horário das refeições.

4. Cuidados especiais na alimentação das crianças. 5. Uso de leite, frutas e doces.

Exercícios práticos

Na conformidade das instalações didáticas de que disponha o estabelecimento, deverá a professora realizar demonstrações práticas, nas aulas, e levar as alunas a fazer exercícios, em classe. Indicará também exercícios convenientes para realização em casa das alunas. No desenvolvimento do programa caberão os seguintes exercícios, especialmente:

Trabalhos de agulha — pontos, pespontos, remendos, bainhas, cerzi-

dos e caseados; execução de pequenas peças de utilidade prática: trabalhos de **crochê, tricô** e bordado simples.

Trabalhos relativos à alimentação —■ sopas^ simples e mingaus; processos triviais da preparação de verduras, frutas, legumes e outros vegetais; idem das carnes e pescado; preparo das sobremesas.

4.» SÉRIE GINASIAL

A) Contabilidade domestica

Orçamento doméstico: 1. Necessidade da contabilidade doméstica; orçamento mensal e registro das despesas; equilíbrio entre receita e despesa. 2. Cotas proporcionais para despesa com habitação, alimentação, vestuário, assistência médica, educação dos filhos, diversões e previdência. 3. Cálculo de despesa para uma família-padrão.

Registro de despesas: 1. O caderno da dona de casa e como escriturá-lo. 2. Equilíbrio, saldo devedor, saldo credor. 3. Necessidade de senso prático e rigoroso de economia da dona de casa. 4. As despesas obrigatórias do lar; as necessárias e as supérfluas.

Relações no lar: 1. O equilíbrio financeiro como condição imprescindível da harmonia doméstica. 2. Relações entre os membros da família. com base na afeição e compreensão da vida em comum. 3. Tratamento entre cônjuges e entre pais e filhos. 4. Tratamento de empregados e fornecedores. 5. Relações sociais.

B) Noções de puericultaira

A criança: 1. A criança, primeiro ornamento e maior tesouro do lar. 2. Direitos naturais e sociais da

criança. 3. Deveres dos pais e demais parentes para com as crianças, na sua criação e educação.

O recém-nascido: 1. Condições normais do recém-nascido; primeiros cuidados. 2. Desenvolvimento nas primeiras semanas e meses: peso e estatura normais. 3. Preceitos higiênicos quanto ao asseio, sono e vestuário.

A alimentação da criança: 1. Aleitamento natural, artificial e misto. 2. Maneira correta de amamentar. 3. Horário de sono e refeições nos quatro primeiros meses. 4. Alimentação nos meses seguintes. 5. Cuidados especiais em relação à quantidade e qualidade dos alimentos.

Cuidados higiênicos gerais da criança: 1. Hábitos higiênicos quanto ao sono, alimentação e funções de exoneração. 2. Necessidade de sol e ar livre. 3. O desmame e sua importância biológica e psicológica. 4. O vestuário e os brinquedos. 5. Dentição.

A criança depois do primeiro ano de vida: 1. Desenvolvimento da manipulação, da marcha e da linguagem. 2. Relações da criança no ambiente familiar. 3. Cuidados gerais para sadio desenvolvimento da criança; normas desse desenvolvimento. 4. Recreação e repouso.

Moléstia da primeira infância: 1. Cuidados higiênicos e assistência médica. 2. Principais doenças infantis e meios de evitá-las. 3. Vacinas.

O) Noções de serviço social

Noções de enfermagem: 1. Saúde e doença. 2. Cuidados de assistência médica; exame médico periódico. 3. Socorros de urgência.

A mulher e o serviço social: 1. A solidariedade social e o espírito

feminino. 2. Meios e formas do serviço social. 3. Instituições de assistência à infância e à maternidade. 4. Como deve a mulher concorrer para um mundo melhor.

Exercícios práticos

Para melhor motivação dos princípios e práticas de puericultura, organize a professora «projetos» anuais, constantes da feitura, por grupos de alunas, de enxovais para crianças recém-nascidas, destinados a maternidades e creches. Terá assim oportunidade para levar suas discípulas à fixação das noções do programa, interessando-as ao mesmo tempo na participação de obras de serviço social. A feitura desses pequenos enxovais permitirá prolongar, da melhor forma os exercícios dos trabalhos de agulha constantes do programa da série anterior, e oferecerá ensejo para exercícios de cálculo de despesas e de seu registro.

Os problemas de alimentação da criança permitirão prolongar os exercícios de culinária, que deverão servir, nesta série, como temas para discussão sobre o valor dietético dos alimentos e sua classificação. Onde seja possível, cada turma deverá visitar centros de puericultura, creches, jardins de infância, preventórios e hospitais infantis.

Outros pequenos exercícios são recomendados, como, por exemplo, a organização de merendas, ou de um chá, que um grupo ofereça a outro. Haverá assim oportunidade, para exemplos reais do arranjo da mesa, redação de convites, modo de receber os convidados e apuro das maneiras sociais.

HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

HISTÓRIA DO BRASIL 1*

Série Ginásial

I — O Descobrimento. 1. As grandes navegações. 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições exploradoras.

II — O incola. 1. Usos e costumes. 2. Principais nações e tribos. 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.

III — A colonização. 1. As capitanias hereditárias. 2. Governo Geral. 3. A escravidão e o início da catequese.

IV — A Expansão Geográfica. 1. As regiões setentrionais. 2. As entradas e as bandeiras. 3. Os tratados de limites.

V — A Defesa do Território e o Sentimento Nacional. 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas. 2. A campanha da libertação. 3. Manifestações nativistas.

VI — Os Vice-Reis e o Brasil-Reino. 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro. 2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil. 3. Elevação do Brasil à categoria de reino.

VII — A Independência. 1. Os movimentos precursores. 2. A regência de D. Pedro. 3. O grito do Ipiranga.

VIII — O Império. 1. O primeiro reinado. 2. Governos regenciais. 3. O segundo reinado.

IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação. 3. Os governos republicanos.

X — O Brasil Contemporâneo. 1. O Brasil entre as nações. 2. O progresso nacional na fase contemporânea. 3. Desenvolvimento cultural.

HISTÓRIA DA AMÉRICA 2*

Série Ginásial

I — A América Precolombiana. 1. O homem precolombiano; sua origem e costumes primitivos. 2. Principais povos precolombianos; sua localização. 3. As grandes culturas indígenas da América.

II — A Conquista Européia. 1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo. 2. O descobrimento da América e suas conseqüências. 3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

III — A América Colonial Espanhola. 1. O Novo Mundo Espanhol: divisão administrativa. 2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento. as Missões do Uruguai. 3. O vice-rei do Prata.

IV — A América Colonial Inglesa. 1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte; espanhóis e franceses. 2. A colonização inglesa. 3. Os holandeses e suecos.

V — A América Colonial Portuguesa. 1. O Brasil e as colônias latino-americanas. 2. A expansão territorial do domínio português. 3. A formação de limites.

VI — Os Estados Unidos. 1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento. 2. A guerra da Independência. 3. A formação da União Norte-Americana.

VII — A América Espanhola. 1. Antecedentes da emancipação política. 2. Ação dos precursores e libertadores. 3. O caudilhismo.

VIII — O Brasil Independente. X- A Independência: seus principais fatos. 2. A evolução econômica. 3. A política externa.

IX — As Nações do Novo Mundo. 1. Evolução política. 2. Remanes-

centes coloniais e europeus na América. 3. O Domínio do Canadá. X — A América Contemporânea.

1. Movimento intelectual. 2. O pan-americanismo e a política da boa vizinhança. 3. As democracias americanas: o arbitramento e a solidariedade continental.

HISTÓRIA GERAL
(História antiga e medieval)

3ª Série Ginásial

I — O Oriente Antigo. 1. O Egito. 2. A Ásia Ocidental. 3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico. 4. As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios.

II — O Mundo Grego. 1. Os tempos primitivos e heróicos. 2. As cidades gregas. 3. O imperialismo macedônico. 4. O mundo helenístico.

III — O Mundo Romano. 1. A fundação de Roma e a realeza. 2. A República Romana. 3. Júlio César e o Império Romano. 4. As origens, a propagação e o triunfo do Cristianismo.

IV — O Mundo Bárbaro. 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes invasões. 3. Os francos. 4. O Império de Carlos Magno.

V — Os Árabes. 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamismo. 3. As conquistas árabes. 4. A contribuição árabe para a civilização.

VI — As Cruzadas. 1. A questão do Oriente antes das Cruzadas. 2. A idéia da Cruzada e a sua importância histórica. 3. As grandes Cruzadas. 4. As Cruzadas, primeira expansão colonial do Ocidente.

VII — A Igreja. 1. A conversão dos bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes papas. 4. As ordens religiosas.

VIII — A Monarquia Franco-Inglêsa. 1. As origens da monarquia francesa e o progresso da realeza. 2. A fundação do poder inglês e as origens das prerrogativas parlamentares. 3. A guerra dos Cem Anos. 4. O fim do estado anglo-francês.

IX — O Império do Oriente. 1. Formação. 2. Os grandes Imperadores: Justiniano. 3. A decadência do império bizantino. 4. A queda do império: os turcos.

X — A Civilização Senhorial e Cristã. 1. O regime senhorial e a feudalidade. 2. A vida social e econômica. 3. A vida material. 4. A vida intelectual e artística.

HISTÓRIA GERAL
(História moderna e contemporânea)

4ª Série Ginásial

I — Primórdios dos Tempos Modernos. 1. O fim da Idade Média e o prenúncio dos tempos modernos. 2. As grandes invenções. 3. Os descobrimentos marítimos. 4. O Renascimento.

II — A Reforma. 1. O movimento inicial: Lutero. 2. Propagação: Calvino, Henrique VIII. 3. A reação Católica: Santo Inácio de Loyola. 4. As lutas e as guerras religiosas; Filipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

III — O Novo Mundo. 1. O indígena americano. 2. A conquista e colonização. 3. A escravidão negra. 4. Governo e administração.

IV — Os Grandes Estados dos Séculos XVII e XVIII. 1. O absolutismo em França. 2. A monarquia parlamentar inglesa; Cromwell. 3. A Europa central, setentrional e oriental. 4. Os déspotas esclarecidos.

V — A Fase Revolucionária. 1. Independência dos Estados Unidos da América do Norte. 2. A Revolu-

ção Francesa. 3. Napoleão. 4. Independência das nações latinas da América.

VI — A Europa no século XIX. 1. França: Luís Filipe; 2.º Império: a 3.ª República. 2. A unidade alemã. 3. A unidade italiana. 4. A era vitoriana e o império britânico.

VII — A América nos Séculos XIX e XX. 1. Os Estados Unidos da América do Norte; a doutrina de Monroe. A guerra da Secessão. Fatos posteriores. 2. As nações latinas da América. 3. Os conflitos internacionais da América do Sul. 4. A contribuição da América para o progresso do direito das gentes.

VIII — A Europa, no século XX. 1. A guerra de 1914. 2. A revolução russa. 3. A Itália e Alemanha; o fascismo e o nazismo. 4. Espanha e Portugal; o regime franquista; a República Portuguesa e o Estado Novo.

IX — O Mundo Contemporâneo. 1. As crises européias. 2. A guerra de 1939. 3. Organização das nações unidas. 4. A evolução da democracia.

X — O Progresso Mundial. 1. A ciência e a técnica; as grandes descobertas e invenções. 2. O domínio da terra; as grandes explorações geográficas. 3. As letras e as artes. 4. As conquistas sociais e a organização do trabalho.

HISTÓRIA DO BRASIL

4.ª Série Ginásial

I — O Descobrimento. 1. Os dois ciclos ibéricos de navegação. 2. O Tratado de Tordesilhas. 3. Cabral e o descobrimento. 4. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil.

II — A Formação Étnica. 1. O Elemento branco. 2. O silvícola bra-

sileiro. 3. O negro. 4. A obra da catequese.

III — A Colonização. 1. As primeiras expedições. 2. As capitânias hereditárias. 3. Governo Geral. 4. As primeiras cidades.

IV — A Expansão Geográfica e a Defesa do Território. 1. As entradas e as bandeiras. 2. Os tratados de limites. 3. Os franceses no Brasil: séculos XVI, XVII e XVIII. 4. Os holandeses no Brasil.

V — O Sentimento Nacional e a Independência. 1. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas; emboabas e mascates. 2. Os movimentos revolucionários: A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira; A Revolução pernambucana de 1817. 3. D. João VI no Brasil. 4. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga.

VI — O Primeiro Reinado e o Período Regencial. 1. A Guerra da Independência e as agitações internas. 2. A política exterior do 1.º reinado. 3. A abdicação. 4. As Regências.

VII — Segundo Reinado. 1. A maioria. 2. As lutas civis; a ação pacificadora de Caxias. 3. As lutas no Prata. 4. A guerra do Paraguai.

VIII — A Evolução Nacional no Império. 1. O progresso econômico e material. 2. As ciências, letras e artes. 3. A escravidão negra: o tráfico de escravos. 4. A campanha abolicionista: seu triunfo.

IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação da República. 3. A Constituição de 1891. 4. Principais vultos e episódios da fase republicana.

X — As Condições Atuais do Brasil. 1. Sentimento da política interna. 2. Os rumos da política exterior.

3. A obra de aproximação continental.
4. Progresso geral do País. 2." CICLO

HISTÓRIA ANTIGA

1.^a Série Colegial

I — Prolegômenos. 1. História: conceito, definição. 2. A verdade histórica, o fato histórico e o documento histórico. 3. A síntese histórica. 4. A divisão da história em períodos. 5. Cultura e Civilização.

II — A Antigüidade Oriental. 1. A importância histórica do Oriente. 2. As grandes divisões da história do Oriente. 3. A Pré-história no Oriente e o período proto-histórico. 4. A política imperialista: o imperialismo babilônico, faraônico, hitita, assírio, aquemênida e os do Extremo Oriente. 5. O valor da contribuição do Oriente para a civilização.

III — As Civilizações Orientais. 1. Constituição e composição da família: o vestuário, a habitação. 2. O trabalho: a agricultura, a indústria e o comércio. 3. A arquitetura e as belas-artistas: as ciências e a educação. 4. As instituições civis e a arte militar. 5. As instituições religiosas e o culto.

IV — A Antigüidade Grega. 1. A formação do povo grego. 2. A Grécia e o Oriente: os conflitos entre Helenos e Bárbaros. 3. Os imperalismos helênicos. 4. A hegemonia macedônica. 5. A helenização do Oriente.

V — As Instituições e os Costumes da Grécia Antiga. 1. Origem e primeiros progressos da civilização helênica: os testemunhos da epopéia. 2. A religião dos gregos. 3. O culto e as grandes manifestações religiosas. 4. A sociedade, os costumes, a moral. 5. A vida política.

VI — O Pensamento Grego. 1. O

desenvolvimento intelectual. 2. A oratória, a tragédia, a História. 3. A filosofia e a ciência. 4. As artes. 5. O fim do helenismo: a arte helenística e greco-romana.

VII — A Antigüidade Romana. 1. Vista de conjunto da história romana. 2. As origens de Roma e a expansão romana: a Itália, o Mediterrâneo e o Oriente. 3. A crise política e social ocasionada pelas conquistas: as lutas civis; a obra de César. 4. A evolução do principado: os imperadores do patriciado romano, da burguesia italiana e os italianos das províncias no poder. 5. O império militar e as influências orientais. A crise do III século. A monarquia burocrática.

VIII — A vida privada e social na Roma Antiga. 1. A vida familiar. 2. A vida social. 3. Os jogos e os espetáculos. 4. As associações. 5. A consciência moral.

IX — As Instituições Romanas. 1. Governo e administração. 2. A organização militar. 3. O Direito e a Justiça. 4. A situação econômica. 5. A Religião — Origens e progressos do Cristianismo.

X — A Atividade Intelectual. 1. A literatura romana: os períodos áureos. 2. As artes plásticas. 3. A eloquência. 4. A ciência moderna. 5. A historiografia romana e a crítica moderna.

HÍSTÓRIA MEDIEVAL E MODERNA

2.^a Série, Colegial I — A Idade Média Oriental. 1. O Império Romano do Oriente. 2. A Civilização Bizantina. 3. A Civilização Muçulmana. 4. As civilizações da Ásia Oriental. 5. As mútuas influências das civilizações medievais.

II — A Idade Média Ocidental. 1. A persistência das formas políticas romanas no Ocidente e o problema do desaparecimento do Império. 2. A interpenetração do mundo bárbaro e do mundo romano: influências recíprocas. 3. Os francos e a Gália merovíngia: as instituições. 4. A renovação imperial. 5. A França carolíngia e os destinos do Império.

III — Os Grandes Conflitos Médievais. 1. As Cruzadas. 2. Os Papas e os Imperadores: as investiduras e a luta pela Itália. 3. A rivalidade dos Capetos e dos Anglo-normandos; o conflito entre suserano e vassalo. 4. Guerra dos cem anos e o progresso da arte militar. 5. As lutas contra os tártaros e mongóis e a expansão otomana.

IV — O Movimento Econômico e Social da Idade Média. 1. A feudalidade européia: caracteres fundamentais. 2. A sociedade medieval e a vida cavaleiresca. 3. A terra e as classes rurais. 4. As cidades e o comércio. O sistema corporativo. 5. As origens e a formação da burguesia.

V — O Movimento Intelectual, Moral e Literário da Idade Média. 1. O pensamento cristão e a organização da Igreja. 2. O desenvolvimento artístico e literário. 3. O teatro religioso e profano. 4. As universidades: suas origens e expansão. A vida universitária. 5. A Idade Média: sua conceituação.

VI — A Evolução Geográfica e Econômica. 1. A bússola e o progresso da marinharia. 2. Os descobrimentos geográficos e a navegação oceânica. 3. A obra de colonização. 4. O grande comércio marítimo e o progresso do capitalismo. 5. As tendências econômicas da época moderna.

VII — A Evolução Intelectual. 1. O papel, a gravura e a imprensa. 2. O renascimento científico, literário e artístico. 3. O desenvolvimento das ciências exatas e naturais. 4. A filosofia da História. 5. A fase social da Educação. A Enciclopédia.

VIII — A Evolução Religiosa. 1. Causas e conseqüências das reformas protestantes. 2. A reação católica. 3. A obra dos concílios. 4. As guerras de religião. 5. A liberdade de pensamento e a persistência do sentimento religioso.

IX — A Evolução Política. 1. A formação do Estado Moderno; suas instituições. 2. O absolutismo. 3. As relações internacionais; seus principais problemas e conflitos. 4. A confederação dos Cantões suíços e as Províncias Unidas. 5. A oposição entre o antigo regime e as novas teorias políticas e sociais: as tentativas de conciliação: o despotismo esclarecido.

X — A Revolução no Estado Moderno. 1. A queda da monarquia em França e os governos revolucionários. 2. O império napoleônico. 3. O parlamento britânico. 4. Unitarismo e federalismo na América. 5. A revolução industrial.

HISTÓRIA DO BRASIL

2.ª Série Colegial

I — O Descobrimento do Brasil. 1. Idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Expansão marítima de Portugal. 3. O descobrimento do Brasil, pretensões francesas, espanholas e portuguesas. 4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas. 5. Pero Vaz Caminha e sua carta.

II — O Povoamento do Solo. 1. A terra descoberta. 2. Os primitivos

«brasis». 3. O elemento português. 4. O negro africano. 5. Evolução social.

III — Os Primórdios da Colonização. 1. O litoral: as explorações da costa. 2. O regime das capitanias; suas origens e conseqüências. 3. A centralização governamental. 4. As primeiras cidades. 5. Os centros iniciais da vida colonial.

IV — A Expansão Territorial. 1. As entradas; seus ciclos. 2. As bandeiras paulistas: ciclo do ouro da lavagem. 3. O ciclo da caça ao Índio. 4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes. 5. Formação histórica das fronteiras.

V — Os Estrangeiros e o Brasil-Colônia. 1. As incursões francesas. 2. Ataques dos ingleses. 3. As invasões holandesas. 4. A reação nacional. 5. Visitantes do Brasil colonial.

VI — O Desenvolvimento Econômico. 1. Os ciclos da economia colonial. 2. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 3. Progresso das indústrias — as minas. 4. O comércio. 5. O trabalho servil.

VII — O Desenvolvimento Espiritual. 1. A expansão religiosa: a Igreja e a ação dos missionários. 2. A obra da Companhia de Jesus. 3. A expulsão dos jesuítas: suas causas e conseqüências. 4. Desenvolvimento cultural da colônia. 5. A civilização colonial.

VIII — O Sentimento Nacional. 1. Movimentos econômicos e nativistas. 2. A revolta de Beckman. 3. Filipe dos Santos. 4. A guerra dos Emboabas.

IX — As Tentativas de Emancipação Política. 1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas. 2. Os conjurados de 1789 e seus projetos. 3. A sentença da Al-

çada; sua execução e conseqüências. 4. A conjuração baiana de 1789. 5. A revolução pernambucana de 1817.

X — O Brasil Sede da Monarquia Portuguesa. 1. Transferência da família real para o Brasil. 2. Organização do governo real no Rio de Janeiro. 3. Condições do Brasil sob a regência de D. João. 4. Progressos realizados até 1820. 5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa.

HÍSTÓRIA CONTEMPORÂNEA

8.^a Série Colegial

I — A Agitação Política. 1. A Santa Aliança e o movimento revolucionário, na Europa e na América. 2. A emancipação da Grécia. 3. As revoluções de 1830 e o princípio da não intervenção. 4. O Oriente Próximo. 5. As revoluções de 1843.

II — A Política das Nacionalidades. 1. A guerra da Criméia. 2. A unidade italiana. 3. A unidade alemã. 4. A guerra franco-prussiana. 5. Os italianos em Roma. Os russos no Mar Negro. A questão do Oriente.

III — A Expansão Colonial e a Reação das Populações. 1. A América: a guerra de Cuba. 2. A África e a Etiópia. 3. A Inglaterra e os Boers. 4. Marrocos; a Líbia. 5. A Ásia: as guerras do Extremo-Oriente

IV — A Política das Alianças. 1. A aliança anglo-japonesa. 2. As negociações franco-inglesas. 3. A entente franco-italiana. 4. O acôrdo franco-espanhol. 5. A entente cordiale e a tríplice aliança.

V — Os Grandes Conflitos Internacionais. 1. A guerra de 1914-1918: causas e conseqüências. 2. Os tratados de paz. 3. O esforço constru-

tivo do tratado de Versail es: a Liga das Nações. 4. Os estados totalitários e a luta contra as nações democráticas; a contribuição americana. 5. O após-guerra.

VI — Os Regimes Políticos e Sociais. 1. As reformas sociais e o socialismo. 2. Desenvolvimento do movimento obreiro. 3. O Nacionalismo. 4. A Monarquia Constitucional. 5. A democracia.

VII — O Panorama Econômico. 1. As formas econômicas. 2. A era da máquina. 3. O poder da técnica. 4. O grande capitalismo. 5. O imperialismo econômico.

VIII — Os Aspectos Culturais. 1. Democratização da cultura e do ensino. 2. A evolução científica. 3. A literatura romântica e post-romântica. 4. A arte européia. 5. O período romântico da música.

IX — O Continente Americano. 1. Os Estados Unidos e o equilíbrio do poder. 2. A América Latina. 3. A estrutura do Novo Mundo e a mobilização dos recursos culturais. 4. A cooperação econômica e a defesa do hemisfério. 5. A cultura americana.

X — O Mundo contemporâneo. 1. As condições gerais da vida econômica. 2. A evolução política. 3. As transformações sociais. 4. A arte e o pensamento. 5. A expansão da ciência e o progresso mundial.

HISTÓRIA DO BRASIL, 8ª

Série Colegial

I — O Movimento da Independência. 1. Conseqüência da revolução constitucionalista de 1820. no Brasil.

2. A Sociedade brasileira. 3. Condições gerais do país ao iniciar-se a regência de D. Pedro: a evolução

nacionalista. 4. Pedro; a evolução pela independência. 5. O episódio do Ipiranga.

II — O Primeiro Reinado. 1. A guerra da Independência. 2. A Constituição de 1824. 3. Reconhecimento do Império. 4. A política externa. 5. As lutas internas e a abdicação.

III — Os Governos Regenciais. 1. A organização das Regências. 2. O «Ato Adicional». 3. Os levantes populares. 4. As lutas partidárias. 5. Revolução da Maioridade.

IV — A Política Interna do Segundo Reinado. 1. Pacificação progressiva das lutas internas. 2. Estabelecimento do parlamentarismo. 3. Evolução partidária. 4. As questões militares. 5. A questão religiosa

V — A Política Externa do Segundo Reinado. 1. As lutas externas e a diplomacia do Império. 2. Problemas platinos. 3. A dupla questão anglo-brasileira. 4. O Império e a República Oriental do Uruguai e a Confederação Argentina. 5. A guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai.

VI — A Abolição. 1. A escravidão negra. 2. Gênese do Abolicionismo. 3. Reação escravista. 4. A luta decisiva contra o tráfico. 5. A libertação dos escravos: conquistas iniciais: a Abolição.

VII — A Evolução do Império. 1. Novos ideais econômicos. 2. Os meios de transporte e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. A vida social sob o Império. 5. A imigração européia.

VIII — O Advento da República. 1. A propaganda republicana. 2. A proclamação da República. 3. O Governo Provisório. 4. O reconhecimento da República. 5. A elaboração constitucional.

IX — O Desenvolvimento do Brasil Republicano. 1. A obra da consolidação. 2. Pacificação política e a reconstrução financeira. 3. A política exterior, o período de construção material e as transformações de estrutura econômica. 4. A crise da sucessão presidencial: as conspirações. 5. A revolução vitoriosa.

X — O Brasil Atual. 1. O regime democrático. 2. A participação no conflito mundial. 3. A educação nacional. 4. Ciências, letras e artes. 5. Aspectos gerais e tendências da civilização brasileira.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

Na elaboração dos programas teve-se em conta atender à nova e ampla distribuição da disciplina histórica no curso secundário, como estabelece a Lei n. 1.359. de 25 de abril de 1951.

De princípio, compete considerar a atitude crítica, que podem prestar os acontecimentos correntes relativamente à história, sugerida, parcialmente, atento o ensino iniciado, com os fatos do presente e deles partir para o passado.

Nas duas primeiras séries do curso ginasial expõe-se a revisão, em caráter elementar, dos conhecimentos de História Pátria já cogitada na Escola Primária e em seguida as noções rudimentares das principais ocorrências ligadas à história americana.

Uma visão de conjunto, nos seus traços mais simples, é propiciada ao ginasiano da primeira, e da segunda séries, em que os sucessos históricos se apresentam como precioso estimulante, para o entendimento da

seqüência histórica, que, iniciada na terceira série, vai alcançar a seguinte.

Nestas duas últimas séries o estudo da história geral deve ter o duplo aspecto intuitivo e de tendência crítica. Fixadas as ações mais importantes e suas repercussões, focalizados os indivíduos, expressões do meio social e registradas as manifestações da vida material e espiritual, tanto individuais como coletivas, encerra-se o primeiro ciclo do curso secundário também com uma síntese apropriada dos assuntos pertinentes à História do Brasil.

No curso colegial a matéria distribui-se, atendidos, de modo específico, os elementos que formam a trama da história: políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim os fatos culturais e de civilização, evidenciadas a unidade e a continuidade da história, permitindo ao discente incorporar o elemento formador que o capacite para tomar uma posição independente em relação aos acontecimentos.

O aluno, na primeira série, deter-se-á nas condições mais peculiares das civilizações antigas, postos em relevo os problemas de ordem geral que lhe farão desenvolver o senso de observação e de análise em referência às sociedades humanas.

Na segunda série, o estudo da civilização medieval e moderna assegurará a melhor compreensão dos dias atuais vividos na civilização contemporânea, objeto da última série do curso colegial, abrangendo as particularidades salientes das contingências da realidade vigorante.

O ensino da História do Brasil na segunda e terceira séries, além de oferecer o compreensível sincronismo

com a história mundial, cumpre ser encarado como um aspecto panorâmico, em que se exhibe ao estudante o mundo social, fazendo-o conhecer a sociedade em que ele há de viver, tornando-o ainda mais capaz de participar da vida social.

Uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano, torna-se objeto de orientação quanto ao estudo da história moderna e contemporânea. A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode significar deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A formação patriótica é um ditame. Porém não basta amar a Pátria. Também há que compreendê-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do País.

Clareza, método, objetividade e acessibilidade ao espírito do adolescente convém firmar a orientação a seguir, com a natural ascensão que comporta o segundo ciclo.

Impõe-se efetivar o ensino objetivo da história, facultando assim o labor estudantil, o esforço empregado, as atitudes logradas, as noções fundamentais adquiridas.

Os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores,

são recomendáveis. A pedagogia moderna, aplicados seus procedimentos ativos e recursos inúmeros, para ganhar o interesse do discípulo, pode proporcionar um maior aspecto da ligação do passado com a evolução do presente, estruturando, pois, melhor rendimento educativo.

A história, quando exposição da vida em movimento, deve saber empregar as palavras adequadas aos vários sentimentos humanos sem afetação e artifício, reproduzindo e indicando o sentido especial que cada época significa, o estado d'alma, o modo de pensar e agir do passado. A conveniente escolha da palavra apropriada determina serem postos à margem os defeitos, que constituem os exageros manifestados pelo abuso dos superlativos e as falhas na utilização de expressões banais. Simples e sucinta cabe ser a exposição. Embora recomendável, há de admitir o trabalho próprio do jovem. Este terá como ponto de partida a utilização pessoal do livro de texto, ameno auxiliar instrumental de trabalho, facilitador da aquisição de conhecimentos, sua fixação e revisão; relevando ainda notar que não importa a disposição da matéria nos programas para invalidar qualquer manual, necessariamente contendo o fundamental à disciplina histórica.

(Publ. no D. O. de 22-2-952).

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

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