

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXI ABRIL-JUNHO, 1954 N.º 54

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

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

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXI ABRIL-JUNHO, 1954 N.º 54

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



*DIRETOR*

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES DE SEÇÃO*

ELZA RODRIGUES MARTINS  
*Documentação e Intercâmbio*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA  
*Inquéritos e Pesquisas*

ELZA NASCIMENTO ALVES  
*Organização Escolar*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ  
*Orientação Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO  
*Coordenação dos Cursos*

HADJINE GUIMARÃES LISBOA  
*Biblioteca Murilo Braga*

MILTON DE ANDRADE SILVA  
*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO  
*Secretaria*

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

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXI      Abril      -      Junho, 1954

Nº 54

## SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>	
AFRÂNIO COUTINHO, O ensino de literatura no curso secundário.....	3	
ANÍSIO TEIXEIRA, A educação que nos convém . . . . .	16	
CELSO KELLY, A educação na Assistência Técnica . . . . .	34	
GUY LAZERGES, Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciên- cias físicas. . . . .	55	
LÚCIA MARQUES PINHEIRO, Contribuições do cinema à psicologia e, em par- ticular, à psicologia da criança . . . . .	72	
 <i>Documentação:</i>		
ADALBERTO SERRA, A época das férias . . . . .	80	
ETHEL BAUZER MEDEIROS, Plano de um manual de recreação para a escola elementar (com coletânea de jogos). . . . .	86	
 <i>Vida educacional:</i>		
A educação brasileira nos meses de janeiro a março de 1954. . . . .	99	
Informação do país. . . . .	113	
Informação do estrangeiro. . . . .	121	
 ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS : <i>Helena Antipoff</i> , O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária; <i>Inezil Pena Marinho</i> , A educação física no Brasil em face dos interesses do Estado; <i>Joseph Stokes</i> , A grande experiência educacional de São José dos Campos; <i>Rosalvo Florentino</i> , Retrospecto do ensino em São Paulo. . . . .		123

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto nº 35.247, de 24 de março de 1954 — *Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial*; Decreto nº 35.311, de 2 de abril de 1954 — *Regulamenta a Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953*; Portaria nº 134, de 25 de fevereiro de 1954 — *Descentraliza os serviços de inspeção do ensino secundário*; Portaria nº 170, de 26 de março de 1954 — *Aprova o Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário* 177

## O ENSINO DE LITERATURA NO CURSO SECUNDÁRIO

AFRÂNIO COUTINHO  
DO COLÉGIO PEDRO II

### O ENSINO MÉDIO

Qualquer sistema de educação é bom se estiver de acordo com os objetivos da política educacional. E sua eficiência só poderá ser medida à luz desse princípio. O que se passa com o ensino médio no Brasil é justamente um desacerto entre o princípio que o inspira e a sua finalidade. E' um ensino de caráter aristocrático que visa à massa.

\* \* \*

Em todo esse debate sobre o ensino médio provocado pelo projeto Nestor Jost, que, entre outros méritos, teve este de agitar a questão num momento em que todos receiam declarar a falência do sistema vigente, por não ferir melindres pessoais, tem faltado um dado importante: a compreensão de que a educação secundária não tem mais uma finalidade aristocrática. O fenômeno ocidental da ascensão das massas ao plano histórico criou a necessidade de torná-la beneficiária da educação e da cultura. E' a democratização da civilização e da cultura. Pois bem, esse fato refletiu-se na educação média, que deixou de ser uma educação para uma elite de privilegiados, para estender-se a camadas cada vez maiores da população. Isso criou também a crise do ensino médio, que, preso às normas tradicionais, se tornou impróprio e incapaz para corresponder às exigências do novo estado de coisas. Daí também as incompreensões e as lamentações, pretendendo os que não observam a transformação social defender a manutenção de normas absolutamente inadequadas para a nova situação, como seja a permanência de um ensino aristocrático e altamente intelectualizado para suprir as exigências de uma massa de interesses e objetivos profissionais.

O problema do ensino médio reside, pois, em nosso século, na adaptação a essa revolução social, política e econômica. O grande equívoco é pretender prendê-lo às normas dos últimos três séculos dando-lhe como obrigação educar camadas populares cada vez maiores. E esse é o equívoco do sistema vigente entre nós: um sistema aristocrático pretender corresponder às exigências da ampliação da escolaridade característica inclusive do Brasil nos últimos decênios. É que o ensino médio deixou de ser exclusivamente de formação, e a defesa do sentido humanístico perde a significação sem compreendermos que o ensino das humanidades, como era concebido outrora, era um ensino de classe privilegiada, que constituía a elite intelectual e política, não correspondendo de todo à realidade atual, que exige um ensino para todos, sem distinções.

\* \* \*

Na Inglaterra, com a reforma de 1944, foi que se compreendeu melhor o problema avizinando-se da solução ideal. É o que testemunha, por exemplo, o professor Gildásio Amado, em seu relatório ao ministro da Educação e Cultura sobre a viagem de estudos que empreendeu à Europa, documento a ser lido e meditado por quantos se interessam pelo problema. Partindo da premissa de que "a educação secundária deixou de ser um privilégio de certas classes para se tornar uma necessidade coletiva, determinada pela ascensão progressiva das camadas populares para um nível de vida mais largo e mais cultural, consequência natural da evolução econômica, política e social", mostra êle como a reforma inglesa foi que levou mais adiante a solução conveniente, não estando longe a França de entrar na mesma direção. A solução inglesa, que parece a mais sábia dentro da atual situação do ensino, consistiu na criação de três tipos de ensino médio: o "grammar school", o ensino secundário moderno e o ensino secundário técnico. O "grammar school" destina-se, como diz o relatório Amado, aos alunos cuja inteligência tende para as idéias abstratas, cujas aptidões são preferentemente intelectuais. É o que visa aos estudos superiores universitários. O ensino secundário moderno destina-se à maioria dos estudantes secundários (continua o relatório), ministra uma educação variada, compreende várias modalidades adaptáveis às aptidões individuais e aos ambientes sociais, preparando para a vida em seu mais largo sentido. É um misto de cultura geral e de aprendizado prático, associando disciplinas intelectuais e atividades práticas, de acordo com as preferências e interesses, e com grande flexibilidade. O ensino secundário téc-

nico é caracterizado pelas relações com as ocupações técnicas e industriais, não sendo embora exclusivamente vocacional, pois procura também desenvolver todas as capacidades dos alunos.

A reforma francesa aproxima-se dessa solução — a divisão do ensino médio — ao estabelecer os dois tipos de ensino secundário longo e ensino secundário curto.

\* # \*

Eis aí, portanto, a compreensão do problema atual do ensino médio. Pois não há maior barbaridade pedagógica do que pretender criar humanistas profundos de toda a massa que constitui a população escolar sempre crescente dos nossos ginásios e colégios, só interessada em adquirir meia dúzia de conhecimentos práticos que a tornem apta aos cargos da burocracia, do comércio, ou às profissões liberais. E por isso repele, e com razão, o sistema que lhe impinge sete anos de latim, sete de história e geografia, três línguas estrangeiras modernas. E que, apesar de tudo, a faz sair sem saber uma palavra de qualquer dessas matérias, porque, além de tudo, o ensino delas foi atomizado em duas aulas por semana, que nem permitem que o professor tome contacto com o aluno no grau necessário a um bom aprendizado, como tampouco o permite a divisão em turnos, manhã e tarde, que reduziu a um mínimo o dia escolar. Estes defeitos, e mais o acúmulo de matérias em cada série, tornam o ensino médio no Brasil uma farsa, um faz-de-conta, em que se mistificam alunos, professores e pais.

\*\*\*

A divisão do ensino médio proporcionará, graças à orientação educacional, como acentua o prof. Gildásio Amado, o encaminhamento para cursos diferentes dos alunos de capacidades e interesses diversos. E, assim, continuará o ensino humanístico (clássico e moderno) a formar humanistas. E para estes não só se dará o latim, como o grego, que é muito mais importante, e não só o inglês, o francês, o espanhol, como o italiano e o alemão, a filosofia, a literatura, a sociologia, e tudo o mais como matérias Optativas. Porque os alunos que a êle se dedicarem serão alunos realmente superiores, interessados em aprender, e que constituirão a elite futura de intelectuais, professores, estadistas, homens de saber. Serão os tipos excepcionais, que sempre existiram no Brasil, formados pelo ensino humanístico do século XIX e que estão desaparecendo aos poucos mediante esse ensino pretensamente enciclopédico "para todos". Querer

defender o ensino humanístico, e o ensino do latim porque é esse o fulcro da questão, pelas exceções é chover no molhado. E' claro que o ensino humanístico, em toda a parte, formou grandes figuras de intelectuais e políticos. Não há dúvida. Onde a dúvida reside é em pretender formar humanistas de quem não tem capacidade, nem gosto, nem inclinação, nem interesse em sê-lo. E' em querer que todos os homens sejam intelectualmente iguais. Eles são iguais perante Deus e as leis. Isso é outro problema. Mas não são iguais para aprender as mesmas coisas, nem para exercer as mesmas funções na vida social.

\* \* \*

Se não são iguais, dêem-se-lhes as oportunidades e os sistemas diferentes de se educarem. Aos que podem ser líderes intelectuais o tipo de ensino adequado. Aos que pretendem apenas uma profissão consentânea com a vida geral moderna, que se lhes ofereça a possibilidade de educação média e mediana conveniente. Aos de interesse técnico, o sistema próprio. A todos os tipos, todavia, se emprestará o mesmo valor; e a equivalência entre as várias modalidades de ensino médio, como observa ainda Gildásio Amado, é uma decorrência da nova concepção da escola média, que a faz para todos, sem distinções de classe. E em todos se dará consideração à formação total — espiritual, intelectual, emocional, manual e física, regra geral no ensino médio. Com matérias comuns nos três tipos, com a flexibilidade nos currículos, com a proximidade entre eles e a possibilidade de passagem de um para outro tipo, resguarda-se a preocupação de formação geral humana.

#### AS LETRAS NO ENSINO MÉDIO

Certa feita, eminente professor de Português, em conversa com este escritor, referiu-se ao programa vigente de Literatura, dizendo: "Isso é que é Literatura". Não, aquilo não era Literatura, mas sim História, ou História Literária, ou História de escritores.

Essa confusão entre História Literária e Literatura constitui o ponto crucial, e a principal causa de erro do ensino da Literatura entre nós, no curso médio. Causa que se aliou a estoutora, a fusão da disciplina de Literatura com a de Português, no propósito, aliás, justo, de ensinar o vernáculo de maneira viva, à base do próprio texto literário, mas objetivo que não foi correspondido na prática, pela natureza equívoca do progra-

ma, que, ao inves, canalizou o ensino da disciplina para a mera relação de nomes de autores e títulos de obras literárias. Portanto, o ensino literário foi duplamente prejudicado: submeteu-se à maior ênfase do ensino do vernáculo e reduziu-se a simples exposição histórica, isto é, de biografia e títulos de obras. Basta o exame do programa para comprovarmos a afirmativa.

Nada que mais prejudique o ensino literário a estudantes de grau médio do que a orientação historicizante, que se cifrou entre nós à memorização de datas, nomes de autores, dados biográficos e títulos de obras. Teve este articulista a oportunidade de ver um caderno de apontamentos de aluno de segundo ciclo em que havia 120 biografias de escritores, dadas pelo professor, para decorar. Além da barbaridade pedagógica, aí estava a funesta orientação historicista. Orientação que, diga-se de passagem, facilita o ensino, e vem em socorro da maioria de professores incompetentes, muitos dos quais, mestres de Português não preparados para o ensino literário.

E' destituído de qualquer interesse para o aluno do curso médio o ensino da História Literária. O que se lhe deve ensinar é literatura. Como acentua Morrison, o ensino literário no nível médio não visa à informação histórico-literária, mas a desenvolver a apreciação ou a discriminação entre o bom e o mau, para criar o senso de preferência pelo melhor, isto é, o cultivo do gosto literário. Por isso, também, há que basear-se no elemento estético, não apenas no gramatical, da obra, o outro erro do nosso sistema, que fundiu o ensino literário com o da linguagem. Desenvolver o interesse pelas criações literárias do espírito, cultivar o gosto pela Literatura; fazer com que o aluno aprenda a caracterizar os gêneros literários por uma boa doutrina genológica, de conteúdo estético (que não fale na conversa e na História como gêneros literários...); levar o educando a distinguir as características e a estrutura dos grandes gêneros literários, de modo a não penetrar nos cursos superiores de letras, como ocorre agora, sem saber o que é um romance; em uma palavra, criar no aluno médio o senso da coisa literária, de jeito a torná-lo apto, de futuro, a ler uma obra literária, saber classificá-la, senti-la e julgá-la como leitor esclarecido. E de modo que, também, possa amanhã aprofundar seus conhecimentos, por si ou nos cursos especializados.

Com tal objetivo, é de todo contraproducente a orientação que inspirou os organizadores do currículo de Português na Lei Orgânica, ao dedicar três séries, as do colegial, para o ensino de História Literária, ou antes, uma para noções propedêuticas e teóricas de Literatura, e duas para História das Literaturas portuguesa e brasileira. Em primeiro lugar, ao misturar

duas disciplinas de conteúdo e objetivos diferentes, o sistema só teve como resultado prejudicar o ensino de ambas, mormente a de Português que é a de maior interesse.

Acabou-se não ensinando nem uma nem outra. Por outro lado, querer ensinar a História literária de Portugal e do Brasil, a exposição cronológica dos fatos literários, autores e obras das duas nações, é coisa de todo inútil, que se torna um trambolho na cabeça dos estudantes, criando neles verdadeiro horror à Literatura. Pois bem, tal erro ainda é agravado pelo recente projeto Padilha, o qual, pelo visto, pretende criar especialistas da Literatura. É o que significa incluir no colegial, além da História literária luso-brasileira, a Literatura (História literária) latina, uma estrangeira moderna, além de criar dois absurdos para o ensino médio, as disciplinas de teoria da Literatura e Literatura Comparada!

É demais reservar três séries para o ensino literário no curso médio. Fugindo-se do planejamento historicista, cronológico da matéria, e com o objetivo restrito de despertar o gosto literário, em vez da informação enciclopédica, é suficiente um ano letivo, contanto que se organize um programa mínimo e essencial, conforme o método tipológico de abordagem do fenômeno literário, e baseada a sua execução na leitura e explicação de alguns textos altamente representativos dos principais gêneros. Isto, sim, é Literatura, isto é, o fenômeno literário estudado em si, e não no plano histórico, objeto da História Literária. E o que comporta o ensino médio é uma disciplina única de Literatura, não de História Literária.

\* \* \*

O ensino de letras no secundário faz parte do quadro geral dos estudos de humanidades. A crise do ensino médio atualmente no mundo, no Brasil inclusive, revela-se num conflito entre a tendência humanística e a tendência científica, a tendência intelectualista, abstrata e desinteressada, e a tendência prática e vocacional, entre a tendência aristocrática e a tendência democrática, entre a tendência tradicional que dava formação a um grupo privilegiado e superior de alunos pertencentes à classe dominante e que constituiriam os políticos, os clérigos, os intelectuais daquela elite, e a tendência hodierna a oferecer ensino a todos, à massa da população que subiu ao plano histórico. Sem compreender que essa massa não pode vir a ser toda ela de humanistas e letrados, de líderes intelectuais, não resolveremos a crise do ensino médio. E, sobretudo, não salvaremos o ensino de humanidades, que é o que desejam todos os

humanistas e favoráveis ao ensino humanístico, como quem este assina. A sociedade democrática, como é a de nosso tempo, já o dizia Tocqueville, exige que a educação do maior número seja científica, comercial e industrial em vez de literária, para estar de acordo com as suas necessidades sociais e políticas. Por isso é prejudicial o predomínio das humanidades num currículo de educação de massas. E' que o ensino médio não é mais exclusivamente de formação. E, por esta razão, a solução que se impõe já em curso na Inglaterra e, em parte na França, é a divisão, do ensino médio em tipos diferentes: o curso clássico, humanístico, o curso moderno, vocacional, e o curso técnico. Só assim salvaguardaremos as humanidades. Não é dando, à força, Latim a todos que salvaremos o Latim. Mas oferecendo-o somente àqueles que têm inclinação, gosto, interesse e capacidade de aprendê-lo. Nisso deveriam meditar todos os defensores do Latim. E assim como o Latim, as demais disciplinas humanísticas. Não adianta forçá-las na cabeça de quem não tem capacidade nem gosto para estudá-las, e este "quem" constitui a maioria da população, que frequenta o curso secundário, da qual entre nós somente 12%, aliás, vai até o final do mesmo, o que é mais uma prova de que a massa não tem interesse em estudos aprofundados, mas apenas em noções básicas, que a preparem para a vida geral duma sociedade democrática, nas profissões liberais, na burocracia, no comércio, na indústria, etc. A tendência da sociedade contemporânea é para o ensino de predominância científica, comercial e técnica. E' a consequência natural da evolução histórica, contra a qual nada se pode fazer. Por isso, para salvar as humanidades, não há que impô-las a todos, inclusive aos que não as querem. Mas reservá-las apenas aos poucos dotados de inclinação e interesse. Com esse intuito, estabeleça-se, ao lado da escola vocacional, para todos, outra escola, humanística, para o grupo destinado por dotes naturais ao cultivo das humanidades e à liderança intelectual e política. Não é líder quem quer, mas os que podem, por dons naturais.

#### AINDA O ENSINO LITERÁRIO

No início deste ano letivo, o Departamento competente do Colégio Pedro II, numa tentativa de concretizar a tendência que se vem engrossando na opinião dos professores de português, no sentido de separar o ensino da língua do da literatura, opinião também há muito sustentada por quem este assina, decidiu dar certa autonomia ao ensino da terceira série

colegial, no que diz respeito à literatura. A matéria, desde o programa antigo, era de literatura brasileira, quase que exclusivamente, consistindo a ligação com o ensino de português, como estipulava a própria instrução metodológica, nos comentários filológico-gramaticais, com recordação das noções de gramática expositiva e histórica, atentando-se especialmente para o estudo do vocabulário e sintaxe. Mas, o programa em si não era de português, porém de "noções de história da literatura brasileira". Com a portaria n.º 966, de outubro de 1951, em obediência ao pensamento de reduzir a matéria, o programa ganhou incomparavelmente quanto à dosagem e à orientação. Deixou de exigir um enciclopedismo historicista no estudo da literatura portuguesa e brasileira, característico do programa até então vigente, para basear sabiamente o aprendizado da matéria, no ciclo colegial, em leitura, interpretação e análise literária, sem esquecer os comentários filológico-gramaticais, de textos de autores portugueses e brasileiros, pertencentes às várias correntes. E insistiu ainda na regra de ouro, que deve primar no referido nível de ensino literário, da realização constante de exercícios de exposição oral e de composição escrita, finalidade da velha disciplina retórica, cuja reabilitação em bases renovadas se impõe no ensino secundário de vernáculo.

\* \* \*

Em todo caso, em ambos os programas, o grosso é o estudo das literaturas portuguesa (2.<sup>a</sup> série) e brasileira (3.<sup>a</sup> série). A disciplina é de português, mas a matéria é de literatura. Esse o grande equívoco, de funestas conseqüências para o ensino do vernáculo e da literatura, equívoco sancionado pela Lei Orgânica, e que já tem sido fartas vezes verberado por este escritor, com o aplauso quase generalizado dos professores da disciplina. O curso é de português, incumbido aos mestres de vernáculo, mas de matéria literária. Por mais excelentes que o sejam, e os há em quantidade, não estão eles aptos a dar execução à parte literária, a principal dêsse programa híbrido. Um professor de língua jamais será um bom professor de letras, pela própria natureza diversa das disciplinas, com objetivos, métodos, perspectivas, espírito, terminologia diferentes. E pela própria constituição mental, formação intelectual, princípios de trabalho. A matéria prima com que lidam é a mesma: o texto literário. Mas a estratégia de abordagem do fenômeno é diferente, e jamais um professor comum de língua penetrará o espírito com que o homem de letras, o crítico, o professor de literatura abordam a literatura, jamais adquirirá o espírito

literário, em que pesem as raras exceções de homens realmente superiores, em cuja mente se podem, por acaso, conciliar os dois ângulos de visão.

\* \* \*

Portanto, a despeito de ser de português a disciplina, nos dois programas a matéria é predominantemente literária. O problema que se deparava a quem competia pô-lo em prática era a maneira de sua execução. Pelas razões acima expostas, e mais pela tendência tradicional mantida pela inércia e pela deficiente informação da didática da disciplina, o método geralmente em vigor era o "histórico", segundo o qual a literatura se entendia como *história* literária, posta a ênfase no seu lado histórico e não no literário. E, como tal, o ensino cifrava-se na exposição do desenvolvimento histórico da literatura no país, mostrando-se as várias escolas ou correntes, e sobretudo os grandes autores, com a sua biografia e a lista de suas obras. Aí se parava: nas obras, ou antes, na sua simples menção, sem penetrá-las, sem lê-las, sem estudá-lhes as características. Chegou-se, aliás não só no Brasil, àquele sistema, que alarmava mestre Lanson, de ler *sobre* as obras, em vez de ler as próprias obras literárias. Esse é o método vigente, e, como foi mencionado, no mais dos casos reduziu-se o ensino literário no segundo ciclo à simples memorização de biografias de escritores, o que é tudo menos ensino de literatura.

Por isso, o Departamento procurou seguir outra norma, renovando a metodologia e tentando sugerir como deveria orientar-se o ensino literário. Dividiu-se o programa em duas partes, para execução nas duas metades do ano letivo. Na primeira, far-se-ia, dentro do programa em vigor, como não podia deixar de ser, uma exposição das correntes literárias que tiveram existência no Brasil, apontando-se de modo sumário as suas características ideológicas e estilísticas, bem como seus representantes mais típicos, trechos dos quais se dariam à leitura e se explicariam por comentário adequado, ao lado dos exercícios orais e escritos pelos alunos. Mas essa não é a parte principal, a qual seria reservada para o segundo período do curso. Para essa fase, programaram-se assunto e método ainda mais diretamente literário. Foi o método tipológico de abordagem do fenômeno literário, isto é, o estudo dos gêneros, através de algumas obras altamente representativas: a ficção (romance e conto), o drama, a poesia lírica, o ensaio. Na-

turalmente, em primeiro lugar, fixou-se uma filosofia do gênero literário, pois sem uma boa doutrina genológica jamais se chegará à compreensão exata do fenômeno literário. E, assim, firmou-se o critério, ao qual tende a poética contemporânea, de reduzir os gêneros àqueles de conteúdo e sentido estritamente estético-literário (excluídos muitos outrora admitidos pela poética neo-clássica, como o jornalismo, a história, o didatismo, etc). E, em seguida, reduziu-se esse estudo aos gêneros de representação mais importante na literatura do Brasil: ficção, lirismo, ensaio, drama.

Assentada a matéria, restava a execução. Não houve afastamento do programa. A matéria é a mesma: a literatura brasileira. A diferença, está em que, em vez de apresentá-la cronologicamente, pelo catálogo dos autores e obras, procurou-se abordá-la pelos gêneros que aqui mais se cultivaram, e dentro de cada gênero pelos autores que mais alto atingiram como padrões de perfeição literária. O programa é o mesmo quanto à matéria e quanto ao espírito. Apenas se diferiu no método de execução.

\* \* \*

Exemplifiquemos com o capítulo da ficção (romance e conto). O que se pede no pequeno programa aprovado pelo Departamento é o estudo do gênero, nas suas características e estrutura, através da consideração de três autores de épocas diversas, acentuando-se as diferenças de conceitos e técnica, e assim a evolução do gênero de um para outro: José de Alencar, Machado de Assis e Graciliano Ramos. Mas como reage um professor de língua perante um texto literário? A não ser a ave raríssima, misto de filólogo e crítico, — e há sempre um crítico no legítimo professor de letras, — o professor de vernáculo raramente vai além do plano gramatical, e na sua maioria não distingue análise e comentário filológico de análise literária. E embora haja quem esteja apto a incursões na estilologia, não são muitos os que se lembram de que a estilística principia onde pára a gramática. De qualquer modo, a tarefa do professor de português em relação ao ensino literário é imprescindível, posto que distinta. E' que a interpretação literária de uma obra implica a operação prévia de sua leitura inteligente, o primeiro passo da qual é o domínio da linguagem em que é vazada. Destarte, o professor de vernáculo tem a missão, entre outras, de preparar o aluno, durante as 5 ou 6 primeiras séries do curso secundário, do ponto de vista filológico-gramatical, tornando-o apto ao entendimento de um texto literário.

Quanto ao professor de letras, que caracteriza a sua reação diante do texto, mais especificamente, de uma peça de ficção, — romance ou conto? Qual o tratamento que lhe é específico? Parte êle da premissa de que o texto pode ser devidamente lido e entendido, graças ao básico preparo filológico-gramatical do aluno. Por isso, não se deterá no comentário morfológico e sintático, a não ser quando fatos linguísticos se revelem constantes estilísticas ou testemunhos psicológicos, o que será levado em conta. Mas, o que releva é que êle não se deterá nesse plano, depois de examiná-lo e fixar-lhe as características. Seu reino está mais acima. O que lhe interessa precipuamente num romance ou num conto são outros problemas, tais como os do tema, da exposição, do início, da atmosfera, do clímax, da seleção e sugestão, do conflito, da complicação, da solução, do personagem, da ação, da caracterização, do foco de interesse, do foco da narrativa, do ponto de vista, da distância, do suspense, do enredo, da unidade, do movimento, da verossimilhança, da lógica, do diálogo, do estilo; ou como distinguir os vários tipos de ficção, de ação e aventura, de mistério e fantasia, de emoção, de humorismo, de atmosfera, de psicologia, de costumes, etc. E' a consideração destas e outras questões que torna distinta a perspectiva verdadeiramente estética — estruturalista — do fato literário, do método histórico-biográfico ou simplesmente filológico de abordagem. E a compreensão disso é da maior relevância no ensino literário. Porquanto é o que importa acima de tudo saber: como base para o aprofundamento e a especialização do estudo de letras nas Faculdades de Filosofia, ou para a vida geral, pois assim se fica capacitado para compreender uma forma de narrativa, e os seus elementos, inclusive diante de uma produção cinematográfica. Foi o que se visou com o programa adotado para a 3.<sup>a</sup> série no Colégio Pedro II: mostrar as características do romance e do conto brasileiros (e dos outros gêneros), tal como foi realizado no romantismo, no realismo e no modernismo, à base da análise de obras de figuras representativas. Procurar ver as soluções que deram aqueles artistas aos problemas da ficção, isto é, como Alencar, Machado e Graciliano, resolveram o problema da caracterização e do personagem, do enredo, do ponto de vista, da técnica da construção, etc. E' claro que mostrar a solução brasileira implica, por parte do professor, o conhecimento da tradição universal.

Não procede o argumento de que a disciplina é de português. De português ela sempre foi, o que não impedia de se ensinar história de escritores e de escolas. Se é de português só para não se ensinar literatura no vivo, isto é, na obra literária, então também o é para não se ensinar *história* literária. Nesse caso, se deveria limitar o ensino ao plano filológico, usando-se o texto apenas como pasto para a explicação gramatical. O que de tudo isso ressalta é a necessidade de se separarem as duas disciplinas — português e literatura, — a fim de que, especializando-se a formação docente dos dois tipos distintos de professores, com o progresso do ensino superior de letras, sobretudo com o ensino de Teoria e Técnica Literária, já desde 1951 obrigatoriamente em vigor, por exemplo, na Faculdade de Filosofia da U.D.F., possam os professores de português ministrar o ensino do vernáculo, enquanto se reserva para legítimos professores de literatura o ensino literário. Do contrário, o assunto será sempre fonte de confusões, malentendidos e prejuízos à educação.

\* \* \*

Programa a que se refere o trabalho acima:

O curso deverá ser dividido em duas partes, correspondentes aos dois períodos letivos.

Na primeira parte, estudar-se-ão os grandes movimentos ou estilos literários que marcaram a evolução da Literatura no Brasil, procurando-se relacionar essa evolução com a que se processou em Portugal.

Os movimentos deverão ser estudados concretamente, definidos e caracterizados nas suas figuras mais representativas.

O Barroquismo, o Arcadismo, o Neo-classicismo.

O Romantismo.

O Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo.

O Simbolismo e o Modernismo.

\* \* \*

Na segunda parte, far-se-á o estudo da Literatura brasileira pelos gêneros mais cultivados, destacando-se, em cada um, alguns autores representativos, dos quais serão escolhidas obras típicas para leitura dos alunos, debate em seminário e elaboração de pequenos ensaios críticos. Nessa oportunidade procurar-se-á orientar os alunos nos trabalhos de investigação literária, levantamento bibliográfico e redação.

1 — Literatura de ficção: romance e conto. Às características e estrutura do gênero, através de estudo de três autores de épocas diversas, mostrando-se as diferenças de conceito e técnica: José de Alencar, Machado de Assis e Graciliano Ramos.

2 — A poesia lírica: características do lirismo luso-brasileiro. Raízes medievais, renascentistas, populares, Camões. O lirismo no Brasil: evolução e características da lírica brasileira no Romantismo, no Parnasianismo, no Simbolismo, no Modernismo, através de suas figuras mais representativas.

3 — Ensaio, crônica, oratória, crítica. Estudo de algumas figuras representativas.

4 — Literatura dramática.

## A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM

ANÍSIO TEIXEIRA  
DIRETOR DO I.N.E.P.

Nunca será demais insistir nas condições em que se começou a considerar conveniente e necessária, no curso do século dezanove, e só então, a educação universal e gratuita para todos, entre os países chamados civilizados, e as condições correntes, já nestes meados do século vinte, para empreendimento semelhante, entre os países chamados subdesenvolvidos.

Uma primeira fase do movimento de instrução para o povo, no ocidente, teve origem religiosa. Buscava tornar efetiva e generalizada a leitura direta da Bíblia na língua nacional ou de cada povo, bem como o livre exame e interpretação dos textos, como reivindicação da reforma protestante. A generalização, contudo, do movimento não se deu senão quando o Estado julgou ser de seu dever dar a todos um mínimo de educação, considerado indispensável à participação dos indivíduos na obra comum nacional.

A ampliação dos deveres do Estado até esse empreendimento de natureza cultural se deu, entretanto, em período de progresso econômico e social ainda relativamente lento e, o que é mais importante, como alvo em si mesmo ou a reivindicação máxima da época. Os povos porfiavam, em verdadeira emulação política, por essa conquista, que fornecia ao pensamento das elites e às aspirações das massas algo como uma nova mística — a mística da educação popular. As nações passaram a se classificar, entre si, tanto mais civilizadas quanto mais escolarizadas fossem as suas populações.

A obra de educação escolar comum, para todos, se fazia, assim, tendo em vista aparelhar o homem — todos os homens — com o instrumento de esclarecimento existente na época, a leitura, a fim de habilitá-lo, por este modo, à participação na vida cívica e cultural do seu país. Toda outra educação escolar, além dessa comum, era especializada, fosse a profissional, de nível médio ou superior, para alguns, pelo Estado, ou a das classes ricas pela escola secundária, quase sempre privada, especializada esta senão pelo conteúdo, pelo espírito de "classe"

que a inspirava. Observamos, assim, que a educação comum não visava propriamente à vida econômica ou de produção do país a que servia, mas, sim, a um propósito de esclarecimento, de educação geral e, quando muito, de formação cívica, reputados, entretanto, na época, como essenciais à existência da nação, no nível de vida em que se achavam, ou a que aspiravam.

Pouco importa que, depois, esta escola pública se tenha feito um instrumento de singular significação econômica, com o desenvolvimento da civilização industrial. Desejamos acentuar é que no início obedecia mais à filosofia humanitarista ou, quando muito, cívica.

À escola primária comum, para todos, seguiam-se escolas complementares, que, estas sim, tinham propósitos práticos e se destinavam, deliberadamente, à preparação pré-profissional ou profissional, considerando-se a continuação da cultura geral somente aconselhável, senão devida, para a chamada elite, que mais não era do que as classes abastadas ou semi-abastadas, que poderiam suportar o ônus de prolongar a educação dos filhos além dos anos mínimos da escola primária, sem imediato propósito prático ou econômico.

Temos, pois, até os começos deste século, a educação popular primária como necessidade política, nas nações ditas civilizadas, e a educação pós-primária como apanágio, nelas, das suas chamadas elites, ministrada geralmente em escolas privadas, ou como modesta formação profissional complementar, considerada economicamente indispensável, pelo Estado, para certo grupo de alunos, supostamente bem dotados, das escolas primárias, sem possível acesso às escolas secundárias, privadas, por falta de recursos.

Ao ingressarem no século vinte, essas mesmas nações se viram, assim, graças ao movimento precedente, aparelhadas com um sistema escolar, que só caberia desenvolver e ampliar, em face das necessidades novas, que os novos tempos vinham trazer-lhes. O hábito da escola havia sido estabelecido, a previsão de recursos para a sua manutenção definitivamente implantada e, o que é mais, as conseqüências práticas da educação escolar reconhecidas como muito mais importantes do que as previstas, antes, de simples obra humanitária de esclarecimento. O desenvolvimento de técnicas industriais de trabalho viera tornar a escola indispensável como instrumento de eficiência econômica, e não apenas política, por mais importante que esta pudesse ser.

As reivindicações populares em educação, quanto aos países a que nos referimos, se fizeram sentir, no sentido de estender a educação comum a maior número de anos e de alargar as

oportunidades das classes de menores recursos, dando-lhes ingresso possível a todos os tipos de escolas existentes, por isto que a educação deixou de ser uma necessidade espiritual ou de luzes, para se fazer uma condição *sine-qua-non* da vida econômica e de trabalho da civilização industrial e moderna, a que tais países haviam chegado.

O mesmo tipo de civilização, que encaramos, por outro lado, veio impor modificações na escola em si mesma, à luz dos novos característicos do trabalho moderno, em período de progresso econômico e social já agora muito mais acelerado.

Foi isso, ao que nos parece, o que ocorreu com os países desenvolvidos.

Já nos países subdesenvolvidos, como é, de modo geral o nosso caso, a evolução das necessidades sociais foi, de certo modo, a mesma, mas, sem o acompanhamento da evolução do sistema escolar, que se encontra ainda num simples esboço. Decorre daí que entramos em confusão e contradição, porque atingimos a consciência de necessidades equivalentes às dos povos mais desenvolvidos em nossa época, mas, desaparelhados de verdadeiras escolas, estamos a querer implantá-las com a filosofia de épocas anteriores.

A educação popular até o século dezenove era, como já dissemos, mais uma necessidade espiritual, humanitária, digamos assim, do que econômica e, portanto, podia ser ineficiente e podia se fazer de qualquer modo, como de qualquer modo se podia fazer a educação religiosa. Não digo isto em sentido pejorativo. Trata-se da natureza das cousas. Se se visa em educação apenas à ilustração, à capacidade de esclarecimento, a uma ampliação da capacidade normal das pessoas de ver e sentir as cousas, — por menos que se faça, tudo será útil, e, então, o que importa é dar a quantos se possa um pouco desse bem supremo, indefinido e indefinível. É a isto que chamo a concepção *mística* de educação, sem dúvida a dominante em todo ou quase todo o século dezenove. Escola passa a ser um bem em si mesmo, como tal sempre boa, seja pouca ou inadequada ou mesmo totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que fôr aprendido constituirá um bem.

Tal concepção conserva-se a dominante entre nós, embora já superada nos países que primeiro a instituíram, pois eles, tendo desenvolvido as suas escolas com semelhante filosofia, já as haviam transformado no curso da própria evolução escolar, para que elas pudessem responder pelas novas necessidades de nossa época — isto é — as de atender o ensino às novas *condições de trabalho* e não apenas ao esclarecimento, ou ilustração, ou emancipação social.

Mas, se conservamos ainda a concepção perempta ou, se quiserem, insuficiente, do século dezenove, por outro lado, não conservamos as condições dominantes naquele século, mas, temos as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para *novas formas de trabalho* e não apenas *formas novas de compreender* o nosso papel social e humano. Mesmo porque — e isto é a grande novidade de nosso século — essas formas novas de compreender o nosso papel social e humano, que os povos desenvolvidos tiveram que aprender laboriosamente pelos hábitos de leitura, os povos chamados subdesenvolvidos, como o nosso, estão a aprender pelos novos processos de comunicação visual e oral que o rádio e o cinema trouxeram e, muito mais fáceis de difusão do que a escola, logo se implantaram e generalizaram.

A função propriamente emancipadora de que se fêz a escola popular, no século dezenove, a pioneira, está hoje, absorvida pelo rádio e pelo cinema, que prescindem praticamente da capacidade de leitura dos indivíduos. Bem sabemos, que a comercialização desses dois meios de comunicação vem determinando que sua ação seja não propriamente "educativa", no sentido melhor dessa palavra, mas, muitas vezes, prejudicial. Isto, entretanto, não impede que essa ação seja "socialmente emancipadora", criando a oportunidade de participação do analfabeto no debate geral e público da nação, como a imprensa o fazia, antes, para os que aprendiam a ler na escola.

O analfabetismo em face disto, já não é a famosa *cegueira* do século dezenove, mas simplesmente, uma inaptidão, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-pão exige que seja remediada.

Daí, então, a educação — e quando falo em *educação* compreenda-se sempre *educação escolar* — precisar de ser, tanto num país subdesenvolvido quanto, hoje, nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que seja eficaz, isto é, *ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem; ensine o que o indivíduo precisa aprender* e, mais, seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado nos seus objetivos para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e várias da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho.

A educação se faz, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando eficiente, adequada e devidamente distribuída. Deste jeito, já não nos convém qualquer educação dada de qualquer modo. Esta já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema.

A educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.

A contradição entre estas novas *necessidades educativas* e o velho conceito místico e absoluto de escola — bem-em-si-mesmo, é que está a levar o Brasil para a sua atual conjuntura educacional, de diluição e inorganicidade progressiva de suas escolas. Sob o impacto, rigorosamente idêntico, senão mais grave, que o das nações desenvolvidas, da nova consciência social das necessidades educativas por parte dos indivíduos, ricos ou pobres, estamos a enganá-los, a uns e outros, com a ampliação puramente aparente de oportunidades educativas, — multiplicando os turnos das escolas que chegamos a ter organizadas e que assim ficam desorganizadas, e improvisando escolas sem as condições imprescindíveis ao seu funcionamento e, portanto, intrinsecamente desorganizadas. E não só isto, o que já seria terrível! Também estamos a multiplicar escolas do *mesmo tipo*, sem levar em conta aquela distribuição educacional de que já falamos, importando isto em educar número excessivo de pessoas na mesma cousa, com o que criaremos outro *mal* educacional. A relatividade do novo conceito educacional ensina-nos, com efeito, não só que a educação deve ser eficiente para ser boa, como que deve ser adequada ao indivíduo e adequada às necessidades do trabalho, sem o que longe de resolver agrava o problema que se propõe a resolver, isto é, o preparo diversificado dos indivíduos e distribuição adequada dos mesmos pelos diferentes setores do esforço econômico nacional.

Mas, não é somente essa a contradição profunda do movimento educacional brasileiro. Outra contradição, um tanto mais sutil, permeia-lhe o descaminho.

Vimos que, no século dezenove, a educação escolar assumira dois nítidos aspectos, o de educação popular mínima para todos e o de educação pós-primária para alguns. E os alguns, salvo os das poucas escolas públicas e gratuitas deste nível, eram os das classes abastadas ou semi-abastadas, que aí recebiam uma educação que a sua "classe" reputava boa e satisfatória. Por este fato, os indivíduos das classes não favorecidas foram levados a julgar que a educação de nível secundário os levaria automaticamente a participar das condições daquelas classes. E a reivindicação popular se vem orientando no sentido de se dar acesso a todos às escolas de nível médio e superior.

Entre os países civilizados, entretanto, assim que as escolas de nível médio e superior deixarem de ser escolas de "classe" para se tornarem escolas acessíveis a todos, logo se transfor-

maram e passaram a obedecer a filosofia educacional totalmente diversa. Antes de tudo, diversificaram-se em currículos e métodos, no nível médio, a fim de atender à imensa variedade de capacidades e aptidões, e no nível superior se fizeram técnicas especializadas para a formação, segundo as aptidões, dos quadros técnicos e científicos de que necessitavam aqueles países. A antiga educação clássica, uniforme e literária se fez residual e para os ricos que a desejassem, ou os poucos pobres altamente dotados, que dela pudessem viver. Sendo tipicamente uma educação para os que já tinham com que viver, tal educação só poderia servir aos pobres quando estes fossem tão excepcionais, que pudessem usar a educação clássica não para o seu próprio deleite, mas para ganhar a vida. Ora, sabemos como são poucos os que a podem ganhar com o latim e o grego da educação clássica...

O mesmo não aconteceu, porém, nos países não desenvolvidos. Aqui estamos a receber em um ensino secundário de tipo intelectualista — pois não me atrevo a chamá-lo de clássico nem humanístico — uma tal massa de alunos, que, mesmo quando fossem bem educados, não poderia ser absorvida pela nação com tão uniforme formação. E no ensino superior estamos a fazer o mesmo com escolas de pseudo-formação especializada e de incompreensível uniformidade de currículos, a despeito do aumento considerável de matrícula. Amplas camadas populares já estão entre nós a buscar o ensino médio e superior na suposição de conquistarem, por este modo, e automaticamente, as classes mais altas e, como conservamos as escolas no seu mesmo caráter anterior de escolas de "classe", vamos mantendo o conceito, já superado entre os países desenvolvidos, isto é, o de que a educação escolar é um processo de formação para as classes de lazer ou de trabalhos leves e, conseqüentemente, de "passagem" de classe para os menos favorecidos que a conseguirem frequentar.

A escola, é hoje, deve ser, sem dúvida, um processo de redistribuição dos indivíduos, segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno; mas não há nenhuma escola e muito menos nenhuma escola uniforme e única, pela qual se possa passar de uma "classe" para outra. O próprio conceito de escola de "classe" desapareceu para se passar a considerar todo o sistema escolar, como um sistema contínuo, pelo qual todos se educam até o nível primário e daí, por seleção de capacidade e aptidões, alguns ou muitos prosseguem no nível médio e superior, em escolas tão variadas e flexíveis quanto possível, para atender à variedade de aptidões dos

candidatos à educação, sem distinção de classe nem de situação econômica.

A educação — limitadamente humanística dada na velha escola de elite — não só não se presta para toda essa nova população escolar, como lhe pode ser prejudicial.

Estamos, assim, nestes meados do século vinte, inspirando a nossa expansão educacional com os conceitos de educação — bem-em-si-mesmo e de educação para lazer há um século pode-se dizer superados, e daí a contradição perigosa da conjuntura atual, em que a própria educação escolar longe de resolver o problema que se propõe, está a criar um novo problema — o dela própria.

Diante de tal conjuntura, cumpre-nos, antes de tudo, se tem qualquer valor a nossa análise, uma campanha de esclarecimento, destinada a desfazer os dois conceitos errôneos, que, ao nosso ver, dominam a mentalidade contemporânea e inspiram, *na realidade prática*, a política educacional brasileira: *a)* a concepção mística, ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos; *b)* a concepção de educação escolar como um processo de passar ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço, e não de produção. O esclarecimento impõe-se e urge porque essas duas concepções explicam, entre muitos outros, os seguintes "absurdos" de nossa realidade educacional:

1) A progressiva *simplificação* do ensino primário, com a redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários;

2) A redução do currículo da escola primária a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização e a elementaríssima técnica da leitura e escrita;

3) A situação incerta e imprecisa da nossa formação do magistério primário, na qual se revela uma compreensão vaga e insegura da escola primária, o que por sua vez, gera até a tolerância generalizada pelo professor leigo, reputado, às vezes, melhor que o diplomado;

4) A improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica;

5) A perda crescente de *importância social* da escola primária, em virtude de não concorrer especialmente para a *classificação* social dos seus alunos;

6) A substituição das suas últimas séries pelo "curso de admissão" ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada "reclassificação social";

7) A procura crescente do curso secundário, a despeito da ineficiência dos seus estudos, dos horários muito reduzidos e de professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média;

8) A improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de *técnicas específicas* permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito e filosofia e letras; a audácia deste movimento vai ganhando terreno até mesmo no campo da medicina, em que é mais alta e melhor a nossa tradição acadêmica, e onde já se notam improvisações perigosas;

9) A complacência por campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, no campo da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social;

10) A ausência de planejamento econômico e financeiro e a insinuação, implícita, de que se pode fazer educação sem dinheiro, surgindo, então, as campanhas de educandários gratuitos e a idéia ainda mais generalizada de que toda a educação pode ser gratuita para quem quiser do nível primário ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência *per capita* da nossa "riqueza nacional", das mais pobres do mundo;

11) Irritação social crescente contra o "custo da educação", contra o "custo de livros", contra as despesas no período escolar, como se tudo isto fosse simples atividade espiritual que nada deveria custar;

12) Perfeita tolerância ao fato de *estudar e trabalhar*, com redução crescente das atividades de estudo, pois, estas, ao que parece, não podem *ocupar* o tempo do estudante, que tem cousas mais importantes que fazer.

Poderíamos continuar a alinhar outros fatos, ou desdobrar os apresentados em outros tantos, como, por exemplo, os relativos ao currículo secundário, reconhecidamente absurdo pela impossibilidade de ensinar todas aquelas matérias, mesmo com professores ótimos, no tempo concedido, mas ainda assim tranquilamente aceito em sua ineficiência, porque a *educação sempre foi isto*, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de *tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro*, acima de um *minimum minimorum*, que torne a educação sempre possível e para toda a gente.

Somente a concepção de educação como uma atividade de caráter vago e misterioso é que poderia levar-nos a aceitar essa total e generalizada inadequação entre meios e fins na escola e a isto é que chamo a concepção *mágica* da educação, que me parece a dominante em nosso meio, como pressuposto inconsciente e base de nossa política educacional.

Não desconheço — e já o salientei — que essa concepção, em diferentes graus de intensidade, permeou muito da situação educacional do século XIX, mesmo nos países civilizados. Qual, assim, a gravidade de tal *fé* em educação? Não é este um estado de sentimento e de crença altamente interessante e capaz de dar ao movimento educativo brasileiro o seu impulso dinâmico e continuado? Começa-se assim e, depois, se aprende e se faz cada vez melhor, descobrindo-se e redescobrendo-se o processo lógico da atividade puramente espontânea e imprecisa. Assim foi em todos os países e assim também será no nosso. . .

Ocorre, porém, que, ao contrário dos demais países, o Brasil *oficializou e legalizou* esse processo de ilusionismo ou, se quiserem, de magia educacional, cristalizando-o, assim, em um sistema institucionalizado, sancionado e cheio das mais *interessantes* conseqüências individuais e sociais. Longe de um começo, que evoluiria, êle se tornou um fim e a sua tendência é para se perpetuar e, mais, se agravar, pois dia a dia, tomamos maior audácia para generalizar os nossos passes de magia ou fregolismo educacional.

E eis porque a posição brasileira é tão grave e perigosa. Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular brasileira em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas, já chegamos àquele estágio social em que não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climatéricos. . .

Em educação, há que fazer o mesmo. Toda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas, não deve ser sancionada com conseqüências legais. Este, o primeiro passo para dar a essas tentativas o seu caráter de tentativas, o aspecto dinâmico pelo qual elas poderão vir a progredir até o estágio lógico ou científico da educação, em que meios adequados produzirão fins desejados e a escola poderá entrar no processo de evolução característico de todas as atividades humanas em nossa época.

A escola primária, entre nós, encontra-se, aliás, nessa situação. Não se dá ao seu diploma nenhum valor especial e, por tal motivo, chegou ela a ser progressiva. Se, hoje, está perdendo esse caráter, é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio o seu

diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem eles o curso primário, que assim se separa e se desvaloriza socialmente.

É indispensável que a escola secundária tenha a mesma finalidade geral educativa, que possui a escola primária, sem outro fim senão o dela própria. Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa, e quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia.

Então, sim, a mentalidade mágica em educação ganhará condições para evolver para a mentalidade empírica e daí para a mentalidade lógica ou científica; então e por conseguinte, a instituição ganhará efetivamente a sua dinâmica de transformação e progresso.

Como, porém, conciliar esse regime de liberdade de tentar e experimentar com as conseqüências legais da educação, numa sociedade em que, dia a dia, se precisa de mais conhecimento para o exercício das ocupações e profissões?

Não serei eu quem vá inventar um dispositivo para solver uma conjuntura, que, como já disse, foi também a seu tempo, a das nações chamadas desenvolvidas ou civilizadas. Temos é que ver como saíram elas de situações semelhantes à nossa de agora.

Ora, a lição que essas nações nos ministram é a de que não se pode corrigir a conjuntura senão por um processo de exames paralelos ao processo escolar, e organizado e dirigido por autoridades estranhas à escola ou autoridades de escolas de nível acima da escola examinada.

Tal processo paralelo pode evolver até um sistema de classificação das escolas, em substituição ao de exames formais, com aceitação dos diplomas pelo mérito implícito na classificação; mas, será sempre um processo paralelo e independente, pelo qual se julgam as escolas.

Esse regime é a conseqüência lógica das condições diversas e variadas em que a escola surgiu ou tinha de surgir, ante a solicitação social da comunidade. Ou ali implantaríamos, imediatamente, uma escola perfeita — o que é, obviamente, impossível — ou permitimos uma livre *tentativa* de escola e sujeitamo-la à verificação *a-posteriori*, por um sistema, a princípio, de exames e, depois, caso se processe a necessária evolução, *de classificação* das escolas pelo seu mérito e eficiência.

A solução nada tem de drástica e não falta, na própria conjuntura brasileira, bem analisada, elementos que a aconselhem e até a solicitem, a despeito das generalizadas e superadas

concepções de educação-milagre e educação-diploma-de-classificação-social.

Os exames do "Artigo 91" e os exames vestibulares ou de introdução ao ensino superior são germes desse regime de exames para julgamento *a-posteriori* do resultado da escola de nível inferior. O exame de admissão ao ensino secundário é um germe de julgamento *a-posteriori* da escola primária.

Os defeitos ou ineficácia, em alguns casos, de tais exames são perfeitamente explicáveis. Nos exames de admissão ao secundário, o vício congênito está na autorização indiscriminada da sua elaboração e julgamento pelos próprios interessados nos estabelecimentos em que ingressam os alunos contribuintes. Ora, tais exames, depois de devidamente elaborados, podiam ser processados nos estabelecimentos de ensino pelos seus próprios professores, mas apenas quando o estabelecimento, pelo seu crédito, fosse procurado por número de candidatos superior ao da matrícula possível e, em face disto, não lhe fosse prejudicial o caráter seletivo do exame. E nos exames vestibulares, para melhorá-los, bastaria que somente pudessem ser eles processados nos estabelecimentos oficiais. Se, além disto, viessem a ser elaborados com melhor técnica e visassem antes a apurar o que os candidatos sabem, do que o que não sabem, a melhora seria ainda mais significativa. Não se pode é negar a relativa seriedade com que são feitos nas escolas oficiais e mesmo em algumas escolas particulares. Também os exames do "Artigo 91", depois que passaram a ser feitos nos melhores colégios oficiais, têm apresentado resultados mais interessantes.

Há, pois, já um princípio de regime de exames paralelos e independentes à escola em julgamento e que, se generalizado e aperfeiçoado, pode transformar-se no mecanismo legal pelo qual se ajuste a mentalidade popular do país, em educação, à situação do desenvolvimento progressivo a que a devemos conduzir.

Dentro de um ambiente, assim, de liberdade e estímulo à mudança, que tipo de escola devemos esperar ver formar-se, pelo desenvolvimento de todas as tentativas e ensaios de escolas, em condições as mais diversas, espalhadas por todo o país?

Devemos esperar que a mentalidade da nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, venha, gradualmente, a substituir seus conceitos educacionais, ainda difusos e místicos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e a apoiar uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, ideal político herdado do século

XIX, e também para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva.

Essa educação, nas primeiras cinco séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, a sua preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este.

A continuidade da escola — em seus diferentes níveis — vai emprestar-lhe o caráter de escola para todos, sem propósito de classificação social, dando a cada um o de que êle mais necessitar e segundo a sua capacidade, com o que melhor se distribuirá ou redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões de trabalho econômico e social, de acordo com as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular.

Esse sistema de educação popular, abrangendo de 11 a 12 séries, ou graus, permitirá, quando completo ou integralmente organizado, que o aluno se candidate, após a última série ou grau, ao ensino superior pelo regime de concurso, mas, não visa o seu curso ao preparo para esse exame, pois terá finalidade própria, significando, nos termos mais amplos, a *educação da criança*, na escola primária e a *educação do adolescente*, na escola média, para o tipo e as necessidades da sociedade em que participam e vivem.

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas, a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente, de um lado, e de outro, da civilização moderna e industrial em que a escola vai iniciar as crianças e, depois, os jovens brasileiros. Essa escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação, como progredimos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia — pelo desenvolvimento do saber e dos profissionais que o cultivam e o aplicam, entre os quais se colocam e muito alto os professores de todos os níveis e ramos.

Aceitos que fossem tais princípios gerais ou — porque não dizé-lo? — a filosofia de educação neles implícita, restaria prover a máquina administrativa para gerir o sistema de liberdade e progresso que à base deles se instituiria. Nesta máquina, o importante será a articulação entre a consciência leiga do país, que define as suas aspirações educacionais, e a consciência

profissional, que lhe indica o processo para atingi-las e sugere as revisões necessárias das próprias aspirações gerais, naturalmente difusas, embora vigorosas e sinceras.

Permitam-me que reproduza aqui as sugestões que apresentei alhures para a organização administrativa do sistema escolar brasileiro, dentro da fundamentação que venho apresentando.

"A organização da educação no Brasil está a exigir uma revisão corajosa dos meios até agora ensaiados para a sua implantação. Nenhuma sistematização rígida lhe pode ser aplicada, em virtude das proporções da tarefa e das condições profundamente desiguais a que necessariamente está sujeita a sua execução, para ser realidade e ter eficiência, com progressividade tanto quanto possível assegurada.

Cumpra criar um mecanismo simples e dinâmico, capaz de se adaptar às contingências mais diversas e de trabalhar com os recursos mais desiguais; por isto e para isto, dotado de força própria, de autonomia e de responsabilidade, a fim de se desenvolver indefinidamente. E é o que se conseguirá e só se conseguirá entregando às comunidades a responsabilidade pela educação. Em vez das centralizações, sejam federal ou estaduais, a educação passa a ser, primordialmente, de responsabilidade local.

Dir-se-á que as tradições dos nossos governos locais, entretanto, não são de ordem a nos animar nessa transferência. Dominados pela burocracia, embora de recente incremento, e pelo eleitoralismo, seria lícito admitir que não fosse grande a vantagem alcançada. Algo mais ter-se-ia de fazer para dar à transposição de responsabilidade sua força estimuladora e criadora.

Sugeriríamos, assim, a criação de pequenos *Conselhos Escolares locais*, constituídos por homens e mulheres de espírito público, e não propriamente partidário, dos municípios.

Tais conselhos iriam administrar um *Fundo Escolar* municipal — outra sugestão de não menor alcance — a ser instituído com os recursos provenientes dos 20 % da receita tributária do município constitucionalmente determinados, e com os auxílios estaduais e federal para a educação, a decorrerem por seu turno das correspondentes porcentagens constitucionais de aplicação exclusiva. Dotados de poder financeiro e governamental, seriam tão importantes e tão desejados quanto o poder municipal (Prefeito e Câmara), enriquecendo a comuna com um novo órgão representativo, singelo e fecundo, para expressão das aspirações locais. Os Conselhos nomeariam o administrador lo-

cal da educação e os professores, exercendo deste modo verdadeiro poder do governo e tomando sobre os ombros toda a responsabilidade da educação local.

Na pluralidade de poderes locais, assim instituída, onde estaria a força de controle e unificação indispensável ao mínimo de coesão e unidade da educação nacional?

Tal força de controle e unificação competiria ao Estado, que a exerceria por intermédio de um *Conselho* semelhante aos conselhos locais e um Departamento de Educação. O poder supremo desse *Conselho* estadual seria o de regulamentar o exercício da profissão do magistério, o de distribuir os auxílios estaduais para a educação e o de manter seu sistema próprio de escolas, isto é, as de formação do magistério e as de nível superior.

Mediante a regulamentação do exercício da profissão de magistério, o Estado daria a todas as escolas aquele mínimo de unidade essencial ao êxito do sistema escolar. Somente o Estado poderia conceder licença para o exercício do magistério. Como lhe caberia licenciar, também lhe caberia regulamentar o preparo do magistério. Com o poder, assim, de formar o professor e de lhe conceder, provisória ou permanente, a licença para o exercício do magistério, estaria o Estado armado para não somente impedir qualquer extravagância ou excesso local, como para orientar e estimular o poder local a fim de lhe ser possível o mais perfeito desempenho de suas funções de administrador responsável das escolas.

Poderão julgar demasiado radical essa sugestão...

Vejo-lhe, entretanto, tal força renovadora, sinto-a tão criadora de estímulos novos e novas energias, descubro-lhe tamanhas virtualidades, que não me parece haver nenhum perigo em sua implantação imediata. Será a imediata multiplicação de autonomias e responsabilidades estimulantes e estimuladas, capaz de promover a mudança de clima necessária, indispensável à efetiva reconstrução educacional brasileira.

Poder-se-ia, contudo, graduar a execução, concedendo-se a autonomia somente aos municípios mais adiantados e condicionando-se a extensão da medida renovadora ao fato de alcançarem as rendas locais um mínimo orçamentário capaz de dotar o conselho escolar do suficiente para a manutenção de certo número de classes primárias. Desde que fosse temporária essa limitação, poder-se-ia admitir essa prudência, que, entretanto, apenas conservaria o Estado com a responsabilidade por escolas de que dificilmente se poderá fazer o melhor administrador.

Sou por isto mesmo favorável à implantação generalizada do novo sistema, ficando ao Estado a responsabilidade pela formação do magistério em todos os graus e seu respectivo licenciamento, pela supervisão e inspeção dos sistemas locais de educação e pela distribuição equitativa dos recursos estaduais pelos sistemas municipais de educação.

\* \* \*

Constituídos os órgãos de administração das escolas e dotados os mesmos dos recursos oriundos das percentagens constitucionais para a educação, quais seriam as regras fundamentais para a sua ação e desempenho de suas atribuições?

1.º) *A constituição dos Conselhos* — Tudo aconselha que sejam pequenos — de seis a nove membros — e gratuitos. O primeiro em cada município seria nomeado pelo Prefeito, com aprovação pela Câmara dos Vereadores e mandatos de seis anos, renováveis, pelo terço, de dois anos. Deste modo, os primeiros conselheiros deveriam ser nomeados para dois, quatro e seis anos de exercício. Daí por diante, o próprio conselho constituiria as listas tríplexes dos nomes, entre os quais o Prefeito deveria escolher os novos conselheiros.

2.º) *A administração do Fundo da Educação* — Constituído pela percentagem constitucional da receita tributária municipal e pelos auxílios dos governos estadual e federal, e outros recursos, o Fundo será administrado pelo Conselho que nisto terá de obedecer a certas regras básicas, dentre as quais convém ressaltar as seguintes:

1. No custeio do serviço de educação não poderá ser despendida importância superior a 80 % dos recursos anuais do Fundo, ficando 20 % reservados compulsoriamente para as construções do sistema escolar, por meio de aplicação direta ou de empréstimos a serem custeados por essa percentagem.
2. Dessa verba de custeio somente 60 % poderão ser gastos com pessoal, não podendo o gasto com pessoal administrativo exceder de cinco por cento do total do gasto com pessoal.
3. Para critério de salários e despesas outras de custeio, inclusive material, proceder-se-á do seguinte modo: Dividir-se-á o montante reservado ao custeio pelo número de crianças a educar. Esse número compreenderá as crianças em idade escolar, que não recebem educação em casa ou em escolas particulares e que residam em área de suficiente concentração demográfica

pará poderem freqüentar escolas. O quociente obtido irá constituir o limite do que poderá ser gasto com cada criança, de modo que, somadas todas as despesas o custeio de uma classe corresponda ao resultado da multiplicação daquele quociente pelo número de alunos matriculados e freqüentes. O salário do professor, o custo da conservação do prédio ou do aluguel, o material didático e os salários dos vigias ou serventes deverão corresponder àquele total, que é o limite do que poderá ser gasto por classe.

Pode-se logo ver que haverá extrema diversidade de níveis materiais de educação, mas o importante do princípio é a preeminência da criança e do seu número sobre todos os demais elementos da escola. Primeiro, há que dar educação a todos e depois é que surgirão os problemas de salários e de níveis materiais da educação.

4. O Conselho Escolar Municipal não poderá nomear professores ou quaisquer autoridades educacionais sem licença para o magistério ou certificado de habilitação, e um e outro só poderão ser expedidos pelo Conselho Estadual de Educação. Será por esse meio que se assegurará a unidade da educação e a sua qualidade.

A licença para exercer o magistério deveria ser temporária, por dois, três e cinco anos e renovável, podendo sempre serem exigidas novas provas para essa renovação. Por tal meio, o professorado estará em constante aperfeiçoamento e jamais constituirá obstáculo ao progresso do ensino.

5. O não cumprimento de qualquer dos princípios acima mencionados determinará a imediata intervenção do Conselho Estadual de Educação, que evocará a si a administração do sistema local de escolas. A organização do Conselho Estadual de Educação e do seu órgão executivo — Departamento Estadual de Educação — obedecerá às normas constantes do projeto elaborado para o Estado da Bahia (Vide: "Projeto de Lei Orgânica do Ensino da Bahia", publicado na Seção de Documentação da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XX, n.º 51 (julho-setembro de 1953).

Como se vê, o Estado, pelo seu Conselho e Departamento de Educação, mantém o sistema de escolas normais e escolas de

Sou por isto mesmo favorável à implantação generalizada do novo sistema, ficando ao Estado a responsabilidade pela formação do magistério em todos os graus e seu respectivo licenciamento, pela supervisão e inspeção dos sistemas locais de educação e pela distribuição equitativa dos recursos estaduais pelos sistemas municipais de educação.

\* \* \*

Constituídos os órgãos de administração das escolas e dotados os mesmos dos recursos oriundos das percentagens constitucionais para a educação, quais seriam as regras fundamentais para a sua ação e desempenho de suas atribuições?

1.º) *A constituição dos Conselhos* — Tudo aconselha que sejam pequenos — de seis a nove membros — e gratuitos. O primeiro em cada município seria nomeado pelo Prefeito, com aprovação pela Câmara dos Vereadores e mandatos de seis anos, renováveis, pelo terço, de dois anos. Deste modo, os primeiros conselheiros deveriam ser nomeados para dois, quatro e seis anos de exercício. Daí por diante, o próprio conselho constituiria as listas tríplexes dos nomes, entre os quais o Prefeito deveria escolher os novos conselheiros.

2.º) *A administração do Fundo da Educação* — Constituído pela percentagem constitucional da receita tributária municipal e pelos auxílios dos governos estadual e federal, e outros recursos, o Fundo será administrado pelo Conselho que nisto terá de obedecer a certas regras básicas, dentre as quais convém ressaltar as seguintes:

1. No custeio do serviço de educação não poderá ser despendida importância superior a 80 % dos recursos anuais do Fundo, ficando 20 % reservados compulsoriamente para as construções do sistema escolar, por meio de aplicação direta ou de empréstimos a serem custeados por essa percentagem.
2. Dessa verba de custeio somente 60 % poderão ser gastos com pessoal, não podendo o gasto com pessoal administrativo exceder de cinco por cento do total do gasto com pessoal.
3. Para critério de salários e despesas outras de custeio, inclusive material, proceder-se-á do seguinte modo: Dividir-se-á o montante reservado ao custeio pelo número de crianças a educar. Esse número compreenderá as crianças em idade escolar, que não recebem educação em casa ou em escolas particulares e que residam em área de suficiente concentração demográfica

pará poderem freqüentar escolas. O quociente obtido irá constituir o limite do que poderá ser gasto com cada criança, de modo que, somadas todas as despesas, o custeio de uma classe corresponda ao resultado da multiplicação daquele quociente pelo número de alunos matriculados e freqüentes. O salário do professor, o custo da conservação do prédio ou do aluguel, o material didático e os salários dos vigias ou serventes deverão corresponder àquele total, que é o limite do que poderá ser gasto por classe.

Pode-se logo ver que haverá extrema diversidade de níveis materiais de educação, mas o importante do princípio é a preeminência da criança e do seu número sobre todos os demais elementos da escola. Primeiro, há que dar educação a todos e depois é que surgirão os problemas de salários e de níveis materiais da educação.

4. O Conselho Escolar Municipal não poderá nomear professores ou quaisquer autoridades educacionais sem licença para o magistério ou certificado de habilitação, e um e outro só poderão ser expedidos pelo Conselho Estadual de Educação. Será por esse meio que se assegurará a unidade da educação e a sua qualidade.

A licença para exercer o magistério deveria ser temporária, por dois, três e cinco anos e renovável, podendo sempre serem exigidas novas provas para essa renovação. Por tal meio, o professorado estará em constante aperfeiçoamento e jamais constituirá obstáculo ao progresso do ensino.

5. O não cumprimento de qualquer dos princípios acima mencionados determinará a imediata intervenção do Conselho Estadual de Educação, que evocará a si a administração do sistema local de escolas. A organização do Conselho Estadual de Educação e do seu órgão executivo — Departamento Estadual de Educação — obedecerá às normas constantes do projeto elaborado para o Estado da Bahia (Vide: "Projeto de Lei Orgânica do Ensino da Bahia", publicado na Seção de Documentação da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XX, n.º 51 (julho-setembro de 1953).

Como se vê, o Estado, pelo seu Conselho e Departamento de Educação, mantém o sistema de escolas normais e escolas de

demonstração dos demais níveis e exerce o poder de supervisão e assistência técnica e financeira aos múltiplos sistemas locais de educação.

O Governo Federal exercerá atividades semelhantes à do Estado e ainda em nível mais alto. Também aí um Conselho será seu órgão supremo, competindo-lhe organizar um departamento de educação para exercer a assistência técnica e financeira aos Estados, os quais, por sua vez, as estenderão aos municípios.

Este será o aparelho administrativo da educação. O seu funcionamento técnico dependerá do preparo que se puder dar ao professor e dos quadros especializados que se organizarem para assisti-lo.

O ensino particular será livre, sujeitos os seus alunos ao exame de Estado, para a validade dos seus resultados."

Encaminhada, assim, a escola brasileira para a sua reconstrução gradual e progressiva, pela revisão dos pressupostos em que ainda hoje se baseia, a ser obtida pela fertilização mútua das idéias leigas e das profissionais e técnicas, das tradições conservadoras e das modernas necessidades, por atender, no jogo de forças entre *o conselho* e *o executivo técnico*, em cada Municipalidade, criados os órgãos complementares de sua direção e desenvolvimento, nos Estados e na União, todos articulados e harmônicos entre si, mas perfeitamente descentralizados, — há toda razão de esperar que se resolva o impasse de contradições educacionais em que se debate a nação e que procuramos aqui, mais uma vez, focalizar, em breve análise.

A maior contradição a meu ver consiste em que, na medida do amadurecimento da consciência nacional para as necessidades educativas, nessa medida se agrava a situação educacional, pelas facilidades e simulações com que estamos ludibriando aspirações cada vez mais vigorosas e conscientes, pode-se dizer que de todo o povo brasileiro.

Essa consciência e esse vigor deviam ser postos à prova por meio de um regime de realismo e de verdade nas escolas, a fim de retirarmos daquela consciência e daquele vigor as energias necessárias aos esforços, sacrifícios e dispêndios indispensáveis ao êxito e ao desenvolvimento da escola. Ao invés disto, um regime de formalidades e aparências vem iludindo o povo, dando-lhe a impressão de que suas escolas, como cogumelos, podem cobrir o país de um momento para outro e surgirem logo — prontas e acabadas — dessa cabeça de Minerva que vem sendo a cabeça "concessionária e equiparadora" do Governo Federal. As energias quebram-se, assim, ante tais facilita-

des e o que podia dar nascimento a um vigoroso e rigoroso movimento educacional vem gerando a degradação crescente de nosso sistema escolar.

Acredito — e o afirmo repetindo — que essa máxima contradição venha a se desfazer com o regime de liberdade e de verdade que se estabelecerá pelo plano sugerido. As escolas criadas nas *condições do possível* passariam, de início apenas a aspirar competir, entre si, para a formação dos seus alunos, que seriam julgados perante examinadores especiais ou de escolas de outro nível. Pouco a pouco tais exames iriam permitir *classificar* as escolas, pelo grau de eficiência atingido, e dar-lhes autonomia para o próprio julgamento e avaliação dos seus alunos.

A liberdade do ensino e o julgamento de sua eficácia por organismos independentes não deviam ficar somente nisso. O próprio ensino superior não poderia ou não deveria dar o direito ao exercício profissional. Diplomados os brasileiros, mesmo em escolas superiores, deveriam passar por um regime de exames perante os órgãos da direção das respectivas profissões, para conquistar o direito final de exercício da profissão, — como a concursos já se submetem para ingresso nos cargos públicos correspondentes aos seus diplomas, que, entretanto, para isso não são julgados bastantes.

No momento em que o país impõe, por todos os modos, a ampliação de oportunidades educativas, o meio único que vejo de não coarctar justos anseios mas de impedir as suas perigosas conseqüências — é este de restaurar a liberdade de iniciativa educacional, mas, ao invés de lhes dar qualquer privilégio ou direito, submetê-las ao teste eficaz do julgamento *a-posteriori* dos seus alunos e, ainda depois disto, não lhes dar o direito ao exercício profissional senão depois de um segundo e novo julgamento pelos seus pares, nos órgãos de classe.

Liberdade e responsabilidade em vez de regulamentação e privilégio é a minha sugestão para a conjuntura educacional em que nos debatemos.

# A EDUCAÇÃO NA ASSISTÊNCIA TÉCNICA (\*)

CELSO KELLY

## I

### ASSISTÊNCIA TÉCNICA

*O reajustamento nacional e a paz. Direito à prosperidade e direito ao bem-estar.*

O mundo moderno quer objetividade. Não bastam princípios e intenções. Os programas declamatórios de paz, solidariedade, concórdia, cedem lugar a programas concretos de "serviços" mútuos entre os países. No plano internacional existem profundas desigualdades, com relação à distribuição de riquezas, à produtividade e ao nível de vida. São "desajustamentos nacionais", acima dos desajustamentos individuais. O descompasso resulta da diversidade de condições. E, em relação a eles, aplica-se, em proporções mais ambiciosas, o tratamento que se preconiza para as criaturas desajustadas: o "serviço social", esse jovem e esperançoso serviço social, a quem se atribui tão relevante papel na reconstrução da civilização: parte do conhecimento da "organização" e das "possibilidades" da comunidade, faz o diagnóstico, verifica a necessidade e conduz o ser-em-crise à instituição (dentro dos quadros da "organização") capaz de remover, ou diminuir, as causas determinantes do desajustamento e os seus efeitos. As instituições, que os socorrem, multiplicam-se na categoria da assistência. "Instituições assistenciais", pois, destinam-se a atender àqueles que, em virtude de circunstâncias removíveis, se afastam do comportamento médio e das possibilidades médias de existência. À semelhança de um médico, à cabeceira do doente, a assistência envida todos os esforços, em qualquer setor — social, técnico, econômico, sanitário, moral — para o retorno do desajustado à normalidade de situação ou de ação. As Nações são desajustados coletivos. Todo o mal entre os

(\*) Conferência realizada no Ministério das Relações Exteriores e promovida pela Comissão Nacional de Assistência Técnica.

povos resulta dessa triste verdade: as nações desajustadas geram o desajustamento internacional, essa crise latente, que alimenta inquietações e vai até os mais complexos e violentos conflitos. Uma das grandes inquietações reside na distribuição, não equitativa, das matérias-primas. De tal forma as riquezas naturais marcaram sua influência no destino dos povos que, na análise de fatos sociais e políticos, assumiu extraordinária importância a causa econômica, que alguns quiseram considerar a única motora dos fenômenos sociais e, até, culturais. A esse exagero sucede uma compreensão, mais ampla e realista, de causas e concausas. Todavia, a disparidade dos recursos naturais tem sido decisiva na diferenciação de culturas e na agitação de grupos de povos em prol do domínio de certas regiões. Haveria alguma "assistência internacional", capaz de atenuar os efeitos dessas perigosas desigualdades?

\* \* \*

Ao mesmo tempo que uma mística especial e profunda, cada vez mais arraigada, faz tudo esperar dessa palavra "assistência", outra palavra mágica surge como imperativo dos tempos em condições de resolver, reformar, ajustar, polarizar, fazer milagres: é a "técnica", de que nunca se falou tanto, como nos nossos dias, tomada de uma auto-suficiência que impressiona e, também, deslumbra. A associação dos dois termos pareceu a fórmula internacional para os desajustamentos coletivos ou nacionais. E a Assistência Técnica (1) se consubstanciou num programa de ação concreta, com que as Nações Unidas, no seu idealismo construtivo, se esforçam por conquistar a confiança do mundo e, para o mundo, um futuro melhor (2). Quais os dois objetos da Assistência Técnica, no seu "programa ampliado" e que, na medida do possível, deve ser também objetivo de todas as agências da ONU? O "progresso econômico" e o "bem-estar social". Aquele importa na prosperidade da produção, pelo apuro, pela eficiência, pela distribuição, pela valorização: se na aparência, figuram os índices da moeda, ao fundo, afirma-se o homem, na capacidade e na ação, na força energética e na técnica adquirida, no cultivo das faculdades próprias e na aquisição da cultura do seu tempo. Este — o bem-estar social — constitui a meta de ordem moral, a coroar os progressos materiais de uma comunidade, estabelecendo o clima da concórdia e do entendimento entre os homens.

Uma filosofia política inspira, indubitavelmente, a Assistência, na formulação daqueles dois objetivos: essa filosofia resume-se em: *a)* diminuir as desigualdades econômicas; *b)* di-

minuir as desigualdades sociais. Daí, dois corolários: I — Todos os Estados têm direito à prosperidade; II — Todos os indivíduos têm direito ao bem-estar (3). Acrescentam-se, pois, aos direitos declarados — um, de natureza nacional; outro, de ordem individual, todos dois reconhecidos e considerados no plano das entidades "unidas".

Encontra-se, então, a resposta da atualidade à descrença nas expressões "declamadas". A paz começa a ser tratada com objetividade. Quer a paz internacional, quer a paz social. Ela — a paz, una e verdadeira — só poderá resultar da ausência dos motivos de fricção. E esses motivos são os desajustamentos: na base, a desigualdade da distribuição das matérias-primas e a desigualdade das técnicas; nas conseqüências, o pauperismo, a insalubridade e a ignorância. A Assistência Técnica se propõe, pois, o combate a essas causas de intranqüilidade e de agitação, de mal-estar e de conflito. Que proporciona em benefício da harmonia internacional e da harmonia social? O melhor que, em cada setor, se haja feito, em algum recanto da terra. Pela informação, pelo auxílio monetário, pelo equipamento material, mas sobretudo pela experiência humana, através dos peritos, recolhidos onde a aventura de viver tiver sido bem sucedida, conduz a boa fórmula à comunidade deficitária de progresso. Será utopia? Não. É ação. Constitui uma atitude nova, visando a civilizar, através da paulatina anulação das diferenças. Essa nova atitude é alguma coisa de muito sério: poderá produzir efeitos benéficos, em maior ou menor escala; mas poderá resultar, caso lhe falte o êxito, na descrença das boas intenções. E isso é o que se deve evitar na humanidade doente dos dias de hoje.

## II

### O PAPEL DO CONHECIMENTO

*Sua difusão. Em caráter de emergência: "assistência cultural" — educação de base (UNESCO) e assistência técnica. Em caráter permanente: "educação" — a escola, como "agência básica da civilização", prevenindo desajustamentos e construindo para o futuro.*

O papel que o conhecimento desempenha nos dias de hoje é excepcional (4). Através da ciência, em suas múltiplas apli-

cações, substitui, por vezes, a matéria-prima, derroga os processos rotineiros de trabalho, valoriza o esforço humano e possibilita melhores salários, eleva o nível de vida, afasta as endemias e combate a moléstia, anula a ignorância, em qualquer setor, e proporciona às criaturas condições melhores, sob todos os pontos de vista. A tudo o conhecimento açode, informando, reformando, planejando. Dir-se-ia que a civilização contemporânea não admite, ou, pelo menos, não compreende, a sobrevivência do cidadão, distanciado do mínimo de conhecimentos que a cultura se encontra em condições de propiciar. Essa distância, quando há, é a causa do desajustamento, do mal-estar, das inquietações.

\* \* \*

Como se propaga o conhecimento? Por todos os meios, desde os contatos diretos, internacionais ou não, até os mais remotos, como a leitura; os de difusão mecânica, como o rádio; os sistemáticos, como a escola; os eventuais, decorrentes de um simples encontro; os institucionais, como os que resultam das agremiações de classe e das entidades oficiais. Por esses diversos caminhos, quaisquer que sejam os pretextos ou fins expressos, o conhecimento se expande, vai ao encontro do homem, transfere-se ao patrimônio das noções e valores de cada um, incorpora-se na personalidade. A marcha do conhecimento obedece, pois, a velocidades diferentes, a oportunidades desiguais, a diversas receptividades. Nem se impõe da mesma maneira, nem êle é assimilado do mesmo modo. Varia a difusão, varia a aprendizagem, variam os efeitos.

Em termos gerais, contudo, podemos distinguir "assistência cultural" e "educação" propriamente dita.

\* \* \*

A "Assistência Cultural" ocorre, quando a difusão do conhecimento, em caráter de emergência, atende a objetivos imediatos e prementes, visando o reajustamento de uma situação em crise. Através de instituições assistenciais, dos mais diversos tipos, o conhecimento possibilita sucedâneos, substitui técnicos, contém os efeitos de certos males, exerce ação pronta e imediata, restabelecendo o equilíbrio social, ou tornando, ao alcance de todos, os benefícios do progresso e da cultura.

Nesse sentido, a UNESCO, como ponto principal de seu programa, e várias agências especializadas das Nações Unidas, notadamente a Assistência Técnica, procuram, no plano inter-

nacional, fazer do conhecimento aplicado o fator decisivo da melhoria da espécie humana, por um esforço conjugado de todas as nações, sob a coordenação inteligente daqueles órgãos. Caracteriza esse aspecto "assistencial" o descomunal programa em que se empenha a UNESCO no sentido de generalizar a consciência, dentre todos os povos, da necessidade impetuosa da "educação de base", e, mais que esse movimento de opinião, os ensaios que realiza, os seminários que promove, os órgãos que institui e mantém, ao serviço desse propósito. São notáveis os esforços em tal sentido, e já são apreciáveis os seus resultados. Contudo, não se cura, em poucos anos, a ignorância milenar de determinados agrupamentos humanos. O aspecto "assistencial" confirma-se, ainda, na cooperação a Estados-Membros e entidades, quanto à tarefa do reequipamento material do trabalho: diante de tantas inovações lucrativas nos domínios instrumentais da produção, o reequipamento se impõe, não só como imperativo de progresso, mas também como nivelador de diferenças, de conseqüências. Finalmente, é "assistencial" também o concurso, mais ligado à produção e à valorização do trabalhador, no que se refere à mais rápida adaptação do adulto às novas técnicas, que lhe asseguram mais conforto e produtividade. Em todos esses aspectos, o conhecimento é convocado para melhorar as condições de vida de gerações que não receberam instrução conveniente ou cuja instrução restrita foi ultrapassada pela cultura contemporânea. Atendendo em caráter de emergência, o conhecimento marca a sua entrada decisiva nos domínios e nas responsabilidades da assistência em geral.

\* \* \*

Pela "educação", é muito mais harmoniosa e sistemática a expansão do conhecimento; muito mais perfeita a sua assimilação; muito mais íntima a sua identidade com a vida. Está, então, a serviço da formação das novas gerações, sem o atropelo e a precariedade de seu caráter assistencial. Seus resultados são fecundos e definitivos. Projeta-se sobre o futuro, cabendo-lhe prevenir, desde já, com relação a males que a realidade de todos os dias nos aponta impiedosamente. Aqui, é preciso fixar, com clareza, uma exigência do mundo moderno: a "cultura" confunde-se com a "civilização", isto é, o "conhecimento", uma vez alcançado, deve incorporar-se à maneira de viver, orientando práticas e técnicas e inspirando ideais, à altura das conquistas do espírito. A escola deixa de ser uma pequena e modesta tribuna de transmissão de conhecimentos: passa a ser "uma agência básica da civilização".

Dentro dessa concepção, a escola há-de nortear-se por quatro pontos cardeais: a) saúde; b) caráter; c) ação; d) sociabilidade, compreensiva de integração econômica. Pela saúde, o educando prepara-se para plena eficiência presente e futura e afasta os mais incômodos desajustamentos, que são as enfermidades; sadio, será o homem cidadão perfeito, trabalhador fecundo, criatura feliz, sem "complexos" nem limitações de rendimento. Um vasto capítulo de "conhecimentos" e de práticas, de exercícios e de hábitos conduzirá ao objetivo-saúde. Considerar o caráter, na missão escolar, importa realizar a própria educação, no que significa de mais alto e difícil, de mais duradouro e fecundo. A atividade, a iniciativa, a cooperação hão que resultar da fase escolar. A esses hábitos, juntar-se-á o da sociabilidade, não apenas mundana ou afetiva, mas igualmente cívica, na dupla acepção — nacional e internacional — e econômica, através da iniciação e integração progressiva nos processos de trabalho, ou seja, na vida profissional.

Atendendo a esses variados objetivos — talvez ambiciosos, porém necessários — a escola cuidará de evitar aquele penoso rol de desajustamentos, a que assistimos na atualidade e que reclamam, não uma ação possível e ordeira, mas toda sorte de providências assistenciais, como tudo que tem de improvisado e de precário. A "assistência" é uma fatalidade necessária; a "educação" é uma atitude da inteligência, prevenindo e construindo. A conjugação das duas ordens de serviços, no plano nacional como no internacional, prenuncia, sem favor, anos melhores para a humanidade. Esse é o duplo fim que a Assistência Técnica e a UNESCO colimam, em cooperação com as outras instituições "unidas".

### III

#### O PROBLEMA DO TRABALHO

*Fato comum da, existência, considerado na, educação comum. Escola — agência de civilização, compreensiva de "todas" as práticas essenciais da existência. Sistema básico: unificado e progressivo. Iniciação e preparação profissionais. Mentalidade 0 base para todos.*

A educação para o trabalho, que tanto preocupa a estadistas, sociólogos e economistas, diante da complexidade atingida pela técnica e diante da justa aspiração de todos a um

padrão de vida — começa na escola comum. Considerada como agência de civilização, a escola elementar tem a seu cargo a orientação de "todas" as práticas essenciais da existência e a inspiração de "todos" os ideais que devem iluminar a criatura humana. Entre aquelas práticas e esses ideais, situam-se certamente os que condizem com o trabalho, realidade das mais frisantes e complicadas na vida de qualquer pessoa. Apresentado com naturalidade, ao longo de fatos que o familiarizam com os alunos, o trabalho começa a ser benquisto na própria escola (5). É nela que se apuram as virtudes essenciais à sua efetivação, como a atividade, o espírito de iniciativa, a noção do cumprimento do dever, a lealdade, a disponibilidade de uma boa saúde, o sentimento da cooperação, o prazer da manufatura. É nela, ainda, que se conquistam as primeiras noções científicas que habituam o educando ao pensamento objetivo e à racionalização dos processos; ali se adquirem os desembaraços iniciais nas atividades artísticas, sobretudo as que se ligam ao desenho, à modelagem, às artes industriais rudimentares; também ali, desde a aula de linguagem até a de trabalhos manuais, a imaginação encontra campo propício para o seu desenvolvimento. Naquele mesmo ambiente, a que não podem ser estranhas as conquistas da civilização moderna, a máquina constituirá um "fato" comum, ao alcance de qualquer educando, para que todos se habituem com ela, não como mistério ou problema, porém como elemento auxiliar do homem, à semelhança dos utensílios domésticos (6). Ali se formará, em consequência, alguma coisa a mais: o sentimento de técnica, em oposição à rotina e a improvisação. Essas "virtudes" constituem a base ou lastro de qualquer trabalhador: saúde, caráter, imaginação, raciocínio, gosto, engenho. Qualquer que seja a sorte, lançando-o nesse ou naquele caminho, êle estará em condições de produzir.

Fica, pois, entendido que é na escola comum que começa a preparação de qualquer criatura humana para o trabalho. Trata-se de uma "iniciação" em termos gerais de conhecimentos, aptidões e atitudes, — iniciação sem endereço, comportando, a seguir, a acentuação em favor deste ou daquele setor de atividades, através, então, de cursos de técnicas. Na fase da "iniciação", conquistam-se a mentalidade necessária ao trabalho e os rudimentos de uma técnica geral, baseada na ciência e na arte. Os cursos de técnica encontrarão o educando em esplêndidas condições de receptividade. Mas onde se situarão esse cursos, comumente globalizados na expressão "ensino profissional", que conta com adeptos fervorosos em toda parte? Uma série de hipóteses tem sido alvitrada e, até

mesmo, experimentada: escolas profissionais isoladas, aprendizagem ligada a fábricas e outras entidades de produção, classes anexas a escolas comuns. Não negaremos a eficiência de todas essas modalidades: há frutos recolhidos de tais tentativas, e os erros, acaso apontados, podem ser, perfeitamente, corrigidos. Entretanto, em administração pública ou, melhor, na solução de problemas de interesse público, não nos cabe apreciar o resultado isolado de um curso ou de um educandário, mas considerar o problema em termos totais, dentro do sistema geral. Por outras palavras: solução não para alguns, mas para todos; e solução não marginal, mas integrante de um pensamento unificado. Por isso, temos que considerar, de início, uma questão: quais as atividades econômicas que reclamam preparação? Responderemos, diante da complexidade da técnica contemporânea: todas. Variará o grau, desde as que exigem uma aprendizagem rápida até as que atingem o nível universitário. Na indústria, na agricultura, no comércio, na administração pública, no magistério, no jornalismo, a improvisação cede lugar a uma preparação. Com a emancipação da mulher e a conseqüente concorrência no trabalho, a conclusão é a de que a população inteira, em alguma fase, tem que ter preparação profissional. Logicamente, a fase propícia estará na adolescência. O Estado e a sociedade enfrentam, pois, a seguinte realidade: dar a preparação profissional, por mais elementar que seja, à população inteira em idade escolar. Mas isso representa a duplicação dos seus deveres no que diz respeito à educação comum. Então, indagaremos: com os esforços atuais, tem sido possível ministrar a educação comum a todos? A resposta é nostálgica, sendo em certas regiões alarmante. O ensino primário é deficitário; o ensino médio comum é diminuto. Para que essa educação geral no seu binômio "escola primária-ginásio" fosse proporcionada a todos necessitaríamos de dobrar as dotações orçamentárias e, mais ainda, de outros recursos, que assegurassem moral e materialmente a matrícula e a freqüência dos interessados. Luta-se para isso, fortalece-se a mentalidade pela debelação do "déficit" educativo. Quando, porém, será alcançada? De par com essas preocupações e com esses deveres, não parece lógico estabelecer uma rede "paralela" de escolas profissionais, que terão de atender a uma população numericamente quase igual. A idéia da duplicata, embora bem intencionada e justificada mesmo, sob certos aspectos, torna-se, de pronto, inexequível. Por isso, não dispõe a população de uma rede total: apenas de exemplos de cursos oficiais aqui e ali, amostras alviçareiras, vitrines pedagógicas continuando o problema sem solução global. Dentre

nós, a iniciativa mais arrojada vem sendo a das escolas do SENAI. À proporção que os cursos profissionais tomam consciência de suas tarefas, estendem-nas ao âmbito da educação comum, por entender que não há somente técnica, mas que técnica é complemento.

\* \* \*

Posta, assim, em termos singelos a situação, aponta-se uma solução lógica: toda escola compreenderá, dentre as suas ambições e deveres, a "iniciação" e a "preparação" profissional. Em vez de duplicar redes, enriquece-se a única rede — a das escolas comuns — que se está tentando proporcionar, de fato, a todos. Escola, sem mais denominação, como agência de civilização, dentro das responsabilidades sociais e econômicas que lhe devem ser atribuídas, terá a seu cargo o desenvolvimento harmonioso da criança e do adolescente e, integrante dessa harmonia de aptidões e interesses, coloca-se a realidade do trabalho, ou seja o emprego inteligente, bem aproveitado, lógico, racional por excelência, com os recursos modernos, das energias que palpitam em todos os seres vivos.

Não é demais levar em conta outra circunstância frissante: no Brasil, como em muitos países, a média da escolaridade realizada pela população é apenas de três anos. Ou procuraremos tirar desses três anos elementares o máximo de rendimento, sobretudo no encaminhamento de soluções, ou, de antemão, saberemos que os demais esforços serão para cobrir pequeníssimas parcelas, sem peso definitivo na evolução dos costumes, inclusive o do trabalho evoluído.

Nessas condições, insistimos por duas mudanças radicais: a mais íntima relação entre a escola primária e o ginásio, de tal modo que um e outro se confundam na agência educativa comum, com três, cinco, sete ou nove anos; e a ministração gradativa de técnicas nessa agência comum, aliviada de tantos ensinamentos inúteis, ornamentais e pedantes, e remodelada na intenção de corresponder às exigências fundamentais da criatura humana, inclusive as que se relacionam com a comunidade em que vive. Se por esse caminho não se poderá atingir uma preparação profissional sólida, ter-se-á dado, pelo menos, a toda gente uma educação de base. Os mais bem dotados buscarão o desenvolvimento de seus estudos. Essa fase posterior, a da preparação em profundidade e a das especializações, será alcançada por cursos de nível médio e superior, indo até ao âmbito das universidades. Será, entretanto, uma população muito reduzida a que aspirará aos estágios posteriores sendo

fácil, então, arcar com os ônus de tais cursos, fartamente reprodutivos para o progresso do país. Os que não chegarem às etapas posteriores e às finais, terão, onde quer que tenham parado seus estudos, por força das circunstâncias (circunstâncias poderosas, por vezes irremovíveis), condições de situar-se profissionalmente na sua comunidade, com o aproveitamento máximo de seus esforços e recursos.

#### IV

##### ESCOLA "AMPLIADA"

*Vários serviços na mesma "agência". Paralelamente, as "missões" e a radiodifusão. Relações das emissoras educativas com as comunidades.*

Impõe-se à escola uma transformação radical: já não interessam tímidos retoques de currículo ou de programa. Tenta-se, no mundo, uma linguagem mais humana e mais generosa, que compense os efeitos de tantas tragédias e que autorize a esperança de melhores dias. Na nova conceituação "institucional" (e não apenas pedagógica) de escola, como "agência de civilização", juntam-se à classe de conhecimentos outros órgãos fundamentais, como o posto de saúde agrícola, o posto industrial, o posto de comunicações e crédito, o centro de recreação e esportes. Objetar-se-á que a soma dessas aspirações é por demais onerosa, sintetizando deveres que poderiam correr por conta de outros serviços. Entretanto, não há demasia: tudo é possível existir na justa medida, sem exagero nem aparato, desdobrando em ritmo progressivo, dentro de esquema lücidamente traçado. Não colhe o argumento de ser mais natural a dispersão por diversas entidades, quando ressaltam, aos olhos de todos, os benefícios inequívocos da conjugação desses órgãos básicos. Continua a escola a ser a "única" instituição, de fato, distribuída por toda parte. Como desejar restringir a sua influência, em vez de, inteligentemente, aproveitar o grande veículo, que é, e, mais que isso, o veículo que já "existe"? Por que insistir nos sistemas paralelos e marginais, tão dispendiosos, quando os recursos do erário público mal dão para enfrentar o equipamento normal do único sistemático que, na realidade, se apresenta difundido por todo o território? A fórmula preconizada, além do acerto de sua concepção, representa, pela convergência de esforços, — economia e eficiência. Agên-

cia de civilização, estenderá os benefícios de seus órgãos às famílias dos escolares e, de um modo geral, à comunidade adulta. É preciso acabar com os compartimentos estanques e ver os fatos com largueza e realismo (7).

\* \* \*

Enquanto se processa o crescimento "orgânico" dessa escola (não a chamaremos de "escola nova", mas de "escola ampliada") e à proporção que a velha escola é substituída pela instituição social globalizada, "missões" deslocáveis atenderão às comunidades mais necessitadas e ainda não atingidas pela escola "ampliada". A "missão" será uma extensão das agências localizadas; será a agência itinerante; será a vanguarda da civilização, a penetrar nos mais recônditos lugares, vencendo os obstáculos naturais. Caracteriza-se por seu aspecto nitidamente assistencial. Aqui aparecerá de novo a ação de emergência. E há de ser sempre, nos dois ritmos, que se efetivam as grandes reformas. Com as "missões", desloca-se, dos centros privilegiados para qualquer sítio, o que a cultura pode oferecer de útil. Todo aquele pequeno mundo, condensado na escola "ampliada", caminhará, no interior de um caminhão, através de material condensado, para estabelecer os primeiros contatos com comunidades deficitárias de conhecimentos. Até do recurso do cinema deve lançar mão a missão educativa. Há de ser com os instrumentos mais eficientes e modernos que ensaiaremos a marcha para a cultura progressiva. Mas não hão de faltar o exemplo e a prática, quando possíveis; a amostra da solução; o auxílio concreto, de uma semente ou de um instrumento.

Convenhamos, todavia, em que a execução dos programas ambiciosos tem diante de si sérios entraves e poderá consumir algum tempo até generalizar-se. Por isso, ao mesmo tempo que se venha a cuidar da proliferação das escolas "ampliadas" e do andamento de "missões" educativas, a cobertura de toda a população deve ser feita, sem a menor demora, pela rede radiofônica de emissoras exclusivamente destinadas a esse fim. Um vasto e constante entendimento entre a emissora e as comunidades, através do professor, prefeito ou juiz, dará conta àquelas, das possibilidades radiofônicas e às emissoras, das necessidades regionais. Sem essas "relações de esclarecimento", estará o rádio pregando no deserto. Na falta do conhecimento direto de cada região, a programação dos estúdios não passará

de mera aventura criativa. Entretanto, de posse dos elementos essenciais, estabelecida a conexão permanente, os efeitos da radiodifusão serão impressionantes. A seu lado, a televisão terá papel idêntico, em alguns aspectos mais decisivos. Objeto que são de concessão do Poder Público, em quase todos os países do mundo, como se explica que vicejem, à vontade, multipliquem-se, comercializem-se, sem prestar nenhuma parcela efetiva de contribuição ao problema comum e angustiante da reconstrução da civilização contemporânea?

\* \* \*

As Nações Unidas, interessadas na cooperação leal, têm muito de dizer umas às outras, a respeito desses anseios e de suas experiências. E, no plano da assistência técnica, em que tanto se empenha a O.N.U., como um dos seus pontos altos, estamos a ver os auxílios e os ensaios que pode e deve proporcionar em termos reais e concretos, dando ao mundo, com justas razões, novas e promissoras esperanças.

## V

### O TÉCNICO DIRIGENTE

*Cursos específicos de preparação. O "interesse público" na indústria e a necessidade da "direção esclarecida". Deficits universais de técnicas. O progresso econômico e o bem-estar social.*

Se entendemos, — e disso vimos fazendo constante e leal pregação — que o problema da iniciação e da preparação ao trabalho deve ser considerado nas escolas comuns, de primeiro e segundo grau (a escola primária e o ginásio), no mesmo plano de outros problemas fundamentais da existência humana, não renunciaremos, com isso, ao reconhecimento da necessidade, em nível mais alto, de escolas técnicas, integradas no ensino superior, para constituir o quadro de dirigentes da indústria e da lavoura, do comércio e das empresas de transporte, dos serviços públicos e das concessões, bem como para formar as equipes de especialistas, destinados a pesquisas e planificações, representando, no setor do trabalho, a força permanente de renovação e aperfeiçoamento (8). A direção das atividades profissionais não pode continuar a ser acidente do destino ou privilégio de capitalistas. Não está na vontade de um homem

de recursos produzir mais, ou não produzir, aperfeiçoar, ou não, a sua manufatura, barateá-la, ou não: acima de sua vontade, estão o interesse da população e o interesse nacional, entrosados e desdobrados numa série infindável de conseqüências. No exercício da função de comando, ou como assistente dele, há de encontrar-se, nos dias de hoje, um elemento esclarecido, em benefício da empresa, do próprio capitalismo, do público e do país. Agricultura e indústria, sem perda de sua condição de iniciativa privada, exercem, contudo, tal influência na vida e desenvolvimento das comunidades que difícil será deixar de reconhecer-lhes a função pública que desempenham, embora emanem do Estado.

\* \* \*

Como estará o Estado presente na iniciativa privada, que tão de perto contribui para o bem-estar do povo e para a prosperidade nacional? Não há de ser pela inflação dos impostos, pela guerra de nervos das taxações e do fisco, pelo protecionismo isolado ou pelo favor pessoal. Além de outros meios e caminhos, será, no plano educacional, pela preparação daqueles técnicos dirigentes. Sim, se o crédito é necessário e não menos necessária a assistência social, não se perca de vista o objetivo, e esse consiste em produzir — produzir o melhor, com o menor esforço, pelo preço mais acessível. Só a técnica conduz a esse milagre. Só a substituição da rotina, da incapacidade, da improvisação, da teimosia, por métodos eficientes e poupados, alcançará os resultados pretendidos. As nações — qualquer nação, seja agrícola ou industrial — reclamam as equipes de cúpula. Nelas reside em verdade a segurança da tranqüilidade e do êxito: o benefício recairá até nas camadas mais humildes, sem distinção de qualquer espécie, atingindo todos. Engenheiros industriais, especialistas em eletricidade e em estradas, químicos, urbanistas, agrônomos, veterinários, sanitaristas — dentre outras profissões de nível superior, como médicos e professores — são reclamados em todos os países, à medida que a produção exige comando específico e homem capaz, em saúde e em técnica (9). Até os Estados Unidos ainda se queixam de pequenos "deficits" e multiplicam os cursos destinados ao preparo de profissionais para esses ramos. Em cada escola de engenharia, condensa-se, de fato, uma verdadeira universidade do trabalho: desmembrem-se os cursos pretensiosos; multipliquem-se os cursos práticos; perca-se a preocupação das estruturas imponentes; disseminem-se as unidades de ensino por toda parte; dê-se equivalência de trata-

mento à engenharia, à agronomia e à veterinária; estabeleça-se, entre todos esses elementos, intercâmbio efetivo e inteligente; tenha-se, enfim, a justificada esperança de oferecer ao país — poderíamos dizer com certa ênfase, ao mundo — os recursos básicos da sua reconstrução econômica.

\* \* \*

Não se trata, apenas, de reconstrução econômica. Como perder de vista os efeitos sociais? (10) O bem-estar, preconizado por líderes políticos e sociólogos, resultará da presença generosa dos técnicos nos esforços da produção. Alimentação, roupa, casa, — para citar três problemas fundamentais de toda gente — decorrem da agricultura, da indústria e do transporte. O bem-estar material e moral não compreende, somente, aquelas três unidades: invade muitas outras províncias, solicitando meios e solução a tantos setores do espírito e da economia, até os altos domínios da consciência e os anseios de paz social e internacional. Os pontos de fricção e de atrito continuam, porém, na insuficiência do equipamento material: essa insuficiência fala mais alto que tudo e serve a toda sorte de exploração e demagogia.

A Assistência Técnica — como se vê, o programa mais objetivo e realista das Nações Unidas — pode realizar tarefa muito superior à tímida expectativa da atualidade. Seus programas devem ser equacionados em ritmo de maiores ambições visando conjuntamente aos dois objetivos inseparáveis: o progresso econômico e o bem-estar social.

## VI

### A LIÇÃO DE CADA POVO

*útil à comunidade internacional a experiência de qualquer civilização. Nem preconceitos raciais, nem preconceitos climáticos. Alguns aspectos fundamentais da experiência brasileira. A equação universal da Assistência Técnica.*

Toda nação tem o que dar nesse grande e generoso programa da Assistência Técnica. Não se pense que apenas algumas potências estão em condições de "assistir" às demais. A vida humana e a civilização são sempre duas belas aventuras, cuja experiência encerra alguma coisa de proveitoso, onde

quer que transcorram. Os povos da Europa atiram-se ao proselitismo de suas formas de cultura: de absolutas, como julgavam, debruçam-se agora sobre o resto do mundo, especulando outros estilos de vida, nascidos de concepções integralmente diversas, em que eles passam a admitir, sem a intransigência anterior, fórmulas dignas de meditação e estudo.

A presunção da impossibilidade de se desenvolver a civilização ocidental nos trópicos desfez-se diante das afirmações vigorosas e irrefutáveis das comunidades que prosperam, malgrado a latitude. Desfez-se igualmente a alegação da superioridade de certas raças, e tornou-se vitoriosa a observação de que a prosperidade de determinadas etnias se deve exclusivamente aos frutos da educação. É o Brasil o mais expressivo exemplo da nova compreensão a respeito da situação geográfica e da competição racial: não impediram os trópicos a evolução social, econômica e intelectual das regiões situadas entre eles, e, de outro lado, a mestiçagem, quando educada, não revelou nenhum índice de inferioridade, comprovando o possível nivelamento ou equivalência através da variedade de recursos educacionais empregados (11). A cultura, com os poderosos instrumentos de difusão ao seu alcance, vence as diferenças fundamentais de meio e de herança, por um trabalho pertinaz que nos conduz à esperança de um mundo único, não pela igualdade de soluções, porém pela possibilidade de alcançar os mais altos níveis e benefícios equivalentes.

Há que admitir a peculiaridade de determinadas culturas: isso não importa em ordená-las dentro de uma hierarquia. Traduz a riqueza de condições da própria humanidade.

Nas peculiaridades da cultura de cada povo, existe uma lição, que outros povos poderão, algum dia, prezar e recolher. Sem nenhuma jactância nacionalista, encontramos, na curta experiência de quase meio milênio do Brasil, aspectos colhidos aqui e ali, que denunciam soluções felizes ou, pelo menos, dignas da reflexão estrangeira. O processo de incorporação aos grupos dominantes, de contingentes de vária origem, inclusive de raças fundamentalmente diferentes, como os africanos e os japoneses, sem falar nos ameríndios que por aqui andavam, revela na complexidade de suas fases, — da passagem da escravidão para a emancipação, — uma das mais brilhantes assimilações étnicas e, paralelamente, o declínio progressivo do preconceito racial, ao ponto de atingir a negação ou ausência

de conceitos discriminatórios. O que isso representa, sob o ponto de vista social, é de tal relevância que o seu estudo constituirá, no confronto com outras nações, o generoso e sutil capítulo brasileiro, em que confluem tantas causas, sobretudo as de natureza sentimental. No setor dos transportes, não tem menor relevância o papel de unificador que está cabendo, em país de vasto território, à aviação, quer na modalidade civilizadora do Correio Aéreo Militar, quer nas linhas comuns de trânsito e transporte. No setor da construção civil, o movimento de pesquisa, ajustamento e criação vem produzindo uma nova mentalidade de arquitetura, a que correspondem projetos e obras realizadas de porte a merecer a consideração dos arquitetos de outros países, já com suas vistas voltadas para tais empreendimentos. No setor da educação ligada à aprendizagem industrial, tem igualmente relevância a experiência do Senai, quer pela origem patronal, quer pelas relações íntimas com as empresas, quer por seus efeitos sociais. Outros aspectos, inclusive os da legislação trabalhista e da assistência, os da medicina tropical e da alimentação — possibilitam outros campos de estudos, fecundos ao intercâmbio das Nações Unidas.

Assim como ocorre entre nós, que pequenos mundos de tentativas e experiências se espalham por este vasto mundo afora, a comprovar a eterna aventura de viver e de conviver! (12).

\* \* \*

Uma informação ilustrativa: o sr. Byron Hollinshead, diretor adjunto do Departamento de Assistência Técnica da UNESCO, falando numa das "Causeries", divulgados por "Le Tour du Monde de l'Unesco", esclarece que, em fins de 1952, "as instituições especializadas haviam enviado mais de 1.500 peritos altamente qualificados a países sub-desenvolvidos e haviam instituído mais de 2.700 bolsas de estudo, destinadas a pessoas cuidadosamente escolhidas." Poder-se-ia dar a essa gigantesca tarefa o título de "universidade mundial — universidade mundial para a pesquisa e a formação profissional em domínios como a saúde pública, a agricultura, a administração, as questões do trabalho, as ciências, os trabalhos públicos e a educação."

## VII

## MORALIDADES DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA

*As "missões", sua preparação. O funcionário internacional e seus requisitos. Títulos profissionais e formação psicológica. As "bolsas" e o aproveitamento posterior do bolsista. Outras modalidades. Em busca de uma nova mentalidade de concórdia, graças ao intercâmbio concreto.*

Dentre as modalidades em que se exercita a Assistência Técnica, duas merecem particular cuidado, não apenas porque se generalizam, como porque estabelecem os mais profundos vínculos internacionais: a) as missões; b) as bolsas.

Destinadas a impulsionar determinado setor de estudos ou de atividades, as missões representam a prestação de serviços da parte de um grupo de especialistas ou peritos, buscados dentre os mais capazes, a grupos de outras comunidades, interessados no mesmo problema, porém em adiantamento retardado. Alinham-se, pois, vários problemas: o da verificação da necessidade e interesse do país solicitante; do recrutamento dos peritos e planejamento da missão; o da preparação psicológica e social do perito.

A solicitação não deve ser fruto de fantasia ou ambição descabida. Ecologicamente, é preciso determinar a necessidade e a possibilidade: provado que carece da ajuda técnica, há que verificar se o desenvolvimento em projeto corresponde aos interesses da região. Muitos poderiam ser levados pela imaginação às construções mais artificiais e inúteis, com visível prejuízo dessa mobilização internacional de forças e recursos. Cabe a cada país dizer de seus desejos; fa-lo-á, entretanto, documentando a respeito da integral procedência da medida.

A UNESCO considera da maior importância a preparação dos peritos. Propôs, mesmo, ao Escritório da Assistência Técnica a criação de um centro especializado, à disposição de todas as organizações que participem do programa de assistência. Organismo desse tipo encarregar-se-ia de estudos e discussões sobre: c) as Nações Unidas e o programa ampliado de Assistência Técnica; b) o papel do funcionário internacional; c) a situação política, econômica e social do país considerado; d) as condições de vida cotidiana, às quais deve o perito adaptar-se; e) as características culturais e psicológicas da população (14). A insuficiência, a inabilidade, a falta de

adaptação do perito levarão a Missão ao fracasso, e desmoralizarão um dos mais esperançosos instrumentos de entendimento e concórdia universal. Com as missões, os organismos internacionais saem do estilo lírico do intercâmbio indeterminado e vago, para o da ajuda concreta e real.

Não basta ao perito a credencial do seu ofício. Êle deixa de ser um técnico local, para assumir a dupla condição de técnico-pedagogo e de líder num grupo estranho. Leva consigo a técnica do ofício e o idealismo político da missão. Dele se exigem, pois, qualidades especiais, como aptidão para adaptar-se às situações humanas e materiais as mais diversas, desdobrada em paciência e tato, em desejo de ensinar e desejo de instruir-se, no entusiasmo sincero pelos altos objetivos e pelos efeitos projetados da própria missão. É isso tudo, reunido, ordenado, equacionado, que plasma uma nova figura nos quadros burocráticos e dirigentes do mundo moderno: a do funcionário internacional. Se ao servidor do Estado, em cada país, são indispensáveis duas condições — competência e civismo — do funcionário internacional duas condições se reclamam: civismo internacional e perícia exemplar. Ilumina-o, pois, um profundo idealismo: o aspecto moral releva em importância e significação. Ao lado da tarefa técnica, agiganta-se o outro encargo, o de criar uma mentalidade de confiança entre os povos, graças à efetiva concretização de medidas de auxílio mútuo.

Não é menos complexo o problema do bolsista. Na escolha dos beneficiados, há que considerar uma série de requisitos de natureza intelectual, como o do preparo mínimo exigido, o da compreensão do idioma da instituição, o da aceitação do plano de trabalho. Além desses, porém, o bolsista deve preparar-se psicológica e socialmente para o meio a que se destina. O objeto da bolsa coincidirá com as preocupações dominantes do bolsista, e não uma preocupação marginal.

Questão básica a colocar-se é o uso que o bolsista, de volta a seu país, fará dos novos conhecimentos. Quantas vezes, a especialização adquirida não encontra condições materiais na região de origem, e o técnico recém-preparado continua em ofício, a que não aproveita o objetivo do estudo externo. Outras vezes, regulamentos e escalonamentos de carreira impedem a imediata utilização dos ensinamentos obtidos. Assim, ao ser escolhido um bolsista, o Estado que o seleciona cuidará, desde logo, do encargo que lhe será atribuído, por ocasião de sua volta. A bolsa não é benefício pessoal: é uma das maneiras de

intercâmbio de cultura. Ideal seria que cada bolsista se transformasse num núcleo local de melhoria das condições técnicas em sua comunidade.

\* \* \*

As "missões", em seu caráter dinâmico; as bolsas, na consecução de viagens tecnicamente planejadas e programadas; os "centros experimentais", estabelecidos em diversas regiões, concentrando esforços e disseminando conhecimentos e ofícios; os seminários, importando em debates intensivos e objetivos; o equipamento e orientação de instituições de pesquisas — eis caminhos novos, que a generosidade contemporânea está abrindo, heroicamente, em meio à indiferença de muitos, à descrença de alguns, mas na certeza de que, pelos resultados a atingir, demonstrará a sinceridade e a eficiência dos novos instrumentos de civilização, fraternidade e concórdia.

## VIII

### O SONHO DE RECONSTRUÇÃO

*Realismo para um sonho. A felicidade do homem e o caminho da paz.*

No seu novo sonho de reconstrução, busca a humanidade o clima de paz e entendimento, por que, tantas vezes, paradoxalmente tem sido levada a lutas e desesperos. A paz, baseada no armamento, pelo temor recíproco, parece superada, insuficiente, incapaz de produzir os efeitos desejados. Voltam-se os olhos, então, para a paz, alicerçada pela cultura, e avulta diante da opinião pública a tarefa descomunal que pesa sobre a UNESCO: a educação de base, a ciência, as letras, as artes, as técnicas reconstruirão o "mundo melhor". Mas o caminho da paz há de ser o da eliminação progressiva das causas de desajustamento entre homens, entre nações: a Assistência Técnica, concretização prática dos altos objetivos das Nações Unidas, distribuirá equitativamente os benefícios do progresso de uns em favor de todos; estabelecerá um sistema, semelhante ao dos vasos comunicantes, entre as culturas, buscando a compensação dos níveis. O progresso do homem, moral e material, nas virtudes e na profissão, no idealismo e no rendimento, corre paralelo ao progresso da técnica, frio e inexpressivo, se não fossem as suas conseqüências humanas e sociais:

a maior eficiência da produção conduz a maior rendimento, abundância de mercado, aquisição fácil, baixa de preço; e a maior eficiência do trabalhador conduz a melhor salário, elevação do nível de vida. Conseqüências que se encontram, conseqüências que se ajustam... Enlaçados o progresso econômico e o bem-estar social visam a valorização e a tranqüilidade do homem. Será esse binômio um dos caminhos da felicidade? Então, será também um seguro caminho da paz!

## NOTAS

(1) "A assistência Técnica faz parte da natureza humana. O homem gosta de ensinar e, quando acha útil, de aprender. Sua curiosidade, seu espírito inventivo, sua capacidade de meios, permitindo-lhe as técnicas realizar tal ou qual obra." (Byron Hollinshead, da UNESCO.) "Le Tour du Monde", nº 242, pág. 8.

(2) Confere no capítulo "A inteligência a serviço da reconstrução", em "Tendência da Cultura Contemporânea", de Celso Kelly, pág. 81; e "Serviço Social, exigência do tempo", no mesmo livro, pág. 76.

(3) Coincide com o espírito e letra da Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu art. 25, combinado com o art. 22.

(4) Confere em "A Política da Cultura", de Celso Kelly, 1952, nos capítulos: "O conhecimento puro e a técnica" e "Difusão".

(5) Confere em "Educação Social", de Celso Kelly, 1934, capítulo: "A educação e o trabalho"; e no "Plano de Educação para o Estado do Rio", do mesmo autor, 1932.

(6) Do prof. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, na Comissão Nacional de Assistência Técnica (Rio, 1951): "As máquinas representam a pedra angular sobre a qual repousa a nossa civilização, de modo que deixar os alunos no desconhecimento desse instrumento de progresso é dar-lhes uma visão certamente deficiente do mundo em que deverão viver."

(7) Confere em "Uma nova instituição substituirá a escola", capítulo de "Tendências da Cultura Contemporânea", pág. 71.

(8) O prof. Richard H. Smith revelou, no Plano do Centro Técnico de Aeronáutica, que o Brasil tinha em 1945 a mesma produção industrial dos Estados Unidos em 1890. Nessa data, para assistir a produção dos norte-americanos, dispunham estes de 600 engenheiros por milhão de habitantes. Aplicando-se a proporção ao Brasil, necessitaríamos de 30.000 engenheiros.

Em 1948, a totalidade dos registros de diplomas de engenheiros montava a 11 837: 10 199 para Rio, São Paulo e Minas; 1 638 para os demais Estados (segundo a comunicação do prof. E. L. de Oliv. Júnior à C.N.A.T.)

(9) Do prof. Robert Mehl, chefe do departamento de Metalurgia do Carnegie Institute of Technology de Pittsburgh (EE.UU.):

1. O Brasil poderá industrializar-se com sucesso.

2. A educação é a verdadeira e única base de tal desenvolvimento.

Em qualquer economia que se aproxime de um regime de concorrência leal, indústrias que não se utilizarem da melhor técnica moderna não poderão se manter no período de após-guerra, seja competindo com as indústrias brasileiras eficientes, seja com produtos importados. (Comunicação citada.)

(10) Do prof. Em. Luiz de Oliv. Júnior, na Com. Nac. de Assist. Técnica (Rio, 1951): "Somente elevando a produção individual, é possível ele-

var o nível de vida, pois é evidente que o aumento de salários, sem aumento de produção, conduz diretamente à inflação." "A falta de técnicos para orientar convenientemente nosso trabalho redundará em produtos caros, em geral somente acessíveis aos privilegiados." "O povo, dia a dia mais esclarecido, reclama um nível de vida compatível com a dignidade humana." "Cabe ao governo zelar pelo bem-estar público."

(11) Apoiamos nossas considerações a esse respeito, não apenas em autores brasileiros, mas numa pesquisa efetuada sob a direção de Charles Wagley, em diferentes regiões do Brasil, e publicada pela UNESCO, sob o título "Races et classes dans le Brésil Rural". Permitimo-nos algumas transcrições: "É o Brasil conhecido no mundo inteiro por sua atitude democrática em matéria racial" (pág. 7). "O mundo tem muito que aprender no estudo das relações raciais no Brasil" (pág. 8). "O exemplo do Brasil é duplamente instrutivo" (pág. 16). "Nessa nação saída do cruzamento de três grupos raciais diferentes, composta de descendentes de escravos e senhores, nasceu uma sociedade que, nas relações entre indivíduos, coloca os valores humanos e sociais, acima das questões de raça" (pág. 16). "Outros fatores (fortuna, profissão, instrução, etc.) desempenham papel mais importante que a raça nas relações pessoais" (pág. 164).

Juntemos às conclusões do professor da Universidade de Columbia, ao longo da "enquête" realizada, o depoimento de mestre Roquete-Pinto, quanto à notável contribuição da biologia e às suas autorizadas observações no Brasil: "Durante séculos, o preconceito campeou nas teorias relativas aos resultados dos cruzamentos na espécie humana. De uns trinta anos para cá, o advento da antropologia como ciência natural autônoma, liberta das roupagens metafísicas e retóricas, veio dar outra direção ao problema. Onde apenas o sentimento mais ou menos apaixonado imperava, onde as opiniões eram dogmas, começaram a aparecer verificações e medidas, curvas e estatísticas. Todos nós conhecemos o que Fischer publicou sobre os mestiços do sul da África, os Rheobooter; Rodenwaldt sobre os de Kisar, nas índias Holandesas; Davenport e Hershkovits sobre os da Norte-América; Germano Correia sobre os da África Portuguesa, e tantos outros. Algumas dessas obras são monumentos de observação e pesquisa. Os nossos modestos, mas honestos estudos, no Brasil, confirmaram algumas delas e tiveram a boa sorte de serem confirmados por outros. O cruzamento não é fator de degeneração. Tomem os sociólogos nota dessa contribuição da biologia. Se até hoje ela nada mais houvesse feito para os alicerces da sua ciência, bastaria o deslindar desse caso fundamental" ("Ensaio brasileiro", pág. 180).

(12) Antigo redator do "New York Herald Tribune", Tibor Mende escreveu um dos capítulos de "Les hommes contre l'ignorance", publicação da UNESCO, 1953, intitulado "L'Amérique latine, le plus grand laboratoire d'éducation au monde": "Talvez nenhuma região no mundo reconheça e dê tanta importância aos problemas de educação. Porque viram o seu interesse e gigantesca envergadura, os Estados da América latina tornaram-se o maior laboratório de ensino do mundo."

(13) Nº 242, pág. 12.

(14) Encarregado de estudar como as diversas organizações preparam seus peritos (encargo do bureau de A.A.), o dr. Kalter Laves (EE. UU.) recomendou:

a) melhorar os métodos de seleção e de preparação aplicados pelas diferentes instituições;

b) a criação, em Beyrouth, em Nova Delhi, em Bangkok e em Lima, de centros regionais comuns de preparação de peritos, encarregados de assegurar a preparação e notadamente a orientação cultural dos peritos nomeados para os países dessas regiões.

## COMO ORGANIZAR O TRABALHO DOS ALUNOS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS (\*)

GUY LAZERGES

Certamente é indiscreto falar aqui da organização dos trabalhos no estudo das ciências experimentais, principalmente das ciências físicas, perante uma assembléia que reúne professores de todas as disciplinas.

Entretanto, no momento em que vão ser constituídas as equipes das classes-pilôto do segundo ciclo, é conveniente que sejam abordados alguns tópicos sobre o estado atual do nosso ensino e sobre ambições que cultivamos.

Como sempre, indubitavelmente arrombaremos portas abertas; mas somente a discussão do problema revelará se as portas estavam realmente abertas ou fechadas. E de quando em quando, é útil fazer tal balanço.

Pode surgir também a pergunta: Se tal ou qual organização é desejável nas classes-pilôto, continuará necessariamente a merecer a mesma apreciação em todas as outras classes muito mais numerosas? Aqui está, creio eu, alguma coisa que físicos e naturalistas podem esperar da instituição que representam. Primeiro porque as classes-pilôto são laboratórios que trazem periodicamente a público os resultados de seus trabalhos submetendo-os às críticas mais diversas que podem confirmá-los em sua totalidade, assinalar aspectos possíveis e impossíveis ou ainda, considerá-los como tarefas difíceis. Por outro lado, estas reuniões e debates nos proporcionam ensejo para refletir sobre a filosofia do nosso trabalho e, principalmente, sobre vários outros problemas antes de procurar resolvê-los, coisa que muito freqüentemente esquecemos de fazer, como se esta delonga representasse perda de tempo. Aproveitemos este convite. Por isso, antes de indagar como deve ser organizado o trabalho dos alunos em ciências físicas, é preciso responder à pergunta: Por que ensinamos ciências físicas? e mais: quais os métodos gerais

(\*) Conferência pronunciada em Sèvres, em setembro de 1953, e transcrita do número de janeiro do corrente ano da revista "Les Amis de Sèvres", em tradução do técnico de educação Riva Bauzer.

que melhor se adaptam aos objetivos da matéria? Se chegarmos à conclusão de haver razão que não se justifica o ensino da física, ou da química, teremos grandemente simplificado os debates sobre o trabalho dos alunos.

Proponho, pois, em primeiro lugar, fixar sucintamente, os objetivos do nosso ensino; muito sucintamente, isto é, — cumpre termos bem em mente esta idéia — de maneira incompleta ou fragmentária, e, sobretudo, sem perder tempo em apresentar para cada uma das afirmações aceitas todas as justificativas possíveis.

Poderemos fazer, em seguida, uma revisão, também sob a forma de resumo, das idéias gerais que apoiam esses objetivos; convém insistir nas idéias gerais, porque é sabido que há tantos métodos legítimos quantos são os bons professores; torna-se pois necessário identificar aqui princípios muito gerais, merecedores da aprovação quase unânime, e não de defirir um método qualquer.

Enfim, e somente então será possível discutir a organização do trabalho escolar, ou mais modestamente, alguns de seus elementos principais, em função dos princípios assim formulados.

## I. OBJETIVOS

Por que ensinar ciências físicas? Enquanto não chegarmos a um acordo sobre esse *porquê*, inútil será pretender discutir *como* ensinar essa matéria.

Há duas concepções atualmente caducas, mas que é preciso combater ainda, pelo menos nos meios que não ministram o ensino secundário. Alguns, com efeito — e já é muito — vêm em nossa disciplina exclusivamente um ensino de conhecimentos, ou melhor, um ensino utilitário, sob a alegação de que "um homem culto não pode ignorar isto ou aquilo..." Outros, cometendo erro análogo, crêem que o ensino das ciências físicas se prende à preparação para as Escolas Superiores, ou para as carreiras ligadas a essas escolas. Não me deterei na demonstração de que essas concepções ainda predominam aqui ou acolá. Seria igualmente inútil procurar mostrar-lhes a influência nociva de tais conceitos ou a vaidade contida neles. Cumpre-nos, portanto, para evitar desperdício de tempo, excluí-las *a priori* de nosso debate. Estas palavras "o homem culto não pode ignorar isto ou aquilo" não fazem qualquer sentido, são de um vazio perfeito. A prova de que um homem culto pode ignorar física, química e ainda muitas outras coisas, está em que grande número de pessoas cultas as ignoram sem expe-

rimentar com isso o menor mal-estar; prova objetiva que vence, até mesmo, os elementos que se mantêm fiéis à experimentação.

\* \* \*

Trata-se, infelizmente, de coisa muito mais complicada. Ura. exército só pode vencer mobilizando todas as armas de que dispõe e assegurando a cooperação entre a infantaria, a cavalaria, a artilharia e as outras armas... para fazer uso de uma nomenclatura velha e conhecida. Do mesmo modo, as ciências físicas são apenas uma das armas especiais do corpo de batalha que constitui a Educação Secundária. Nossos objetivos são, pois, de um lado, todos os objetivos comuns às diversas disciplinas do ensino secundário e, por outro, de preferência, os objetivos específicos dos estudos experimentais. Ora, com relação a todos esses objetivos, já de há muito, existe um acordo.

' Defrontamos o problema da educação; cuida-se da transformação de uma criança em adulto.

Cogita-se, de modo geral, de tornar a criança capaz de adquirir, por si mesma, os conhecimentos de um adulto, e não de transmitir-lhe noções que o adulto já possui.

Segundo nossa concepção, a criança difere essencialmente do adulto por um manifesto egocentrismo perante o real, necessário se torna reduzir este egocentrismo, de modo a poder criar uma atitude objetiva diante dos fatos. É preciso levá-la a reconhecer, gradativamente, a complexidade e a dificuldade do real até atingir a conclusão de que nada é simples e que um problema jamais se extingue. O ensino das ciências físicas terá realizado completamente seus objetivos, quando os beneficiados não mais se pronunciarem assim: "Há apenas..."

É necessário também — e isto nada mais é que um aspecto especial do conceito precedente — revelar à criança, que na pesquisa da verdade, ou seja o coroamento da obra da educação secundária, o caminho da lógica pura não é o único meio utilizável, sendo até mesmo passível de enganos freqüentes, deixando-se levar às vezes por indícios externos; existe outro rumo — é o caminho da experimentação.

Ao mesmo tempo, em verdade, podemos desejar, que nossos alunos conservem certos conhecimentos adquiridos em seus estudos; mas esses conhecimentos permanecerão por si mesmos, e por força das circunstâncias, sem que haja necessidade de incluí-los em nossa pesquisa. Naturalmente não os consideramos de somenos importância, mas ocupam posição secundária, do ponto de vista que sua aquisição se faz espontânea e silenciosa-

mente, por assim dizer, e muito amplamente quando os objetivos principais, tal como acabam de ser definidos, animam verdadeiramente nossa ação pedagógica.

Eis uma primeira série de lugares-comuns; de sentido vulgar, se quiserem, pois que é assim mesmo que gostaríamos de ser compreendidos.

\* \* \*

Convém acrescentar a estas primeiras reflexões, de ordem muito geral, outra, que advém da posição singular que ocupam as ciências físicas em nossa escola. Os alunos que recebemos no Colégio já venceram quatro anos de ensino secundário. Entre eles há um grande número de desencorajados. Ao se defrontarem, no curso colegial, com a física e com a química, julgam ingressar em um novo campo de estudos. Consideramos esta ocasião como quase única para reconciliar os alunos com o esforço intelectual. Assim sendo, os professores de física gozam de um grande privilégio, mas, ao mesmo tempo, é muito pesada sua responsabilidade. Circunstâncias tão favoráveis não se apresentam, creio eu, senão duas vezes no decorrer do curso secundário: no primeiro ano colegial, quando os alunos iniciam o estudo das ciências físicas e depois, nas últimas séries, quando iniciam o estudo da filosofia, pois que a confiança e o entusiasmo decorrentes da formatura no ginásio têm apenas a duração das férias grandes.

Um professor de física ou de filosofia cometeria, pois, ação imperdoável se deixasse perder-se, entre suas mãos, semelhante ocasião, quer por não ter consciência deste privilégio, quer por atribuir valor demasiado às exigências formais do ensino; permitiria que, de novo, se perdessem os alunos que apenas desejam retomar pé.

## II. O MÉTODO NATURAL

Depois destas reflexões preliminares, sobre as quais não pairam muitas dúvidas, passemos ao exame da lei fundamental de toda pedagogia, já de há muito admitida e proclamada, embora freqüentemente ignorada: a criança, nosso aluno, mesmo quando se aproxima do fim da adolescência, não é um adulto em miniatura, nem tão pouco um adulto inacabado, mas um ser diferente, que apresenta em cada etapa de sua vida uma estrutura mental específica ligada a interesses espontâneos, a uma lógica, e até mesmo a um verbalismo próprios, diferentes dos do adulto. A natureza exige que ela seja criança antes de chegar a ser homem. Juntemos a essa realidade nossas reflexões de há pouco

e contaremos com material suficiente que nos permita distinguir os princípios de um método, que poderemos denominar *natural*; por ser a consequência natural do estudo de fatos indiscutíveis. Saberemos, pelo menos, que é que não se *deve* fazer.

1.º — *Da criança para o adulto; a aula ativa.*

Veremos, em primeiro lugar, que os antigos métodos didáticos, quase sempre dogmáticos, cuja expressão mais completa aparece nos cursos ministrados por meio de ditado, são altamente contra-indicados no estudo das ciências físicas. Utilizando estes métodos, o professor costuma transmitir aos alunos seus próprios conhecimentos, isto é, os conhecimentos de um adulto instruído, enriquecendo-os muito freqüentemente, com notas abundantes. O fracasso inevitável!

Este didatismo, principalmente o curso ditado, se ressent necessariamente da direção adulto versus criança, quando a lei fundamental, que acabamos de recordar, nos obriga a ir da criança para o adulto. Impõe-se, então, a necessidade de pesquisar, descobrir e reproduzir, continuamente, a estrutura intelectual dos alunos a quem nos dirigimos, sem procurar jamais substituí-la pela do adulto.

Esta regra tem importância capital no ensino das ciências físicas, em classes do primeiro ano colegial principalmente porque na descoberta progressiva da complexidade do real, um de nossos objetivos, o professor adulto instruído está muito mais avançado do que o aluno. Os professores com muita experiência de magistério ou os professores natos podem sem esforço reconstituir ou prever o desenvolvimento progressivo dos alunos; outros, porém, só poderão chegar a isso mediante uma investigação permanente junto a seus alunos; e eis aí porque nosso ensino exige em geral uma aula ativa. O antigo didatismo só é totalmente legítimo em um caso especial: quando o objetivo é *saber* e quando é bastante aprender para saber. Em outra qualquer circunstância este método deverá ser apenas aceito como último recurso. Não pode, portanto, constituir o fundamento de nosso método.

2.º — *Do conhecido para o desconhecido; a redescoberta.*

Esta primeira regra — da criança para o adulto, — que acabamos de examinar, tem outro aspecto que não se poderia, tão pouco negar: o ponto de partida deve ser o conhecimento possuído, no momento, pelo aluno. É a velha fórmula "do

conhecido para o desconhecido"; se a ela nos limitarmos estaremos diante de uma asserção ingênua e infecunda; mas descobriremos que nela se contém todo o princípio da *redescoberta*, quando precisamos o valor de seus termos.

Os alunos que entram para o primeiro ano colegial, já aplicam há muito tempo a física e a química, sem o saberem; exatamente como Monsieur Jourdain que fazia prosa sem o saber. Trata-se, apenas, de torná-los conscientes do fato. Todas as noções de física, estudadas no primeiro ano colegial, desde o peso de um corpo até a vaporização, pertencem, com efeito, ao conhecimento ancestral ou cotidiano dos alunos dessa idade. Seus conhecimentos de química não serão talvez, tão completos; mas seria fácil demonstrar que já são também muito amplos, mais do que suficientes, em todo caso, para constituir uma base inicial vasta e sólida. Nessas condições, para nós, o "conhecido" deve ser o conhecimento confuso, criado espontaneamente pela vida, ou pela hereditariedade, sendo o "desconhecido" o conhecimento científico dos mesmos fenômenos. Em suma, é preciso transformar em ciência as opiniões verdadeiras que a criança já possui. A redescoberta tradicional se nos impõe, por conseguinte, de maneira imperiosa como recurso básico no trabalho. Já de há muito conhecemos bem seus princípios científicos; desde Sócrates, se o considerarmos de modo absoluto, embora não se tratando de reminiscências:

a) Nada podemos ensinar, que já não esteja, de certo modo, no conhecimento daquele que aprende;

b) Cumpre, pois, tomar como ponto de partida os conhecimentos espontâneos que o aluno já possui, quer por tê-los herdado (conhecimento ancestral), quer por havê-los adquirido na vida cotidiana (conhecimento cotidiano), aos quais, é claro, virão sobrepor-se as contribuições sucessivas do ensino, para constituir finalmente o "conhecido";

c) Cumpre, ainda, mediante uma investigação preliminar, organizar e corrigir, quando necessário, estes conhecimentos prévios. Como só é possível fazer-se tal investigação com a colaboração de uma classe ativa estamos quase certos, e não necessitamos uma análise mais cuidadosa, que é de toda conveniência acompanhar as etapas do desenvolvimento da infância e da adolescência.

\* \* \*

Há pelo menos trinta anos o processo de redescoberta vem sendo utilizado no ensino secundário. Como assistente mudo vi pessoalmente um professor pô-lo em prática com grande êxito durante meu estágio de aperfeiçoamento e desde esses longínquos tempos a redescoberta pôde desenvolver-se grandemente.

\* \* \*

Talvez, mesmo porque o uso conduz à deterioração e depois à corrupção, seja chegado o momento de evitar um perigoso contrassenso, que consistiria em confundir essa redescoberta tradicional com a descoberta pura e simples, cujo ponto de partida seria a *tabula rasa*.

Procuraremos fazer com que o aluno descubra tal ou qual lei, independentemente dos conhecimentos pré-adquiridos, ou conduzi-lo-emos à invenção deste ou daquele aparelho de física. Um aluno do segundo ano colegial descobre assim, com quatro ou cinco operações rápidas, a segunda lei da refração que Kepler procurou em vão! Se tentarmos enunciar o princípio científico que fundamenta semelhantes excessos, chegaremos a dizer que "o aluno, filho de homem, pode inventar o que um homem inventou." Percebe-se, então, que cometemos o mesmo erro da velha pedagogia didática, — aquela que considera a criança como um adulto — uma vez que esta pretensa redescoberta não é senão uma nova forma de dogmatismo. Era essa a pedagogia do Sr. Lepic, o pai de Poil de Carotte (\*). Quando Poil de Carotte lhe pedia obras de Voltaire ou de Rousseau, o sr. Lepic lhe respondia: "Os escritores de que me falas foram homens como tu e eu. Tu também podes fazer o que eles fizeram. Escreve livros, e tu os lerás em seguida." Na verdade é a mesma doutrina que, aplicada às ciências físicas pode ser assim enunciada: "Inventa o microscópio eletrônico e estudá-lo-ás depois". Este néodogmatismo não encontra guarida em nosso ensino, porque seria uma mentira intelectual e porque se opõe às intenções da nossa disciplina, que deve ao contrário, revelar e fazer sentir, constantemente, quanto é difícil a busca da verdade. Pode-se, entretanto, respeitando, bem entendido, as etapas da educação, pedir aos alunos que mobilizem seus recursos de imaginação para criar ou descobrir novos fatos, tomando como ponto de partida conhecimentos já dominados.

### 3.º — *Do concreto para o abstrato; um método ativo.*

Exploremos agora as disposições favoráveis dos alunos que chegam ao primeiro ano colegial, com a esperança de encontrar um sabor novo em nossos laboratórios. Esperam de nós alguma coisa nova. Procuremos não decepcioná-los; ou melhor apressemo-nos em atendê-los. Em poucos dias teremos perdido nossa partida se os desencorajarmos com discursos abstratos, discursos de adultos. Lancemos mão imediatamente de seus interês-

(\*) Nota do tradutor — Convém explicar quem são estes personagens.

ses espontâneos; e é este o caráter essencial e comum a todos os métodos ativos, a própria definição desses métodos. Tais interesses são de ordem intelectual; mas, por muito tempo ainda, pelo menos em grande parte, continuarão a ser de ordem intelectual, concreta. Cumpre, pois, realizar com insistência o trabalho que conduz do concreto para o abstrato.

Ainda aqui, uma confusão, sempre a mesma, deve ser evitada, — a que consiste em confundir o que é concreto para a criança e o que é concreto para o adulto. A educação que recebemos nos permite passar, inconscientemente, como por movimento reflexo, do concreto para o abstrato, ou vice-versa; de modo que muitos exercícios que julgamos concretos porque evocam operações materiais, são, na realidade, abstrações para os alunos do primeiro ano colegial, se eles não efetuaram essas operações, ou, pelo menos se não as viram realizar muitas vezes, repetidamente. Um fato só é concreto para uma criança até onde ela o conhece por experiência própria.

Assim, pois, da criança para o adulto; do conhecido para o desconhecido, por meio da redescoberta tradicional, sempre que possível; e do concreto para o abstrato, eis aqui, se quisermos, — três regras naturais sobre o conhecido e o concreto ao nível da criança.

Certamente não é uma descoberta; talvez seja, porém, uma redescoberta, no sentido de que estas regras existem nos próprios dados do problema que deve ser resolvido, não contendo, por isso, nada de arbitrário ou artificial.

Pelo contrário, a regra "do simples para o complexo", que às vezes ouvimos enunciar sem maior cuidado, jamais apareceu, mesmo como simples traço, no curso desta análise. Na verdade é contra-indicada em nossa disciplina, no nível elementar em que ela é estudada.

Só seria concebível em um ensino do tipo dogmático; pois que o caminho proposto corresponde à lógica do adulto, como já sabemos de há muito (Ferdinand Buisson já o observara na primeira edição do Dicionário de Pedagogia há mais de sessenta anos, portanto). Aliás, aceita-se a contradição ou desprezam-se as palavras, e por conseguinte as idéias, ou não se cogita disso, quando pretendemos caminhar do simples para o complexo, ao mesmo tempo que do concreto para o abstrato, ou do conhecido para o desconhecido.

## III. ELEMENTOS DO TRABALHO ESCOLAR

Apliquemos agora estes princípios gerais à organização prática do trabalho escolar. Voltemos, por exemplo, nossa atenção, para dois elementos comuns às ciências experimentais: trabalhos práticos e experiências de demonstração na sala de aula e depois, para um elemento ainda mais comum, o uso do livro.

1.º — *Trabalhos práticos*

No método natural que acabamos de analisar, os trabalhos práticos ou de manipulação correspondem a uma necessidade orgânica, e as experiências feitas em aula, coisa totalmente diversa, não podem substituí-los. Queremos caminhar do concreto para o abstrato; convém, pois, enriquecer com o *concreto* o aspecto *conhecido* da criança; e, como, para nossos jovens alunos, um fato só passa a concreto quando conhecido por experiência própria, os trabalhos práticos são muito úteis, graças às experiências individuais que encerram. As crianças acreditam mais nas experiências feitas por elas mesmas do que nas que viram realizar. Por outro lado, as experiências que exigem mais tempo, dificilmente poderão ser realizadas na classe, de modo útil e proveitoso.

Por isso, em cerca de quarenta anos de trabalho no campo das ciências físicas — e, em menos tempo ainda no campo das ciências naturais — foi coroado de êxito o esforço extraordinário realizado por muitos professores no sentido de organizar os trabalhos práticos ou melhor, o ensino experimental, em seu conjunto.

Os resultados obtidos em muitos estabelecimentos de ensino, em alguns colégios principalmente, são verdadeiramente comovedores, porque se devem à força de vontade de um homem, ou de um pequeno grupo de homens, trabalhando em cooperação, mas sem grande auxílio externo.

As dificuldades continuam sendo enormes. Não dispomos sob todos os pontos de vista de créditos suficientes. Falta, muitas vezes, pessoal auxiliar. Por outro lado, em muitos lugares, faltam locais adequados, disponíveis de acordo com um horário favorável. Daí ser desejável a multiplicação das salas mistas, isto é, que servem para cursos teóricos e para a execução de trabalhos práticos. Além disso, contrariando o pensamento leigo, diremos que a direção efetiva de uma seção de

aula prática, para 24 alunos é tarefa extenuante. Devemos, pois, felicitar todo aquele que já o fêz.

\* \* \*

Entretanto, os planos básicos estão a exigir novos progressos. Na verdade, os trabalhos práticos não estão ainda verdadeiramente incorporados ou integrados ao ensino; constituem um neoplasma, quando deveriam pertencer à estrutura como um de seus elementos. São numerosas as provas deste fato. Discutiremos apenas duas.

\* \* \*

Aqui e acolá encontramos sugestões que recomendam aos candidatos a diploma de escola secundária a apresentação de seus cadernos de trabalho na prova oral. Chegaram a garantir-me que, em certas academias, a apresentação facultativa desses cadernos acha-se em vias de estabelecer-se, o que é, aliás, ilegal. Todos os que emitem semelhantes pareceres revelam-se mal informados sobre a significação verdadeira dos cadernos de trabalhos práticos; desconhecem, também, a fadiga estúpida que a apresentação de tais trabalhos acarreta muitas vezes e que os alunos não hesitariam em organizá-los, ainda que com sacrifício, se pudessem apresentá-los no exame final de física; mas ao fazer sugestões semelhantes seus autores parecem não acreditar nas virtudes pedagógicas do trabalho prático de manipulação, pois que se, na realidade, um aluno compreende melhor a física, ou a química, quando realiza trabalhos práticos, o examinador deve tomar conhecimento disso.

Por que bem ou mal não se exige que o candidato apresente seis trabalhos de física bem corrigidos ou seis mapas de geografia cuidadosamente desenhados por êle, ou por seus pais?

\* \* \*

Eis outra prova que nos conduz mais longe. Quando visitamos um estabelecimento de ensino por volta do dia 15 ou 20 de outubro (\*), não é raro ouvirmos: "Os trabalhos práticos não começaram porque o curso não está ainda bastante adiantado, e aproveitamos as sessões de trabalhos práticos para "adiantar" a matéria do curso". Teremos realizado um progresso imenso quando, ao contrário, se disser: "O curso não começou, porque,

(\*) Nota do tradutor: o ano letivo na França inicia-se em outubro.

até agora, não foram feitos ainda trabalhos práticos em número suficiente".

Não há, com efeito, razão alguma que impeça o curso teórico de preceder os trabalhos práticos; contudo é o inverso que, com mais freqüência, deveria ser realizado. Os trabalhos práticos são o concreto para a criança; as aulas dadas pelo professor encerram para ela uma razoável parcela de abstração: começar com aulas teóricas e fazer com que os alunos as repitam ou apliquem depois em aulas práticas é caminhar do abstrato para o concreto. Se acreditamos que os trabalhos práticos devem vir em segundo lugar é porque, provavelmente, nos limitamos a repetir as experiências feitas na aula pelo professor, seguindo então não somente a direção abstrata-concreta, mas talvez também adulto-criança. Entretanto, pode-se fazer muito melhor: os trabalhos práticos devem auxiliar o ensino ministrado pelo professor. Enquanto o programa tratar apenas de fatos, todo o estudo de química da primeira série colegial poderá ser feito por meio de trabalhos práticos, o mesmo acontecendo com a maior parte do programa da segunda série colegial: nas aulas que se seguem às seções de trabalhos práticos, o professor poderá, então, elevando-se do concreto para o abstrato, apresentar, de maneira clara e sistemática, os resultados obtidos praticamente por seus alunos sob sua orientação. Caminhando da criança para o adulto, poderá retomar, quando necessário, certas experiências executadas, completando-as, se julgar conveniente, com outras que somente o professor está em condições de realizar com proveito. Em física, as coisas podem ocorrer um pouco diferentemente, mesmo porque, ainda por muito tempo, seremos obrigados a apresentar o mesmo assunto de física para todos; mas, em química, é necessário que os trabalhos práticos se iniciem no primeiro dia de aula.

Este fato tem especial importância na primeira série colegial quando nos lembramos da esperança e da impaciência de que estão tomados os alunos: por isso, se desejarmos contar com todas as oportunidades para o nosso lado, é necessário que a primeira aula do ano consagrada à química, seja uma aula de trabalhos práticos, uma verdadeira manipulação química, e não um hora perdida em estragar tubos de vidro ou perfurar as rolhas. Assuntos não faltarão, pois que esses alunos já fazem química desde que começaram a respirar.

\* \* •

Qualquer que seja a ordem seguida, se quisermos que os trabalhos práticos redundem verdadeiramente em ensinamentos, será necessário que cada sessão conduza a uma conclusão, tal como uma aula bem planejada e bem executada. Muito frequentemente os alunos realizam algumas operações saindo depois da sala sem saber, afinal, se foram bem sucedidos ou não. O resultado é que, dentro de pouco tempo, instala-se uma certa indiferença por esses trabalhos inacabados. Seria, pois, conveniente prever, no programa de cada aula prática, uma etapa de verificação que permitisse reconhecer o certo e o errado, ou, em outras palavras, um critério sobre a qualidade do trabalho efetuado, e que fosse do interesse dos alunos.

### *Fôlhas-roteiro para trabalhos práticos*

Continuam ainda muito vulgarizadas as *fôlhas-roteiro* entre o material necessário à execução dos trabalhos práticos.. Estas folhas representam um trabalho enorme e apreciável, pois que cada professor procurou adaptá-las cuidadosamente ao material de que dispunha e à sua orientação pedagógica. Tais documentos prestaram um grande serviço nos primeiros tempos, quando foram criados; prestam ainda hoje serviços indiscutíveis, sobretudo em física, quando muitas vezes é necessário, numa mesma aula, por falta de material, fazer com que os alunos trabalhem com assuntos diferentes. Convém, entretanto, rever a questão, à luz dos progressos realizados.

Em primeiro lugar todos concordam, certamente, que a folha-roteiro não deve ser entregue aos alunos com antecedência, para o estudo preliminar do assunto. Nas classes masculinas os alunos recebem os roteiros e nem sequer lançam-lhes um olhar esquecendo-se de trazê-los no dia marcado.

Nas classes femininas, onde as alunas são mais "crentes" e sabem defender-se menos convenientemente corremos o risco de descobrir que as folhas receberam uma olhadela, a qual não pode acarretar qualquer compreensão do assunto, mas pode ser suficiente para colocar uma aluna desencorajada junto ao material das aulas práticas.

No primeiro caso encontramos desinteresse; no segundo sobrevém o cansaço; mas a causa é uma única: os alunos não podem interessar-se pelas *fôlhas-roteiro* antecipadamente porque, nesse momento, elas representam todavia uma abstração para eles, ou mesmo, um texto morto, ainda não animado pela palavra do mestre. Querer que uma *fôlha-roteiro* seja estu-

dada antes que os alunos entrem em contacto com o material, é, ainda uma vez, querer caminhar do abstrato para o concreto.

Se desejarmos empregar estes roteiros, ou se não fôr possível usar outro processo, haverá interesse em considerar a fôlha-roteiro como uma contribuição que venha a facilitar, mais tarde, a elaboração do resumo do trabalho prático, suavizando a tarefa do aluno. Em caso algum, porém, o roteiro deverá substituir a palavra do professor. Por isso, as fôlhas-roteiro devem ser entregues aos alunos, somente no começo da aula prática, quando todo o material, já esteja à vista, podendo-se então proceder tal como se deseja do concreto para o abstrato. É indispensável ainda que o professor dê vida a esse texto, comentando-o oralmente.

De qualquer modo, para incorporar os trabalhos práticos ao ensino, consoante nosso desejo, é necessário, evidentemente, banir os cadernos impressos sobre aulas práticas, fabricados de ante-mão, onde tudo está previsto, onde os alunos têm apenas que preencher os claros, como numa cédula para o cálculo de impostos. Esses cadernos reduzem a iniciativa dos alunos não permitindo que o professor imprima aos trabalhos práticos sua própria orientação pedagógica: é um ensino de fôrmas pré-estabelecidas, quando o importante no caso é o trabalho adequado aos alunos.

### *Relatórios de trabalhos práticos*

Dar aos trabalhos práticos lugar de destaque em nosso ensino não significa que os alunos devam consagrar-lhes uma parte maciça de sua atividade, além do horário normal. Esta observação não é destituída de valor porque os relatórios dos trabalhos práticos realizados representam, muito freqüentemente, uma tarefa exagerada e estéril. Quantos alunos perdem seu tempo fazendo "bonitos" cadernos de trabalhos práticos, como se concorressem permanentemente a uma exposição internacional!

Esses belos cadernos, excessivos e inúteis, representam, em geral, um esforço intelectual nulo, e os alunos que a eles se dedicam são, na realidade, preguiçosos. Semelhante tendência origina-se do fato de que fazer uma versão latina, por exemplo, sobretudo quando o trecho é difícil, é muito mais penoso do que pintar de azul ou de vermelho uma reação com tornassol. O resultado é que os alunos dedicam a esses relatórios várias horas, ou, mesmo, a metade de um dia, tempo esse que poderia ser melhor empregado. Impõe-se uma ação enérgica contra essa desordem. Não basta desencorajar trabalhos vãos; é preciso-

impedi-los e proibi-los, se necessário. Se a aula prática tiver a duração de hora e meia, o aluno deve poder sair da sala, deixando sobre a carteira um relatório resumido terminado.

É claro que o exemplo deve partir das classes-pilôto!

Quando fôr determinado o tempo dedicado a trabalhos práticos, na escola ou em casa, nada deve ser concedido a mais para a organização de relatórios.

## 2.º — *Experiências feitas na sala de aula*

As experiências feitas em aula pelo próprio professor, ainda mais do que os trabalhos práticos, beneficiaram-se com o esplêndido esforço experimental, ainda há pouco lembrado. Entretanto, não nos devemos dar por satisfeitos. A atitude dos alunos perante tais experiências permanece, com efeito, uma incógnita. Naturalmente, eles gostam de assistir às experiências, e ficariam extremamente decepcionados, se o professor não as realizasse; mas tal interesse se prende, em geral, a razões estranhas à física e à química. É necessário termos a coragem de reconhecer que as experiências atendem muito mais aos interesses lúdicos dos alunos do que aos interesses intelectuais. Em casos específicos, freqüentemente, os alunos permanecem completamente indiferentes diante do resultado de uma experiência. Jamais, por assim dizer, lembram-se de discutir o valor da experiência como prova e a esse respeito, podemos mesmo impingir-lhes qualquer "moeda falsa", sem provocar protestos. Esses alunos que concordam com tudo constituem um grande obstáculo à realização de um dos nossos objetivos.

Conviria, pois, prestar muita atenção à atitude dos alunos em face da experiência. É preciso criar neles o espírito de não aceitar tácitamente a comprovação das hipóteses que desejamos fazer por meio da prova experimental. Isto nos obrigará, aliás, a exigir muito de nós mesmos, e de nossa honestidade e a proceder verdadeiramente na direção criança-adulto; pois que se não receamos a possibilidade de contentar-nos, com provas mais ou menos eficientes ou com provas falsas é porque já estamos pessoalmente convencidos da verdade e julgamos normal que nossos alunos também o estejam; adotamos, por isso, ainda uma vez, a direção adulto-criança.

## 3.º — *O emprego do livro*

Se chegarmos realmente a incorporar os trabalhos práticos dentro do ensino natural e realizando também experimentações

diante dos alunos rebeldes — naturalmente rebeldes no sentido intelectual — acredito que conseguiremos muito facilmente, alcançar todos os nossos objetivos. Será necessário também, dia após dia, cuidar constantemente da ocupação dos terrenos conquistados e é provavelmente por esse motivo que convidamos os alunos para "aprender" o que foi feito na aula; pois, admitimos de saída, que a matéria foi compreendida.

De que material dispõem os alunos para efetuar essa aprendizagem?

### *Notas de aula*

Não há mais cursos ditados; mas, freqüentemente, os alunos tomam notas, enquanto o professor discorre sobre a matéria, espiando, de vez em quando para um livro aberto a seu lado, não se sabe bem porque.

Estas notas, tomadas ao acaso, perdem, rapidamente, em utilidade.

Costuma-se dizer, é certo, que os estudantes não podem fixar a atenção, e lembrar-se depois do que ouviram, se não escreverem; não estaremos, porém, diante de um círculo vicioso? Será que a falta de atenção e de memória das crianças não poderá ser atribuída ao fato de terem sido obrigadas a escrever o dia todo, desde a mais tenra idade? É certo que todos aqueles que trabalham com jovens, principalmente com turmas numerosas, mesmo fora da Universidade, têm a impressão de que seus alunos são incapazes do esforço de atenção. Causa, também, surpresa que estes jovens estudantes tragam sempre consigo um caderninho e um lápis para anotar tudo, a menor entrevista ou a informação mais banal, como se fossem incapazes de ouvir o que se lhes diz ou de memorizar informações quando necessário, durante alguns dias. Não é nosso propósito indagar se nossos técnicos escolares são os responsáveis por este estado de coisas, mas, no método natural que preconizamos, o aluno, sobretudo o aluno jovem, não pode tomar notas de acordo com sua própria imaginação ou fantasia pois que é necessário contar sempre com o auxílio da classe. Se há notas que devem ser tomadas, estas deverão ser curtas, precisas e claras, escritas em francês, examinadas atentamente pelo professor e distribuídas a todos.

### *O livro*

Nessas condições, o documento mais importante de que o aluno dispõe é o seu manual escolar ou livro de texto. Todos os alunos têm livros de texto, que os pais compraram para

que eles aprendessem a matéria. Será que todos os alunos se servem desses livros? Não é muito provável. E quando se servem, que uso fazem do livro? É difícil responder. Compreende-se que um professor não chegue a aprovar totalmente um manual ou livro de texto; isto se deve, em parte, porque esperamos de um livro de texto, mais do que êle pode dar, por sua própria natureza. De acordo com o ponto de vista adotado todos os livros são maus, ou quase todos os livros são bons. Se esperamos encontrar nos livros o trabalho completo de informações, redescoberta e descoberta incluídos no método natural então todos os livros são maus. Esse trabalho só poderá ser feito de modo completo quando se conta com a colaboração de uma classe, o livro poderá apenas esboçá-lo. Se, pelo contrário, procuramos apenas enunciados de exercícios ou indicações para a execução de trabalhos práticos e para o registro de conclusões um livro será sempre aceitável, contanto que não contenha erros graves. Fica aqui entendido que deveriam ser queimados os livros que contêm erros, a fim de evitar que os efeitos da memória visual e a autoridade do texto impresso contribuam para corromper a juventude, dando lugar a idéias falsas, difíceis de extirpar depois.

Quando um livro é adotado, qualquer que êle seja, devemos ensinar sua utilização aos nossos alunos. Durante o trabalho com a classe, o livro deverá ser fechado ou aberto por ordem do professor e de acordo com as intenções do momento; em geral recorreremos ao livro para mostrar uma figura que julgamos inútil desenhar no quadro, ou o enunciado de um exercício curto, cuja leitura imediata pode parecer aproveitável... Depois, no fim da lição, em lugar de nos separarmos dos alunos sem chegarmos a uma conclusão, utilizemos o tempo que julgarmos necessário para apreciar o livro juntamente com eles, parágrafo por parágrafo. Dessa forma teremos certeza de que, pelo menos uma vez, os alunos passaram os olhos pelo livro e durante essa exploração coletiva, poderemos dar orientações precisas sobre a lição que deverá ser aprendida e sobre os limites da mesma: — "Pulem esse parágrafo... Insistam sobre este... ou sobre esta idéia... Prestem atenção a esta figura... etc". Poderemos então ditar os limites assim definidos e as diretrizes traçadas que ficarão registrados em todos os cadernos da matéria; pois que os cadernos individuais de texto são, também, documentos importantes. Queixamo-nos, algumas vezes, de que as famílias dos alunos não nos ajudam a controlar nosso trabalho; mas como poderiam elas ajudar-nos se nós não as mantemos informadas? Como poderemos esperar que uma mãe de família sai-

ba qual é a lição que deve ser aprendida se a criança só pode apresentar-lhe um caderno de textos, onde não figura nenhuma indicação precisa?

#### CONCLUSOS

Nós, também, precisamos chegar a conclusões, antes de nos separarmos.

Se eu pudesse propor assuntos para serem estudados nos laboratórios ou classes-pilôto, optaria pelos seguintes para que fossem estudados no ano ou nos anos vindouros:

1.º — Nas aulas de química do primeiro ano colegial, para nos limitarmos ao menos difícil, sugerimos que os trabalhos práticos precedam às aulas teóricas, isto é, a inversão, tão sistemática quanto possível, da ordem que rege os hábitos atuais.

2.º — Em todas as classes, mas sobretudo no primeiro ano colegial, a formação de uma atitude crítica nos alunos diante das provas experimentais propostas por nós, professores.

3.º — O emprego criterioso do livro em trabalhos práticos durante os cursos e durante o estudo.

Esta última conclusão refere-se aos físicos nossos colegas. Possam os outros guardar, de tudo do que aqui foi dito, que esses físicos, com os quais vão constituir *equipes*, são igualmente educadores, como todos os professores do ensino secundário, e não somente especialistas, que por força das circunstâncias vivem um pouco separados do mundo, consagrando-se a seus laboratórios e, dessa maneira, a seus alunos, a nossos alunos.

# CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA À PSICOLOGIA E, EM PARTICULAR, À PSICOLOGIA DA CRIANÇA

LÚCIA MARQUES PINHEIRO  
Do I.N.E.P.

O cinema vem sendo utilizado, há algum tempo, nos estudos da Psicologia da Criança, sob a forma de técnica documental. Representa, nesse caso, um auxiliar do método de observação controlada. O filme, permitindo fixar de modo permanente as reações, cria uma condição que equívale praticamente a um "refazer" a observação ou a experiência, para efeitos de estudo, com o mesmo sujeito e a mesma situação (o que de outra forma é impossível, pois as condições de tempo, do sujeito, do ambiente, introduzem elementos de variação inevitável). E mais, dá oportunidade de realizá-lo quantas vezes se queira, o que vem oferecer ocasião para um estudo acurado de cada particularidade da situação e da resposta.

Por outro lado, já não mais como instrumento útil à técnica de pesquisa, mas como meio auxiliar de ensino de Psicologia Infantil, o cinema vem sendo usado com êxito, com o fim, por exemplo, de dar uma visão rápida e concreta do desenvolvimento psicológico normal, ou deficitário, perturbado por condições desfavoráveis.

Vimos na Universidade de Paris o resultado apreciável a que pode levar essa utilização. Estudava-se o problema das diferenças individuais e foi-nos exibido um filme de Gesell sobre o comportamento das gêmeas que foram objeto de vários de seus trabalhos.

Nele se via a diferença de comportamento entre essas duas meninas, do ponto de vista social, caracterológico. Se uma mostrava iniciativa e independência, na outra se verificava a preocupação com as reações da irmã e com a aprovação do psicólogo. Se uma parecia sempre à vontade e interessada em qualquer situação de prova, na outra observávamos por vezes constrangimento, uma certa timidez, um desejo possivelmente de não estar em foco. Quando o filme terminou com as palavras de Gesell: "Os gêmeos são individualidades", a frase ficou para

nós não como um refrão mais ou menos vazio, mas rica de conteúdo vivo.

Mais interessante ainda foi um segundo filme que nos foi mostrado. Tratava este de um novo método de recuperação de crianças que sofreram longamente a influência desfavorável de uma vida sem assistência afetiva, em asilos e instituições no gênero. Nenhuma palavra nos poderia ter produzido o efeito desse documentário, no sentido de fazer compreender o problema e, mais, de criar interesse por êle. Foi impressionante seguir o grupo de crianças estudadas, desde quando foram pela primeira vez fixadas pelo psicólogo, até o momento em que puderam ser integradas numa vida normal de criança, num Jardim da Infância. A reprodução dos fatos reais exprimia de modo marcante a degradação humana causada pela falta de assistência afetiva na criança. Uma coisa é saber que medidas psicológicas revelaram uma baixa apreciável do quociente intelectual em crianças que passaram por essa situação, ou ter conhecimento de que se verificou nelas uma perda de peso, objetivamente apreciada, outra era ver o pauperismo físico a que ficaram reduzidas, o desinteresse total e anormal que revelaram, mesmo diante de um objeto que se lhes oferecia, o alheamento e, por vezes, o medo que mostravam diante de qualquer pessoa que se aproximava, enfim a resistência passiva, os acessos de revolta, de cólera cega que se apresentavam em algumas, em face do menor gesto humano no sentido de levá-las a alimentar-se ou simplesmente de tomá-las nos braços. Experimentamos mais ou menos a sensação produzida pelo resultado dos tormentos dos campos de concentração, ao contemplarmos essas criancinhas esqueléticas, de olhar vago e sem vida, a repetirem os mesmos movimentos, de balancear do corpo, incessantemente. Os recursos e as fases da recuperação, os resultados desse trabalho, tudo isso foi para nós uma lição não só sobre as vias a tentar nesse setor, mas uma ampla experiência cheia de sugestões sobre as condições do desenvolvimento afetivo infantil. E ainda, como efeito motivador para estudos e trabalhos neste assunto, nenhum outro meio teria talvez a influência deste. Se nos tivessem indagado, após a exibição do filme, quem desejaria colaborar em estudos ou trabalhos nesse setor, creio que a quase totalidade dos alunos se teria apresentado.

Isto é o que chamaríamos a contribuição indireta do cinema à Psicologia do Criança, através do levantamento do interesse e do esclarecimento de determinados assuntos.

Sob um outro aspecto a cinematografia vem se ligando estreitamente à Psicologia — é o do estudo sistemático dos efeitos do cinema sobre o espectador infantil e juvenil, do ponto de

vista intelectual, afetivo, moral. Diversos trabalhos vêm sendo realizados nesse sentido por instituições especializadas nos Estados Unidos, em Praga, em Paris e em Berlim. Em Veneza, em 1950, e em Milão, em 1952, realizaram-se, mesmo, congressos internacionais sobre o problema do cinema para crianças.

Um certo número de condições foram já estudadas com o fim de estabelecer as características desejáveis aos filmes para a idade infantil. Se, de um lado, se parte, nesse estudo, dos conhecimentos que a Psicologia da Infância já conquistou, de outro, graças ao controle preciso do comportamento da criança nesta ou naquela situação definida, tais trabalhos fazem avançar a própria Psicologia da Infância. Assim, o estudo das condições de inteligibilidade de filmes para crianças de várias idades (possibilidade de identificação dos personagens, graças à redução do seu número e à caracterização precisa; respeito à seqüência temporal, expresso na preocupação de apresentar ações completas e, não, subentendidas; fixação clara dos locais, numa emolduração exata da ação), é rico de ensinamentos sobre as características do psiquismo infantil. É fácil compreender como tal estudo vem oferecer-nos elementos para o conhecimento da criança, em parte já descobertos por outras vias, mas que se aprofundam e enriquecem com tais observações e experiências. Assim, desse âmbito, de certo modo restrito, que é o conhecimento da criança em face do cinema, irão resultando investigações de utilização mais ampla, que poderão ser aplicadas não só ao problema da produção e seleção de filmes para a fase infantil, mas ainda às práticas de educação para esse período.

Na França, vem de iniciar-se um trabalho da maior amplitude, nesse domínio. Trata-se de uma iniciativa de "Centro Internacional da Infância", destinada a fixar as características desejáveis aos filmes recreativos para as crianças, e a estimular uma produção especializada nesse sentido. A pesquisa abrangerá 2.000 crianças parisienses de 7 a 12 anos, e se reveste da forma de um concurso. Será exibido para essas crianças (separadas por sexo, classes de idade, escola de procedência, e formando grupos de 150 aproximadamente) um certo número de filmes, previamente selecionados por um júri de adultos, e produzidos expressamente para a infância ou julgados apropriados para ela. Tais filmes foram antes estudados com toda a minúcia, em cada uma de suas cenas, de modo a permitir a observação das reações das crianças às várias situações apresentadas. Os espectadores infantis devem indicar os filmes que preferiram, isto é, que "desejariam rever".

Escusado é dizer que todas as precauções foram tomadas a fim de criar as condições mais adequadas para afastar as causas de erro. Assim, os filmes são comparados dois a dois, identificados por uma fotografia representando uma de suas cenas características; a ordem da sua apresentação varia para o mesmo tipo de grupo de crianças; os filmes com iguais características, (desenhos animados, por exemplo) são reunidos para serem exibidos numa mesma sessão. No final, as crianças cujo julgamento corresponder mais de perto ao do grupo total farão a última seleção, a qual fixará "o melhor filme para crianças". A finalidade exterior é, como se vê, um estímulo ao produtor cinematográfico, mas o grande objetivo do psicólogo é determinar as qualidades de um bom filme infantil, partindo da consideração de que, dentre o que já foi selecionado pelo adulto pelos demais critérios julgados desejáveis, e em se tratando de um filme recreativo, o que é decisivo como critério é o fato de o filme agradar à criança.

Para determiná-lo não somente são considerados os votos dos pequenos espectadores, mas toda uma série de reações infantis que diante dos filmes são fixadas e estudadas. Assim, fotografias do auditório, tiradas em infra-vermelho, são feitas durante a projeção, em momentos considerados como especialmente interessantes. Por meio de aparelhagem própria, são isoladas e registradas todas as manifestações sonoras infantis: gargalhadas, gritos, comentários. Em algumas poltronas, psicogalvanômetros e actógrafos registram as reações emotivas e motrizes das crianças. Certo número de observadores, encarregados cada um de um grupo, fixam as reações coletivas e as de indivíduos particularmente interessantes, inclusive com o intuito de permitir apreciar os sons registrados. Esse trabalho é completado por entrevistas individuais, após as projeções, as quais têm por finalidade estabelecer as motivações das escolhas feitas e, conseqüentemente, aprofundar o conhecimento das razões de agrado dos filmes. Um júri de adultos funcionará ainda, permitindo estudar a compreensão que o adulto considerado competente tem da criança.

Os resultados serão estudados comparativamente por idade e sexo. Com os dados obtidos, pretende-se preparar a organização de outras pesquisas, sob critérios ainda mais seguros, tendo em vista o que essa primeira experiência esclarecer. Concursos semelhantes serão feitos, inclusive em outros países, com o objetivo de verificar se há ou não diferenças importantes advindas da diversidade de meios. O material sofrerá ainda os tratamentos que forem julgados interessantes.

Graças à gentileza do organizador da pesquisa, Prof. René Zazzo, diretor da Escola de Altos Estudos e membro do Instituto de Filmologia da Universidade de Paris, pudemos assistir a algumas sessões desse trabalho. Além de verificar o aparelhamento experimental, detivemo-nos na observação das reações infantis, especialmente a mímica facial.

Procuramos fixar nossa atenção em um grupo menor ainda do que o que cabe aos psicólogos encarregados da observação, os quais têm objetivos bastante precisos em vista. Após um certo período, em que buscamos integrar-nos no espírito da experiência para poder ter uma noção do uso dessas novas técnicas de investigação, desviamo-nos para uma observação mais assistemática, com a intenção de procurar ver todos os aspectos do comportamento que a situação de auditório de um filme determina, e que será útil estudar.

Desde logo nos impressionou a diversidade de reações, e não só entre os diversos grupos de idade ou sexo, as quais levaram o organizador da pesquisa a nos dizer que cada auditório é diferente dos demais, mas dentro mesmo de um grupo organizado justamente de modo a ser relativamente homogêneo. Assim, no interior de um grupo de meninos de 9 a 10 anos, por exemplo, notamos essa diversidade.

De um modo geral, em presença de uma mesma cena as reações da maioria eram as mesmas: riso, sorriso, atenção concentrada, expectativa, tensão, entusiasmo. No entanto, determinados elementos se destacavam, já apresentando uma forma diversa de reação, já por revelarem o mesmo tipo de comportamento do grupo mas numa intensidade diferente. Assim, havia crianças que, em cenas cômicas, tomadas como tais pelo grupo em geral, não tinham a reação normal de riso, ou do mero sorrir, e nem sequer um "facies" tranqüilo, mas revelavam uma mímica de tensão, de apreensão. Situações de expectativa, de perseguição, que na maioria provocavam uma tensão mediana, criavam em algumas reações realmente exageradas, como roer as unhas, encolher-se na cadeira, tapar o rosto, etc.

Observações desse gênero poderão servir de base para um controle experimental das reações infantis, principalmente se estabelecermos previamente, e apresentarmos já os estímulos em face dos quais nos interessa conhecer as reações. O estudo da validade da interpretação desses comportamentos por meio de correlação com o resultado da observação, da aplicação de outras provas psicológicas e do confronto com os antecedentes da criança, nos parece uma via nova a tentar, e que poderá trazer uma preciosa contribuição à Psicologia da Infância.

O cinema nos poderá permitir, cremos, realizar uma sondagem rápida das crianças especialmente emotivas, que se poderiam fixar desde o início do ano, com grande vantagem para o trabalho educativo, bem como das deficitárias da emotividade.

Algumas das reações, já agora não apenas individuais, mas de todo um grupo, nos parecem ricas de sugestões. Consideremos, por exemplo, o fato seguinte: Num dos filmes, aliás uma comédia, havia um personagem, Gedeão, apresentado como um ser ridículo, meio atoleimado, e sobretudo inofensivo. Quando apareceu em cena, andando, falando, conduzindo-se como tal, em todo o grupo de crianças notou-se uma mímica de relaxamento, de simpatia, um ar divertido. Seguiram-se peripécias que referiam como Gedeão procurou penetrar num reduto de onde um grupo de crianças desejava afastar os adultos, porque lá se brincava de animais selvagens. Ele insiste em seu propósito, e então os garotos se esforçam, com truques e pequenas brincadeiras que resultam em tombos e sustos para Gedeão, em afastá-lo de lá. Os espectadores infantis se integraram completamente na personalidade dos garotos e se divertiram com as agruras do personagem adulto. No final, Gedeão tem um lampejo de inteligência, e desconfiado de quem são os autores das façanhas, interroga-os diante da mãe dos meninos.

Foi impressionante ver a reação do pequeno grupo por nós observado: em ninguém vimos uma expressão de segurança na superioridade intelectual dos garotos, comprovada durante todo o filme. Todos revelaram uma grande tensão e uma verdadeira vivência da situação suposta dos personagens do filme, medrosos de serem descobertos, a qual não nos parecia fundamentada na atitude dos heróis do filme.

Revelaria essa reação um medo, sem fundamento objetivo, na argúcia de Gedeão? Seria a presença da mãe (personagem, aliás, sem nenhuma caracterização psicológica) a causa da tensão infantil? Haveria aí uma certa noção de fatalidade com que as faltas infantis são descobertas? Uma impressão de que, pelo contrário, há um acaso regendo tudo e de que por isso, apesar da superioridade dos meninos, Gedeão poderia vencer? Seria o grupo por nós observado muito pequeno, selecionado nesse particular e composto de crianças submetidas a um regime de autoridade, de castigos? Outras crianças, submetidas a um regime de compreensão, teriam reagido diferentemente?

Tudo isso são problemas que a apresentação de certas situações no cinema poderia contribuir a esclarecer, aliada a outras técnicas, evidentemente. Diante do filme a criança está numa situação privilegiada, porque inteiramente integrada nele,

por conseqüência despreocupada do fato de estar sendo observada e, por outro lado, com seus mecanismos de projeção e de identificação aos personagens em plena atividade.

Tanto como fonte de sugestão de hipótese em psicologia, como em sua verificação experimental, o cinema está talvez fadado a representar um grande papel de técnica auxiliar na pesquisa psicológica. Esse papel nos parece especialmente apreciável em Psicologia Infantil, por isso que na criança as reações são extremamente claras e manifestas, revelam-se ao exterior de maneira ampla e inteira, na mímica facial, nos gestos, nos comentários, no riso, no sorriso, no choro.

Com recursos de aparelhagem experimental, tais como os utilizados na experiência que relatamos, pode-se atingir a medida objetiva de alguns desses aspectos (Para o estudo da mímica facial poder-se-ia utilizar o próprio cinema, em vez da fotografia).

Estudando o problema das reações e sua medida, capacitamo-nos das imensas possibilidades que existem para o uso do cinema como técnica metodológica nesse campo. Sabemos, por exemplo, pelos estudos de Mall que uma pessoa que se interessa por mecânica apresenta o reflexo psicogalvânico em presença de máquinas em movimento, e que uma criança o revela diante de uma cena de animais que brincam. Jacob mediu a pressão arterial de indivíduos em face de cenas de amor ou de situações destinadas a provocarem cólera e medo, notando alterações apreciáveis. São conhecidos os mecanismos de identificação do espectador a certos personagens. Wodsworth acentua como, durante a projeção de um filme, o indivíduo se abandona à situação. As emoções variam, num mesmo indivíduo, de acordo com a significação que o estímulo assume para êle. Todo um acervo de experiências passadas e de interesses presentes vem à tona e forma um todo com o estímulo apresentado, o qual é refratado, por assim dizer, pelo prisma que é o organismo que o apreende.

É assim que vemos no cinema pessoas chorarem diante de cenas que, na maioria, não provocam uma descarga emocional tão intensa. Nestes casos, parece existir sempre, ao lado de características de temperamento, de condições gerais de emotividade, um componente importante que vem da própria história passada ou atual do sujeito. Tivemos uma pequena amostra desse sentido com o filme "Teresa", no qual se retratava como as condições de vida passada do personagem principal e a influência presente de sua genitora iam-lhe arruinando o casamento, com isso arrastando também o futuro da jovem esposa. Pois bem, o filme provocou uma reação intensa em certas pessoas que vivem ou temem um problema semelhante.

Evidentemente, no que relatamos, trata-se de observações pouco numerosas, ainda sem o controle necessário. Elas nos parecem suficientes, contudo, para fundamentar a hipótese de que, estudando os estímulos a apresentar, de acordo com as situações que mais freqüentemente são responsáveis pelos desajustes emocionais, e entremeando essas situações com espaços neutros de filme, teríamos talvez a oportunidade de chegar a uma nova espécie de teste projetivo, de tipo não verbal (com uma forma especial para crianças), o qual, pelas possibilidades que ofereceria de um estudo objetivo, inclusive de ordem fisiológica, apresentaria vantagens apreciáveis. Ele daria, inclusive, um ponto de partida mais seguro para a orientação das entrevistas, dos estudos do meio, da constelação familiar.

Com efeito, o mecanismo de projeção, que se supõe existir em testes como a TAT, por exemplo (mas cujo alcance parece reduzido, conforme vários estudos sobre a validade dessas provas) se revelaria aí, cremos, de modo mais nítido e puro.

Igualmente no estudo dos interesses próprios dos vários períodos e, mesmo, individuais, a reação em face de filmes, escolhidos ou preparados especialmente para tal fim, nos parece um elemento interessante de estudo.

Outro campo favorável para essa aplicação do cinema seria o de vivência emocional de certas situações e valores (principalmente morais), bem como o estudo de atitudes nesses setores.

Nesse estudo sobre os interesses, as condições gerais da emotividade, como auxílio na fixação dos desajustados (inclusive do setor em que esse desequilíbrio se verifica), além de no do desenvolvimento intelectual, e em Psicoterapia o cinema nos parece uma via altamente promissora para a Psicologia.

Foi em vista da importância dessas novas perspectivas que se abrem à Psicologia que escolhemos este tema para esta rápida exposição.

## A ÉPOCA DAS FÉRIAS

ADALBERTO SERRA

Foi sempre uma preocupação dos educadores poupar aos jovens maiores esforços intelectuais nos meses de calor. Isto é bastante compreensível, dada a influência nociva das altas temperaturas na capacidade de trabalho, tão bem comprovada pelo considerável atraso das regiões tropicais, que não se beneficiam do clima estimulante das faixas temperadas.

Realmente, nossa energia física e mental é obtida queimando alimento nos tecidos, devendo o calor produzido ser logo perdido para o ambiente. Tal eliminação, fácil nos climas frios, torna-se difícil nas zonas quentes, podendo ser mesmo quase impossível em certos dias de temperatura superior à do corpo ( $37^{\circ}$ ), daí resultando os ataques de insolação.

Ora, para cada unidade de calor usada como "energia" vital, o organismo deve eliminar 3 a 4 unidades puramente térmicas. Isto porque o "rendimento" da máquina humana é apenas de 20-25 % (o do motor Diesel atinge 37 %).

Desse modo qualquer redução na eliminação de calor, motivada pela alta temperatura externa, acarreta uma diminuição proporcional (25 %) na parcela destinada à atividade física ou mental. Esta se torna assim bem menor nos trópicos, cujos povos, *impossibilitados* de desenvolver a mesma energia dos sediados nas altas latitudes, permanecem por isso mesmo subdesenvolvidos.

Experiências feitas em animais, cuja inteligência era medida pelo número de tentativas para achar o alimento através de um labirinto, foram bastante concludentes:

Aos ratos submetidos a temperaturas de  $18^{\circ},3$  bastaram 12 provas. Os conservados a  $24^{\circ}$  precisaram 28 tentativas. Já os colocados a  $32^{\circ}$  só venceram com 48 tentativas, muitos fracassando.

N. da R.: Embora inúmeros fatores devam ter influência pará a fixação racional do período de férias no sistema escolar, não resta dúvida que as condições meteorológicas merecem ser devidamente consideradas em virtude da sua ação sobre os elementos de natureza biológica que regem a vida do educando; daí a oportunidade do presente trabalho que, conforme acentua o autor, apenas trata de temperatura, por ser o elemento mais proeminente, entre aquelas condições.

Entre os homens, as observações indicaram a temperatura de 5° como mais favorável ao trabalho *intelectual* (17° para o trabalho manual).

Os prejuízos do calor podem ser algo atenuados pelo uso do complexo B que, regularizando a queima "lenta" do alimento, permite compensar o efeito depressivo do clima. Suas melhores fontes são, como é sabido, as carnes, ovos, fígado, ou mesmo a pimenta e o lêvedo.

Mas, se tais noções não encontram qualquer oposição, é claro que a sua aplicação no País vem sendo muito desvirtuada pela uniformidade da época de férias (Dezembro a Fevereiro), somente justificável na região temperada do Sul, mas inteiramente defasada nos climas muito diversos da faixa tropical. Trata-se de mais uma conseqüência da mania centralizadora que tanto vem prejudicando o Brasil, cuja grande variabilidade de climas, costumes, raças e tradições, não se conforma com o figurino imposto pela Capital.

Por isso, embora não seja a temperatura o fator único no conforto (a umidade e a velocidade do vento também influem), resolvemos, dada a sua predominância, nos limitar ao respectivo estudo, certo de que as conclusões já serão bastante úteis. Para tanto analisaremos a variação mensal da temperatura média. (Vide os clichês anexos sobre as zonas térmicas e a temperatura média).

*Região 1* — (R. G. Sul, S. Catarina, Paraná, S. Paulo, E. Rio, Distrito Federal, E. Santo, sul de Minas, sul de Mato Grosso) — A sul do paralelo 20°, a curva térmica apresenta uma única onda anual, característica da faixa temperada, com máxima em Janeiro (P. Alegre) ou Fevereiro (Niterói) este último devido ao atraso oceânico e mínimo em Julho, no solstício de inverno. É o tipo "normal de Köppen".

*Região Ia* — (Leste de Minas, leste da Bahia, Alagoas, Sergipe, litoral de Pernambuco e Paraíba) — O centro de ação do Atlântico acarreta um domínio marítimo, que retarda o máximo para Fevereiro e o mínimo para Agosto (Salvador).

O tipo já se aproxima do cognominado "Cabo Verde", pelo atraso da máxima.

*Região 2* — (Norte de Goiás, norte de Mato Grosso) — Sofre o efeito da dupla onda anual, dada a sua proximidade do equador. A temperatura alcança o máximo em Setembro-Outubro no equinócio, sob a forte estabilidade da estação seca, descendo ao mínimo em Janeiro-Fevereiro, na época das chuvas, com o afastamento do Sol para o trópico. O novo retorno do astro provoca um aquecimento até Maio, caindo depois a temperatura a um mínimo acentuado no inverno, em Julho (Alto Tapajós).

Note-se que, devido à forte nebulosidade, a temperatura fica praticamente constante de Novembro a Março. O tipo é "equatorial", dada a amplitude anual inferior a 3°, com dupla onda.

*Região 2 a* — (Oeste da Bahia, sul do Piauí) — Pela menor influência das chuvas, os máximos ocorrem em Fevereiro e Outubro, com mínimas em Janeiro e Julho, este último bem notável (Sta. Rita-R. Preto). Tipo "Índico", de máxima em Outubro.

*Região 3* — (Centro de Mato Grosso, sul de Goiás) — É a do trópico, de clima dominado pela radiação, apresentando mínimo em Julho e máximo em Dezembro, no solstício de verão (Corumbá). Curva do tipo "normal".

*Região 3 a* — (Oeste de Minas, leste de Mato Grosso) — Dada a transição para 2a, o máximo ocorre em Outubro, as chuvas provocando um mínimo em Dezembro, e novo máximo surgindo em Janeiro, quando as precipitações se reduzem. O mínimo acentuado, de Julho, ainda permanece (Pirapora). Tipo "Índico", novamente.

*Região 4* — (Piauí, Maranhão, Pará, Amapá, Rio Branco, leste do Amazonas) — É a amazônica, de chuvas equatoriais. Experimenta uma dupla onda, com máximos em Novembro e Maio, e mínimos em Julho e Fevereiro, este mais acentuado pelo resfriamento do "doldrum" (Belém). Tipo "equatorial".

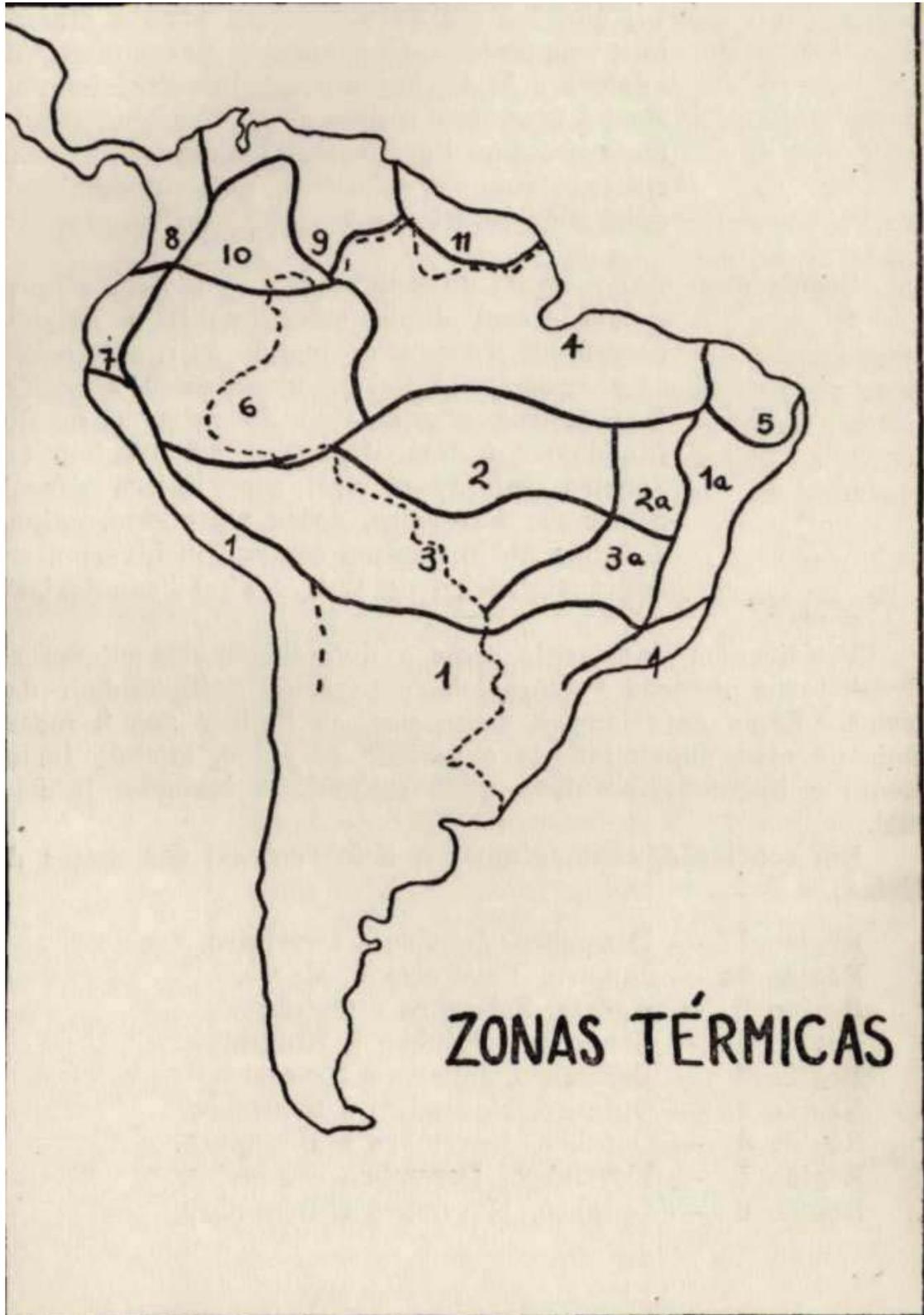
*Região 5* — (Ceará, R. G. Norte, Paraíba, Pernambuco (exceto o litoral dos dois últimos) — Apesar sua baixa latitude, o Nordeste tem uma única onda, de máximo em Dezembro, antes da época chuvosa, e mínimo em Junho (Quixeramobim). Isto devido à transição entre os regimes 4 e 1a, que faz recuar a máxima para o fim do ano, enquanto a permanência das chuvas, de Janeiro a Maio, anula o máximo registado na zona 4 durante o último mês. Tipo indefinido, mais próximo do "normal", malgrado a coincidência com os solstícios, mas apresentando amplitude inferior a 3°, como o "equatorial".

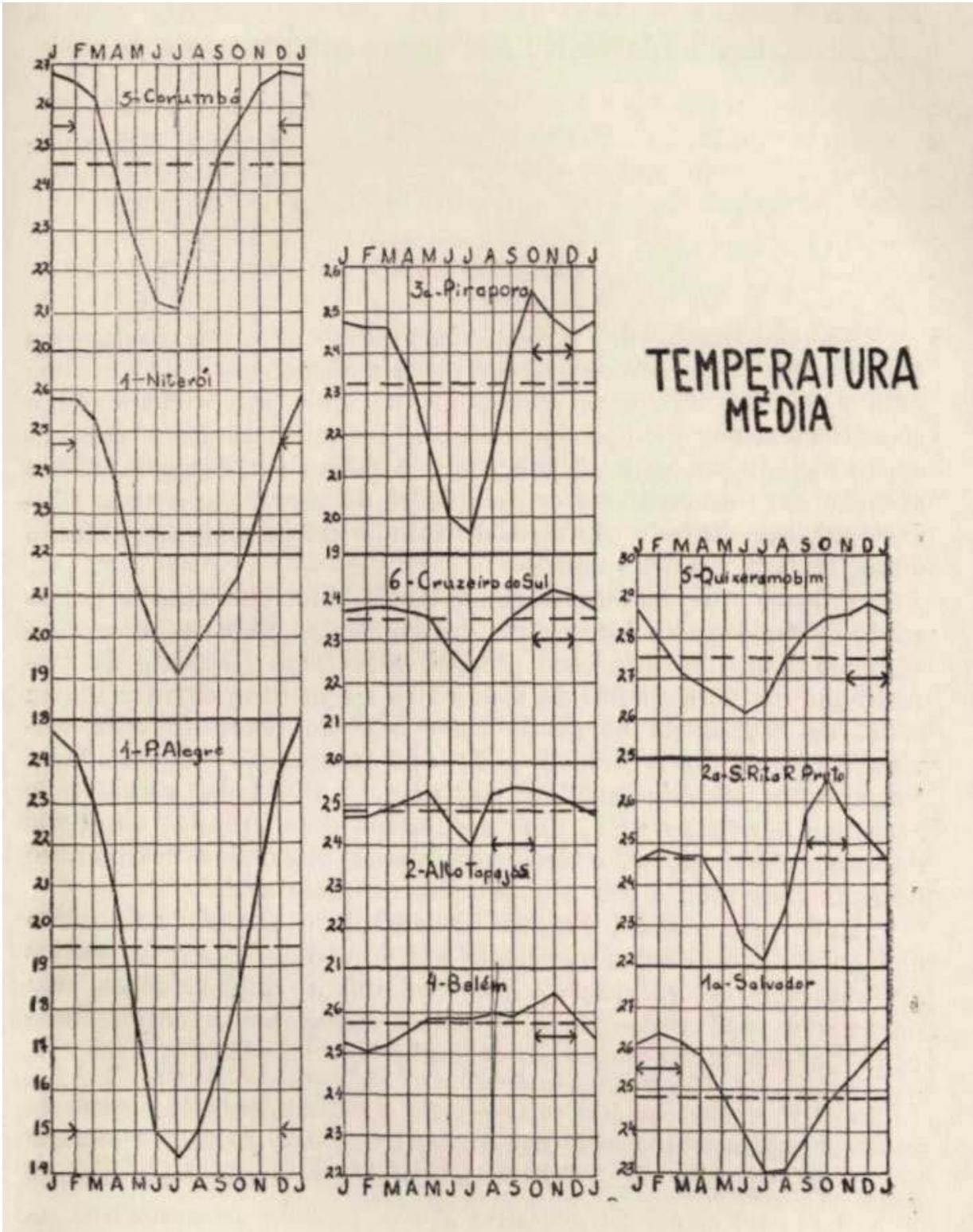
*Região 6* — (Acre, oeste do Amazonas) — É a de chuvas perenes, com dupla onda anual; o máximo ocorre em Novembro, quando as precipitações se reduzem, e o Sol já ultrapassou a região. O posterior afastamento do astro para Sul faz descer a temperatura a um mínimo em Janeiro, sob as chuvas, com ligeiro aquecimento em Fevereiro, época mais seca, caindo a seguir até o mínimo central do inverno, em Julho (Cruzeiro do Sul). Tipo "equatorial".

Verificamos claramente como a diversidade dos climas no Brasil torna absurda e prejudicial a presente uniformidade das férias. Estas deveriam, a nosso ver, se limitar aos 3 meses mais quentes, suprimindo-se o período de julho, quando justamente a baixa temperatura mais estimula o trabalho intelectual.

Em conclusão, apresentamos a lista racional dos meses de férias:

- Região 1 — Dezembro, Janeiro e Fevereiro.
- Região 1a — Janeiro, Fevereiro e Março.
- Região 2 — Agosto, Setembro e Outubro.
- Região 2a — Setembro, Outubro e Novembro.
- Região 3 — Dezembro, Janeiro e Fevereiro.
- Região 3a — Outubro, Novembro e Dezembro.
- Região 4 — Outubro, Novembro e Dezembro.
- Região 5 — Novembro, Dezembro e Janeiro.
- Região 6 — Outubro, Novembro e Dezembro.





# PLANO DE UM MANUAL DE RECREAÇÃO PARA A ESCOLA ELEMENTAR (com coletânea de jogos)

ETHEL BAUZER MEDEIROS  
Do I.N.E.P.

## APRESENTAÇÃO

Na elaboração do presente trabalho, preocupamo-nos em oferecer ao professor de nossas escolas elementares não apenas uma coletânea de jogos, graduados segundo sua dificuldade e classificados por grupos de idades, a cujos interesses e necessidades melhor parecem atender, mas também em despertar-lhe a atenção para as possíveis contribuições da recreação à obra educacional, acreditando ser esta, de fato, a parte mais importante desse trabalho de divulgação.

Tratamos a recreação como necessidade humana e encaramo-la como parte integrante do currículo. Abordamo-la não só como fonte de satisfação pessoal, mas como elemento de manutenção e reforçamento da saúde física e mental, como maneira sadia de ocupar as horas de lazer e como fator do desenvolvimento total do indivíduo e de sua integração na sociedade. Procuramos situá-la em face das demais atividades escolares e acentuar a relação entre seus resultados e os grandes objetivos da educação, a saber, o desenvolvimento integral e harmonioso de cada indivíduo e seu ajustamento ao meio social.

Embora o manual vise primariamente o professor de curso elementar, acreditamos que possa ser de utilidade para os vários orientadores de recreação, que trabalham com crianças, em parques e instituições de assistência social, por exemplo, bem como para as alunas do curso normal.

N. da R. —• Está em fase de elaboração o manual destinado a servir de auxílio à prática da recreação nas escolas elementares do país, cujo plano ora divulgamos, a fim de que possa receber novas críticas e sugestões de nossos professores.

O plano em apreço foi submetido a uma comissão de especialistas na matéria, especialmente convidados pela CALDEME para opinar a respeito, na qual se encontravam os seguintes professores: Iesis Amoedo Passarinho, Inezil Penna Marinho, Maria Jacy Nogueira Vaz e Odila Costa.

## MÉTODO DE TRABALHO (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E TRABALHO DE CAMPO)

Consultando o material encontrado sobre o assunto em nossas bibliotecas e conseguindo dos Estados Unidos, do Canadá e da França livros e publicações especializadas, logramos reunir material interessante, a maioria do qual sob a forma de manuais de educação física ou de educação física e recreação para a escola primária.

Apoiamo-nos também em nossa experiência pessoal (como professor primário, professor de educação física e professor de cursos de extensão sobre educação física e recreação), no material que durante anos vínhamos acumulando e nos trabalhos do Serviço de Educação Física, Recreação e Jogos da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal.

Esboçada a primeira parte da obra, que trata de problemas gerais de recreação, ocupamo-nos em recolher jogos, nas várias fontes e descrevê-los em fichas, onde também anotamos o grupo de idades para que eram indicados, seguido do nome do autor da indicação. Para facilitar o trabalho, agrupamos os jogos em quatro grandes subdivisões, baseadas no tipo de atividade física neles predominante, a saber: jogos de arremessar, de pegar e chutar; jogos de correr; jogos de pular; e jogos de pequena movimentação. Conseguimos assim impedir a duplicação de atividades, que figuravam em fichas diferentes, por terem denominações desiguais, e fazer uma primeira tentativa de sua separação por grupos de idades, assim constituídos: de 6 e 7 anos, de 8 e 9 anos, de 10 e 11 anos.

Procedemos, em seguida, à análise de cada jogo, em busca dos objetivos educacionais específicos a que pareciam poder atender, acrescentando às fichas os resultados desse trabalho. Neste exame, foram eliminados aqueles jogos que ofereciam maior perigo de acidentes, exigiam condições de terreno, equipamento ou material complicados ou dispendiosos, não se prestavam à execução por grupos numerosos de crianças ou pediam a participação ativa de apenas um ou dois elementos de um grupo, durante todo o jogo.

Passando à fase do trabalho de campo, o material assim colhido veio sendo experimentado em algumas de nossas escolas primárias, observando-se a reação do grupo e as falhas mais comuns em sua execução, dados resumidamente anotados nas respectivas fichas. Acreditamos que, com o reinício do período letivo, possamos lograr terminar essa fase de aplicação prática,

o teste decisivo para a inclusão ou não de uma atividade na coletânea e para a sua colocação neste ou naquele grupo de idades.

A classificação dos jogos, por ordem de dificuldade crescente, dentro de cada subgrupo, foi feita subjetivamente, tendo em vista sua análise e seus objetivos específicos, o grau de complexidade das situações e problemas que oferece e das respostas que exige.

#### CONTEÚDO — PLANO GERAL

Compreende o manual duas partes, a saber: a primeira de caráter geral, de introdução do assunto, de considerações fundamentais e de tentativa de formulação de conceitos básicos; a segunda exclusivamente dedicada a jogos, com especial atenção àqueles que exigem atividade física vigorosa.

A primeira parte foi resumida o mais possível (não tanto, talvez, quanto o desejávamos), sendo baseada em linguagem simples e acessível, em que os termos técnicos aparecem tão somente quando de todo necessários, em consideração à diversidade de formação do público a que o livro se destina. Os assuntos foram tratados, na medida do possível, sob a forma de casos ou pequenas histórias ilustrativas, visando, em última análise, responder às seguintes perguntas:

Que é recreação?

Como a recreação pode ser desenvolvida em benefício do homem e, em especial, da criança?

Após ligeira introdução, de situação, em termos gerais, do problema da recreação na escola primária, tentamos chegar à sua conceituação e chamar a atenção do leitor para a multiplicidade de formas que pode assumir, que têm por único elemento comum a atitude daquele que se recreia, desta ou daquela maneira.

Procuramos, logo a seguir, fazer ressaltar as contribuições que a atividade recreativa sadia pode oferecer ao homem, demonstrando-nos na consideração da agudez de sua necessidade em nossa sociedade em industrialização, em que o trabalho com a máquina e a urbanização crescente vieram alterar profundamente o modo de vida. Chamamos a atenção para a forma de recreação nela dominante, os chamados divertimentos, produzidos e vendidos em massa como bens de consumo, a numeroso público, cujo papel quase que se reduz ao de espectador ou de ouvinte. Encerrando o capítulo, apontamos o reconhecimento

crescente do valor da recreação, patenteado na preocupação dos poderes públicos com sua facilitação e organização.

Admitida a influência da recreação, devia seguir-se, naturalmente, o problema da determinação de seus objetivos, em torno dos quais ela deveria ser planejada e orientada e que assim condensamos: saúde física, saúde mental e ajustamento social.

Como o manual se destina a professores, a posição da escola perante a nova responsabilidade que foi forçada a assumir, em face do reconhecimento geral do valor da recreação como força educacional, teve que ser esclarecida. O objetivo fundamental da educação para o lazer foi abordado no mesmo capítulo, que dedica, quase toda sua atenção aos problemas da escola primária, onde a atividade lúdica tem lugar ímpar. A escola é também apresentada como centro ideal de recreação para a comunidade, a que pode oferecer atividade durante o período letivo ou fora dele, dentro do horário escolar ou após seu término, não exclusivamente a seus alunos, mas a todos elementos interessados do grupo social.

Tendo em vista que as crianças a que a escola primária atende estão em fase de crescimento e desenvolvimento, foi reputado necessário um esclarecimento rápido dos princípios gerais do processo evolutivo. Girando as atividades escolares em torno das necessidades e dos interesses das crianças, foram ambos sumariamente apontados, seguindo-se comentários sobre as preferências manifestas por jogos e brincadeiras espontâneas, que aparecem nas várias fases, da infância à adolescência. Para enriquecimento das experiências de vida dessas crianças, incluímos também alguns exemplos de outras atividades que poderiam ocupar suas horas de lazer.

Porque ouvimos de muitos professores de classe, com que lidamos, a afirmação de que não se julgavam preparados para orientar a recreação, por não possuírem formação especializada nem experiência pessoal nesse setor, reunimos em um capítulo noções fundamentais sobre o planejamento, a orientação e a avaliação dos resultados das atividades recreativas, comentando a seguir as vantagens para o trabalho escolar da atuação do professor de classe como líder de recreação. Oferecemos também ao professor sugestões para a verificação de como a participação das crianças nessas atividades estaria contribuindo para seu desenvolvimento individual e social.

Tratamos, por fim, das condições básicas para a execução de um programa de recreação (espaço e material) e das medidas de segurança e prevenção de acidentes, bem como dos primeiros e *mais elementares* socorros de urgência, cujo conheci-

mento julgamos indispensável aos que orientam recreação de crianças, ocupação em que, pelas próprias exigências do crescimento, as atividades físicas devem predominar.

A segunda parte do manual traz uma série bastante extensa de jogos, por acreditarmos oferecer dest'arte às crianças melhor oportunidade para que:

- a) aprendam bem uma porção de jogos, a fim de que possam ter prazer em executá-los e os levem para casa, para a rua, para a vida;
- b) participem de brincadeiras saudáveis, vigorosas, e alegres, que contribuam para seu desenvolvimento físico e mental e saúde física e emocional;
- c) desenvolvam qualidades sociais de cooperação, iniciativa, honestidade, liderança e cortesia, em relação aos companheiros de jogo.

Essa coletânea foi precedida de considerações gerais sobre a importância do jogo na vida da criança e sobre as condições mínimas exigidas por um programa de jogos, quanto a terreno, material e equipamento. Os problemas de planejamento, apresentação e duração das atividades foram por nós examinados, e apresentados exemplos de sessões de jogos para os diversos grupos de idade. Certas questões delicadas, como as de eliminação de jogadores e introdução de jogos de competição entre grupos, mereceram tratamento especial.

Os jogos foram apresentados segundo grupos de idades (6 e 7, 8 e 9, 10 e 11 anos), onde foram reunidos, de acordo com o tipo de atividade física neles predominante, em sub-grupos, a saber: jogos de arremessar, de pegar e chutar; jogos de correr; jogos de pular; e jogos de pequena movimentação. Com o intuito de facilitar sua aplicação, as atividades foram dispostas em ordem de dificuldade crescente, dentro de cada sub-grupo.

A maioria dos jogos incluídos na coletânea exige grande trabalho físico, embora também figurem outros menos intensos, que se prestam ao encerramento de uma sessão de jogos ou à recreação em sala de aula, em dias de chuva, por exemplo.

Procuramos fazer descrições resumidas, precisas e completas de cada atividade, indicando também, em linguagem simples, seus objetivos específicos e as falhas mais freqüentemente encontradas em seu desenvolvimento, para que o professor possa mais facilmente preveni-las ou corrigi-las. (Figura em anexo um exemplo de descrição de um jogo).

Pará aqueles que se mostrarem desejosos de prosseguir seus estudos do assunto, oferecemos pequena bibliografia em português e espanhol (julgamos que, das línguas estrangeiras, é esta a de mais fácil leitura para o nosso professor).

Para a rápida localização dos jogos, organizamos um índice remissivo, em que os mesmos figuram segundo o nome, o grupo de idades em que foram incluídos ou o tipo de atividade física neles predominante.

## ESQUEMA DOS ASSUNTOS TRATADOS

### PARTE I

1. *Introdução* — ligeiras palavras sobre a recreação na escola primária.
2. *Recreação* — conceito (atividade re-criadora, de livre escolha, voluntariamente procurada, caracterizada pela atitude de quem a ela se entrega e não por sua natureza intrínseca) ;
  - formas (jogos e desportes, atividades rítmicas, artes e trabalhos manuais, música, literatura, dramatização, acampamentos e excursões, clubes etc).
3. *Contribuições da recreação à vida humana* em termos de satisfação ou prazer pessoal, aproveitamento sadio das horas de lazer, contribuição à saúde física e mental e ao desenvolvimento físico, mental, emocional e social, melhor cidadania e execução mais perfeita das atividades escolhidas.
  - A recreação como necessidade humana e sua importância crescente na sociedade moderna, em que a máquina e a linha de montagem trouxeram não só mais horas de lazer mas também: diminuição do consumo de energias físicas (no trabalho profissional e no doméstico, no transporte e na comunicação, no recreio etc), tendência crescente ao sedentarismo (com os conseqüentes prejuízos à saúde) ; ambiente de maior competição e carregado de tensões emocionais; aumento da rotina e monotonia no trabalho (com a decorrente perda de muitas das alegrias da criação) ; restrição progressiva do espaço nas aglomerações urbanas, cujo número cresceu (espaço para moradia e recreio) ; novos problemas de

saúde e higiene; aumento do número de contravenções e outras formas de conduta anti-social, com especial menção da delinqüência juvenil.

- A recreação comercializada como a forma menos saudável. Acentuação do valor das formas de recreação em que há atividade física, ao ar livre, e participação social, em oposição às chamadas formas de diversão, que visam espectadores e ouvintes, deles exigindo pouca ou nenhuma iniciativa e movimentação, não favorecendo além disto o intercâmbio social.
  - A recreação como assunto de interesse público: parques infantis, praças e jardins públicos, bibliotecas, museus, estações de rádio, campos de jogos e desportos, locais para pique-niques, acampamentos e excursões, parques nacionais etc.
4. *A recreação orientada*, que se eleva acima da diversão e contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, oferecendo-lhe atividade física intensa, estímulo intelectual, vida emocional e vida social saudáveis, além de oportunidades para expressão criadora.
- Importância do respeito ao traço característico da recreação: atitude de participação livre e voluntária e ausência de coação externa ou pressão.

*Objetivos:*

- a) saúde física — resistência (resultado do desenvolvimento de aparelhos e sistemas).  
 — desenvolvimento neuro-muscular:
- força
  - coordenação motora e controle corporal
  - agilidade e flexibilidade
- habilidades físicas de recreação (rebater uma bola, atingir um alvo, perseguir etc).
  - hábitos de segurança (correr sempre à direita, utilizar corretamente os aparelhos etc).

b) saúde mental — integração emocional:

liberação de tensões de maneira  
socialmente aceitável  
confiança em si mesmo  
aceitação de sucesso e insucesso  
satisfação e bem-estar

— aspecto intelectual:

resolução dos problemas sempre  
nela emergentes e reconhecimento  
do valor da rapidez de decisões  
observação e atenção  
apreciação do valor das habilida-  
des e das formas de recreação

c) ajustamento ao grupo social:

- consciência de grupo ("we-feeling", sentimento de pertencer ao grupo) ;
- cooperação na atividade de grupo;
- cordialidade no trato social;
- respeito aos direitos e sentimentos dos outros;
- compreensão da necessidade das regras e da obediência a elas e às decisões do líder;
- senso de responsabilidade;
- iniciativa e liderança;
- honestidade, "fair-play";
- habilidades sociais de recreação (saber esperar a vez, aceitar a eliminação, aceitar papéis secundários etc).

6. *Responsabilidade da escola quanto à recreação.*

- A recreação como força educacional com benefícios para o desenvolvimento físico, mental, emocional e social do educando. Seu fim: enriquecimento humano (físico e espiritual, social e cultural).
- Importância de educação para o lazer (ampliação dos horizontes individuais de recreação através do oferecimento de experiências ricas e variadas, que concorrem para a aquisição de habilidade de recreação, o desenvolvimento de conceitos, a formação de apreciações e atitudes em relação à recreação e a criação de hábitos de participação ativa).



- Orientação das atividades: subdivisão dos grupos em turmas de conformação variável; escolha de líderes e rodízio; preparação prévia do material.
- Avaliação contínua dos resultados: fixação de objetivos a alcançar e crítica dos resultados (trabalho realizado por orientador e crianças em conjunto). Exemplo de questões a considerar: Que tal a saúde de cada criança? Ela está desenvolvendo maior capacidade física? E bem-estar emocional e social?
- O professor de classe como orientador da recreação — benefícios que daí podem advir ao trabalho escolar sua melhor compreensão das crianças, melhor aceitação do professor por parte destas, oportunidade de oferecer um programa semanal equilibrado, novas oportunidades de observar o grupo em atividade espontânea, mais oportunidade de recreação para o próprio professor).

8. *Espaço, equipamento e material.*

- Importância para a recreação das condições de local, equipamento e material. Área externa, área interna coberta, biblioteca, sala de música, sala de trabalhos manuais, desenho e pintura, auditório etc. Planejamento para a utilização por todos do espaço disponível (rodízio, aproveitamento de áreas etc).
- Sugestões para a aquisição de aparelhos para o "playground", sua instalação e inspeção permanente.

9. *Medidas de segurança e prevenção de acidentes; elementos de socorros de urgência:*

- Segurança de terreno, equipamento e material — condições indispensáveis.
- Habilidades e hábitos de segurança que as crianças devem adquirir: correr à direita, desviar-se do perseguidor, respeitar faixas de segurança etc.
- Pequenos socorros: hemorragia nasal, curativos simples para escoriações e pequenas feridas confusas ou incisas, imobilização de fraturas com talas, contusões. Que medidas NÃO tomar (ex.: não tentar reduzir fraturas) e que fazer até a chegada do médico ou do enfermeiro.

## PARTE II

## JOGOS

1. *O jogo (brincadeira organizada e sujeita a regras relativamente simples) e sua importância na vida da criança.*

Problemas da eliminação de jogadores e da introdução de jogos de competição. Necessidade de orientação da aprendizagem das habilidades exigidas pelos jogos (ex.: arremessar uma bola em certa direção, passar um bastão, correr aos pares etc).

2. *Espaço e material necessários.*

- Área externa — tamanho mínimo, localização, revestimento, inclinação, arborização e cercadura. Área interna ou coberta — mínimos desejáveis.
- Material fundamental: bolas leves, bomba de ar, saquinhos de feijão, bastões, cordas curtas (individuais) e longas, lenços coloridos, marcadores de terreno, apito e estôjo de primeiros socorros.
- Material complementar: arcos de madeira, fita métrica, guizo ou campainha, faixas coloridas para identificação de membros de um partido, pelotas de borracha, cal desidratada para marcação do campo, aparelhos para recreação.

3. *Organização do trabalho:*

- Planejamento de sessões de jogos; exemplificação.
- Seleção, preparação, apresentação e desenvolvimento dos jogos.
- Atitudes do orientador dos jogos no decorrer da atividade.

4. *Atividades práticas:*

- Para facilitar a consulta e sistematizar a exposição, os jogos foram assim agrupados:

a) quanto à idade:

<i>Idade em anos</i>	<i>Exemplos</i>
6 e 7	Professor, Devolver a bola, Gato e Rato, Atravessar o regato.
8 e 9	Cachorro e coelhinhos, Pa-rem! Trincheira e Caça ao Ladrão.
10 e 11	Evitar a bola, Bola Central, Nunca três, Corrida ao arco.

Para cada grupo de idade, foram indicados os resultados que se procuram obter através de um trabalho sistemático de recreação sob a forma de jogos (exemplo: pegar uma bola arremessada de uma distância de cerca de 3 metros, correr em círculo sem se apoiar nos da roda, etc).

b) quanto ao tipo predominante de atividade física (dentro de cada grupo de idade os jogos foram dispostos em ordem crescente de dificuldade, nos seguintes subgrupos) :

Jogos de: arremessar, pegar e chutar  
 correr  
 pular  
 pouca movimentação.

— Cada jogo contém, em sua descrição, os seguintes itens: Material necessário — Formação — Desenvolvimento e Objetivos específicos. (A maioria dos jogos traz outra indicação: Falhas comuns).

5. *Bibliografia complementar para professores:* em português e em espanhol.

6. *índice remissivo dos jogos:*

(NOTA: Atendendo às sugestões oferecidas pelos membros da comissão que examinou este trabalho, serão ainda incluídos, na

parte b do item 4, jogos de força. A improvisação de material será assunto tratado no item 2.)

#### ANEXO

*Exemplo de um jogo para crianças de 6 a 7 anos, da categoria de arremessar, pegar e chutar.*

### DEVOLVER A BOLA

*Material* — Uma bola leve.

*Formação* — Crianças em círculo, ficando uma sozinha, ao centro, de posse da bola.

*Desenvolvimento* — Ao sinal de início, a criança, colocada no centro, joga a bola a uma companheira da roda, que imediatamente a atira de volta à primeira. O jogo continua, sendo a bola enviada, ordenadamente, a cada criança da roda, que sempre a devolve àquela do centro. Quem deixar cair a bola deve pegá-la e recomeçar o jogo, atirando-a ao centro. Depois de algum tempo, o jogador central é substituído por outro, que deve escolher dentre os da roda.

Nota: Para o bom desenvolvimento do jogo é preciso que o jogador central saiba manejar bem a bola, convindo até que, de princípio, seja o próprio professor.

*Objetivos específicos* — Habilidade de pegar uma bola arremessada, habilidade de arremessar a bola de modo que outra criança possa pegá-la; noção da necessidade de esperar sua vez para jogar; cortesia em relação aos erros dos outros; honestidade em jogar o melhor possível para não fazer o companheiro perder.

*Falhas comuns* — Arremessar mal a bola (muitas vezes por não saber mirar) ; não conseguir pegar a bola (por querer utilizar apenas as mãos e não também os braços) ; correrem muitos atrás de uma bola que rolou (só deve procurar recuperá-la, quem a deixou cair).

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE JANEIRO A MARÇO DE 1954

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR — *Problemas e rumos* — A configuração da conjuntura educacional brasileira denota uma fase contraditória da evolução escolar do país. Até bem pouco tempo, pretendiam os administradores esclarecidos o reconhecimento, pela opinião pública, da necessidade de educação escolar. Agora, é a própria população que exige novas escolas. Em conseqüência, o sistema escolar se vem expandindo com prejuízo para seus padrões. Aumentam turmas e turnos e se reduz o esforço educativo. Congestionam-se os prédios, revelam-se insuficientes as instalações e o professorado.

Tudo isso impõe um esforço disciplinador lastreado na harmonização dos poderes e recursos das três órbitas de governo federal, estadual e municipal, em um plano unificado de ação.

Essa orientação descentralizada trará novas forças de cooperação dos Estados e municípios, de sorte que ao município competisse administrar o ensino primário e, em certos casos, o médio; ao Estado, formar professores e manter o ensino de segundo grau e superior, e à União, a função supletiva, de preferência mediante assistência técnico-financeira.

O espírito atual do Ministério da Educação e Cultura não é de autoritarismo centralizador, mas o de fazer-se um centro de idéias e deba-

tes, do que a ATEC oferece eloqüente testemunho.

Dentre os fatores que concorrem para agravar o problema educacional, avultam a situação de crise das economias estaduais, encarregadas da manutenção do ensino elementar; a carência do professorado, mais intensa nas zonas rurais; o crescimento acelerado da demanda do ensino médio, pela descoberta de que a instrução secundária é hoje requisito e instrumento para obter progresso financeiro.

» « «

ENSINO PRIMARIO — Competindo à órbita estadual, cabe à União, neste setor, apenas ação supletiva, que se vem realizando em três planos: a) campanha de construção de escolas primárias e normais; b) campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos; c) formação e aperfeiçoamento de professores.

As atividades relativas ao ensino elementar e normal são desenvolvidas pelo M.E.C. através do INEP, observado o seguinte esquema: I — assistência técnica e financeira aos Estados para ampliação de suas redes escolares e aperfeiçoamento do respectivo magistério; II — estudos e levantamentos da situação do ensino; III — constituição de um centro de documentação pedagógica; IV — instalação de um centro nacional — Centro de Altos Estudos Edu-

cacionais — e de centros regionais de estudo e aperfeiçoamento do magistério.

O INEP, na distribuição de recursos, procura, embora modestamente, suprir as diferenças de recursos entre os Estados e estimular os respectivos esforços. A aplicação do plano observa o programa de obras em curso em cada Estado. Assim, em São Paulo, aplica-se a maior parte de sua quota no prosseguimento da construção do Instituto do Professor Primário, futuro centro regional do INEP; na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e grupos escolares do interior; em Alagoas, no Centro Educacional de Maceió.

Comparecendo em janeiro à Conferência Nacional de Educação,

reunida em Curitiba, apresentou o Instituto um plano de base para financiamento da educação brasileira, unanimemente aprovado.

No primeiro trimestre de 1954, graças à contribuição do INEP, foram concluídas 136 escolas primárias, 32 grupos escolares e duas escolas normais. Foram ainda iniciadas 174 escolas rurais, 67 grupos escolares, duas escolas normais e outras obras, tendo sido concedidos auxílios, por meio de novos acordos, para a construção de 61 escolas rurais e 35 grupos escolares, além de outras obras e de auxílio complementar para conclusão de um prédio de escola normal-

Os auxílios concedidos no trimestre, pelo INEP, beneficiaram as seguintes unidades federadas:

<i>Para construção de escolas rurais:</i>			Cr\$
Bahia .....	2 E R	.....	160 000,00
Minas Gerais .....	11 E R	.....	1 020 000,00
Goiás .....	2 E R	.....	150 000,00
Maranhão .....	26 E R	.....	2 060 000,00
Pernambuco .....	1 E R	.....	80 000,00
Paraíba .....	14 E R	.....	1 760 000,00
 <i>Para construção de grupos escolares:</i>			Cr\$
Bahia .....	1 G E	.....	350 000,00
Goiás .....	9 G E	.....	2 250 000,00
Alagoas .....	3 G E	.....	1 050 000,00
Paraíba .....	5 G E e	.....	
ampliação e conclusão de 15 G E .....			3 314 000,00
Distrito Federal (prosseguimento do Centro Educacional da V. Militar) .....			500 000,00
Maranhão .....	5 G E e	.....	
conclusão de outro .....			1 950 000,00
Mato Grosso .....	3 G E	.....	900 000,00
Minas Gerais .....	1 G E (ampliação)	.....	100 000,00
	4 G E	.....	1 400 000,00

*Para construção de escolas normais:*

	Cr\$
Alagoas — conclusão do Centro Educacional de Maceió e respectiva escola primária . . . . .	3 500 00,00

*Auxílio a instituições diversas:*

	Cr\$
Acre — obras no Instituto Imaculada Conceição . . . . .	100 000,00

Quanto à campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, que objetiva incorporar à vida produtiva parcelas amplas da população, a verba aplicada em 1953 orçou em Cr\$ 63 199 875, 20, utilizada em 17 000 unidades escolares (eram 10 000 em 1947) da campanha e em outras unidades. A verba prevista para o corrente ano é de Cr\$ 46 119 026,60; a redução é aparente apenas, pois foram separados os recursos destinados a Campanha de Educação Rural (35 milhões de cruzeiros).

*Coordenação dos cursos do INEP* — Os trabalhos para 1954 foram organizados com base na experiência anterior, de modo a obter condições mais favoráveis à realização de suas finalidades, no setor de aperfeiçoamento de professores de ensino primário e normal, afastando óbices, como as condições que cercavam a vinda de professores estaduais ao Rio de Janeiro. O preparo dos mesmos deve realizar-se normalmente para o exercício das funções que lhes cabem especificamente ou funções particulares que lhes são atribuídas menos freqüentemente, mas ainda assim essenciais: ensino primário dos débeis mentais, cegos, surdos-mudos, orientação do ensino de canto orfeônico, artes industriais, etc.

Outro plano consiste na preparação e aperfeiçoamento de técnicos que, nos Estados, conduzam a for-

mação e aperfeiçoamento do professorado primário.

Face a tais considerações, o INEP decidiu planejar o aperfeiçoamento do magistério em 1954 por meio de missões pedagógicas e enviar aos Estados em que se pudesse contar com uma escola primária de aplicação (Bahia, Paraná e, possivelmente, Pernambuco). As missões, em aulas, seminários, observações e práticas de ensino, tratarão dos problemas reais da classe primária, dirigindo-se aos professores no seu próprio ambiente.

Foi organizada a missão que irá a Salvador aperfeiçoar 40 professores.

No setor de Cursos de Especialização, foram planejados os seguintes para o professor primário, a se realizarem em instituições especializadas:

- a) Preparação para o ensino em zonas rurais;
- b) Idem para o ensino de cegos;
- c) Idem para o de surdos-mudos;
- d) Idem para reeducação de desajustados;
- e) Idem para o ensino de débeis mentais;
- f) Preparação para a orientação do ensino de canto orfeônico;
- g) Preparação para setores vários da educação primária

(teatro escolar, arte infantil, orientação, direção de escolas);

- h) Preparação para educação pré-primária.

Para professores do curso normal:

- a) Metodologia da Linguagem;
- b) Metodologia do Cálculo;
- c) Idem de Estudos Sociais;
- d) Idem de Ciências Naturais;
- e) Psicologia Educacional;

Para o pessoal encarregado do serviço de educação:

- a) Administração geral;
- b) Administração de Pessoal;
- c) Administração orçamentária;
- d) Administração de material;
- e) Organização e métodos;
- f) Relações públicas.

*Inquéritos e levantamentos* — A CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), órgão do INEP instituído pela Portaria ministerial nº 160, de março de 1953, com o objetivo essencial de medir e avaliar a situação real do ensino médio e elementar em todo o país, prosseguiu, no trimestre, os seus estudos dentre os quais os projetos seguintes, que também atendem a aspectos do ensino primário:

- Aspectos gerais da educação média e elementar; os sistemas estaduais de educação.
- Estudo da escola elementar no Brasil (iniciado no trimestre, para estudo desse tipo de escola e seu funcionamento, bem como dos problemas gerais da evasão e repetência).

Iniciou ainda a CILEME a elaboração de monografias regionais sobre a educação média e elementar no país, fornecendo panoramas e interpretações da escola brasileira, tal como se apresenta nas diferentes unidades federadas. Foi concluída uma, denominada "*A Educação em Santa Catarina*", de autoria do Prof. J. Roberto Moreira.

Iniciou a Campanha o planejamento de estudo sobre as publicações para crianças e adolescentes, sob o ponto de vista educacional.

ENSINO SECUNDÁRIO — De 1933 a 1950, enquanto o ensino primário aumentava de 90% e o superior de 80%, o crescimento do ensino secundário atingia a 490%. Isso reflete, sem dúvida, a expansão da classe média e o desenvolvimento industrial e econômico dos últimos dez anos. Face a tal crescimento, mostrou-se insuficiente a rede escolar, revelando-se a legislação, por outro lado, burocratizadora, sem flexibilidade, centralizadora e, até há pouco, impeditiva de comunicação entre os diversos planos do ensino médio, como se fossem compartimentos estanques. No ensino secundário é que mais vivamente foram sentidas as deficiências do aparelhamento escolar e a crise de crescimento, o que levou o Ministério da Educação a elaborar plano de ação sistemática a longo prazo, apoiado na consideração de que as dificuldades, nesse plano do ensino médio, decorrem, principalmente, destes fatores:

- a) legislação rígida e centralizadora, sobrecarga de disciplinas e desajustamento do ensino secundário às aspirações do aluno e necessidades do meio;

- b) insuficiência da participação do poder público na expansão da rede escolar;
- c) falta de equivalência entre os cursos de grau médio, entravando o desenvolvimento natural das vocações (hoje sanada pela lei 1821, de março de 1953 e respectiva regulamentação);
- d) insuficiência de professores;
- e) ineficiência dos serviços de inspeção, orientação e assistência; e
- f) crescente custo do ensino, dificultando o acesso das classes menos favorecidas.

No que concerne à reforma da legislação, o Ministério realizou estudos como subsídio à elaboração, pelo Congresso, da futura Lei de Diretrizes e Bases, e cogitou da reforma das leis e regulamentos ao alcance da administração.

O projeto de lei conhecido pelo nome do Deputado Nestor Jost reduz as disciplinas obrigatórias, assegura direito de opção das outras que completarão o currículo, aumenta o ano letivo, estabelece em 5 anos a duração do ginásio noturno, cria o curso de madureza para o 2º ciclo em 2 anos, para maiores de 19 anos, e garante a vigência de cada regulamento por 3 anos no mínimo.

O sistema de inspeção foi reorganizado, criando-se novas funções de técnicos e inspetores de ensino médio (Decreto nº35107, de 13 de fevereiro de 1954), com melhor salário, cujos ocupantes serão selecionados entre os atuais inspetores.

O atual sistema, planejado na base de um inspetor para cada estabelecimento, até 400 alunos, exigiria 3000 inspetores, quando só há 1055.

Por outro lado o crescimento da rede, incluindo ginásios de difícil acesso, levou o Ministério à contingência de solicitar a cooperação de servidores públicos não especializados, como coletores federais, agentes de estatística, de estrada de ferro, dos Correios, etc. Outro mal residia na excessiva centralização do serviço.

A criação das inspetorias seccionais, pela Portaria ministerial nº 134, de 25 de fevereiro de 1954, além de tornar o serviço de inspeção mais atuante e mais presente o Ministério da Educação e Cultura na assistência e orientação do ensino secundário, representa salutar medida descentralizadora.

As inspetorias terão sede no Distrito Federal, capitais estaduais ou cidades consideradas pontos de mais fácil acesso aos municípios constituintes da respectiva área de inspeção. Já foram expedidas as instruções para seu funcionamento, o que se dará, em breve, quanto a 40 inspetorias. Os inspetores seccionais, auxiliados por inspetores itinerantes, uma vez por mês, pelo menos, manterão contato pessoal com os inspetores de estabelecimentos, diretores, professores e alunos. O novo sistema dá ao corpo de fiscais maior flexibilidade e capacidade de atuação.

Foi realizado um curso com estágio na Diretoria do Ensino Secundário, de 4 semanas e tempo integral, seguido por inspetores dos Estados, exceto Maranhão e Mato Grosso, e do D. Federal.

Quanto à expansão e melhoria da rede escolar, o Ministério fomentou a criação de escolas públicas e particulares sem fim de lucro e acentuou o rigor do critério de autorização de colégios e lançou, para com-

plementar a ação da Diretoria do Ensino Secundário, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953.

O número de alunos do curso secundário cresceu de 66.420 em 1933 a 389.762 em 1950. Os estabelecimentos secundários, em número de 662 em 1942, subiram a 1588 em 1952.

172 novos estabelecimentos secundários iniciaram atividades no trimestre.

Não chegam a 10 os municípios que mantêm estabelecimentos secundários, e a União só o Colégio Pedro II, agora bastante ampliado. A maior demanda, que traduz verdadeira fome de ensino secundário, influiu negativamente na qualidade do ensino, com afluência de pessoal inadequado ao magistério, alto custo do ensino, multiplicação dos turnos com supressão de atividades extra-classe essenciais à obra educativa, improvisação do professorado, etc.

O Ministério da Educação e Cultura procurou tomar as providências ao seu alcance-

A matrícula nas 3 seções do Colégio Pedro II atingiu a 4.500 alunos.

Foi solicitada ao DASP a inclusão de uma verba de assistência a estabelecimentos de 100 milhões, no orçamento de 1955, para colaborar com escolas boas, mas pobres, das pequenas cidades. Como os alunos das escolas particulares são cerca de 300.000, a União poderá conceder, em média, Cr\$ 300,00 por aluno-ano.

Dentre os projetos em estudo no Congresso, há um sobre suplementação de salários de professores, de

aceitação voluntária e condicionada a determinadas condições (número de aulas, mensuração do aproveitamento dos alunos, cursos de aperfeiçoamento, assiduidade, etc).

*Fundo de Ensino Secundário:* O M.E.C. colaborou com os estudos feitos em torno de um projeto relativo a bolsas em discussão no Senado, visando a ampliação de seus fins, com a criação do Fundo, para abranger também prédios, estágios de professores, etc.

*Fundação do Ensino Secundário:* Processaram-se estudos para sua constituição, como entidade de direito privado, que poderá associar-se a estabelecimentos para melhorá-los.

*Enriquecimento do ensino:* O que se deseja é um ensino mais objetivo, prático e mais coordenado com a vida. Bibliotecas e laboratórios ausentes ou apenas decorativos preocupam o Ministério que, pela CADES, organizou plano de concessão de gabinetes mínimos, aproveitando a colaboração do Instituto Nacional de Tecnologia que, de acordo com o Conselho Nacional de Pesquisas, preparou um laboratório de baixo custo e satisfatório-

*Custo do ensino e assistência aos estudantes:* Não podendo o M.E.C. impedir a elevação abusiva das anuidades cobradas pelos estabelecimentos particulares, elaborou um plano de assistência, já executado no 1º trimestre de 1954, através da concessão de bolsas a alunos secundários e comerciais. Foi lançada a Campanha Nacional de Bolsas de Estudo, com a convocação de todas as pessoas de boa vontade, prevendo-se a distribuição, já este ano, de 5.000 bolsas.

*Corpo docente:* Seu número é insuficiente e sua localização, em geral, nos grandes centros, com prejuízo do interior, que não atrai os licenciados pelas Faculdades de Filosofia, tão baixos os salários que oferece. O recrutamento do magistério no interior quase se procede como no início do século. Para as regiões carentes a atual legislação prevê a autorização mediante inscrição nos exames de suficiência. Mas convocados para tais exames muitos não comparecem.

Foram realizados cursos de janeiro a fevereiro que beneficiaram 170 professores em regime de internato e 400 externos, com resultados compensadores nos exames de suficiência. O plano permitia 500 internos, mas as inscrições não chegaram a 200.

A Diretoria do Ensino Secundário tem procurado prestigiar as Faculdades de Filosofia, que se devem tornar centros de idéias e pesquisas. Sua cooperação também se fez sentir nos exames de suficiência realizados em janeiro e fevereiro, em 12 capitais.

*Bolsas para expedicionários e seus filhos:* A Portaria nº 22, de 7 de janeiro de 1954, com base no Decreto-lei nº 8019, dispõe sobre a concessão de bolsas aos integrantes da FEB. Servirá de intermediário entre o M.E.C. e os interessados a Legião dos Veteranos de Guerra do Brasil, cujo Conselho examinará as condições dos candidatos, sendo as bolsas concedidas a febianos que freqüentem cursos médios e superiores ou curso? livres regionais de um ano pelo menos.

Está em fase final o estudo de portaria regulando a concessão de bolsas para curso primário e médio aos filhos dos ex-combatentes.

*Colégio Pedro II:* O Externato, hoje com três seções, duplicou sua capacidade, atendendo a mais de 4 000 estudantes. 700 novos alunos ingressaram em 1954. Dos 4615 candidatos inscritos, foram habilitados só 591 (12,5%), explicando-se esses baixos resultados porque no Colégio Pedro II só os que têm decidida vocação para o ensino secundário mais apurado são aprovados.

Entrou em execução o novo Regimento Interno, baixado pelo Decreto nº 34 742, de 2-12-1953. Os novos órgãos pelo mesmo criados iniciaram seus trabalhos, grupando-se as disciplinas afins em Departamentos Pedagógicos, cujos chefes constituem o Conselho Departamental, órgão consultivo da diretoria.

Por decreto de 15 de março de 1954 foram incorporados ao Colégio, como assistentes de ensino, os antigos professores contratados, cuja seleção se fizera mediante prova de títulos. Foram criadas 113 funções de assistente referência 27.

No Internato as matrículas foram 470. Foram abertos concursos para as cátedras de Português e Alemão.

*Assistência financeira do INEP:* Desde 1953 a assistência financeira do INEP abrange estabelecimentos de ensino médio, aos quais se destinou no orçamento do referido ano Cr\$ 27.950.000,00 sendo gastos Cr\$ 12.990.000,00 até 31 de dezembro. Do saldo, foram empregados no 1º trimestre de 1954 Cr\$ 2.590.000,00. Para 1954, o orçamento destina Cr\$ 32.448.500,00 para o ensino médio (início ou prosseguimento de obras, equipamentos, etc).

Realizaram-se no trimestre 14 obras financiadas pelo INEP em estabelecimentos de ensino médio.

Os auxílios concedidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos beneficiaram as unidades seguintes:

	Cr\$
Bahia (2 ginásios)_____	350 000,00
Goiás (1 ginásio) . . . . .	150 000,00
Maranhão (1 ginásio) ..	300 000,00
Minas Gerais (2 colégios e 1 curso noturno) ...	480 000,00
Pará (1 colégio) . . . . .	150 000,00
Paraíba (1 ginásio)_____	60 000,00
Pernambuco (1 ginásio)	250 000,00
Piauí (1 ginásio) . . . . .	60 000,00
Sta. Catarina (3 ginásios)	240 000,00
São Paulo (3 ginásios e 1 colégio) . . . . .	400 000,00

*Pesquisas da CILEME:* No trimestre prosseguiram os trabalhos dos projetos sobre "Aspectos gerais da educação média e elementar; os sistemas estaduais de educação"; "O aluno, o professor e a escola de grau médio"; "O ensino das disciplinas de grau médio"; "Testes para estudo de alguns aspectos dos concursos de habilitação para escolas superiores".

A Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar fez publicar um relatório do Prof. Tales Melo Carvalho intitulado *Acreditação de Escolas Secundárias nos Estados Unidos da América*.

Graças ao apreciável esforço da CILEME, o país terá em breve um amplo estudo sobre o ensino médio e uma visão esclarecedora da escola secundária brasileira.

ENSINO COMERCIAL — Nesse ramo do ensino médio, cumpre assinalar, dentre as atividades do primeiro trimestre de 1954, o registro de 273 professores e de 1954 diplomas, a equi-

paração ou reconhecimento de 29 estabelecimentos e a cassação de inspeção preliminar em outros dois.

ENSINO INDUSTRIAL — Nos três primeiros meses de 1954 foram desenvolvidas, pela Diretoria do Ensino Industrial, as atividades planejadas no segundo semestre de 1953-

Promoveu a D.E.I. a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial em São Paulo, no mês de janeiro, para auscultar a opinião pública da região sul, e em Belo Horizonte, em fevereiro, com o mesmo objetivo no tocante ao centro. A primeira finalidade dessa ampla consulta é descobrir as tendências e rumos educacionais do país, na atual conjuntura sócio-econômica. A segunda é promover a aproximação dos homens de produção com os meios educacionais. A terceira, verificar o grau e qualidade de variação das condições sócio-econômicas das diversas regiões do país, capazes de determinar diferentes necessidades em termos de tipos e modalidades de educação industrial. Finalmente, a quarta consiste em obter dados para o projeto de reforma e atualização das leis e regulamentos que regem o ensino industrial.

Outra operação da D.E.I. no citado período foi a campanha de aperfeiçoamento técnico do pessoal ativo das empresas, deflagrada com o lançamento do programa de divulgação do método de preparação dentro da indústria, conhecido como T.W.I- (Training within industry), agora em escala nacional (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Belo Horizonte, D. Federal, Fortaleza, etc), com o fito de integrar o ensino industrial nas atividades dos meios produtivos.

O aperfeiçoamento de professores e diretores efetuou-se através de cursos de férias intensivos. A CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial) realizou em janeiro e fevereiro, em São Paulo, vários cursos para diretores de escolas da rede federal, redes oficiais de S. Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Pernambuco, autarquias e estabelecimentos particulares. Também houve cursos para professoras de ofícios femininos, em Porto Alegre e São Paulo.

O Serviço de Orientação Educacional e Profissional visou obter melhor articulação da família com a escola e promover o fornecimento de informação ocupacional ao aluno e sua colocação após o término do curso. Elaborou ainda o Serviço um manual-roteiro das atividades de orientação.

Quanto ao material didático elaborado no período, houve diversas edições e reedições de obras destinadas ao ensino industrial.

Realizou-se exame de suficiência para candidatos ao registro de professor de ensino industrial, em todo o país, com 37 inscrições.

ENSINO SUPERIOR — No campo do ensino superior, os aspectos que mais se impõem dizem respeito à necessidade de melhor identificação com a realidade de nossa evolução e progresso econômico, além de formar elites-

Com a recente federalização de instituições universitárias, a União assumiu encargos financeiros sem paralelo no país. As despesas com a manutenção de seis universidades federais devem subir, no corrente ano, a mais de um bilhão e 200 milhões de cruzeiros, além de 66 mi-

lhões destinados aos 16 estabelecimentos isolados de ensino superior do governo federal. Serão subvencionados 79 estabelecimentos (mais de 64 milhões), sem incluir o que se concede à Fundação Getúlio Vargas e escolas de enfermagem.

Assim, em 1954, a contribuição do Governo federal para o ensino superior orça em cerca de 1 400 milhões de cruzeiros.

No trimestre foram registrados 1.794 diplomas universitários, após rigorosa verificação.

A CILEME prosseguiu, nesse período, seus estudos sobre *Testes para estudo de alguns aspectos dos concursos de habilitação para escolas superiores*, de inegável interesse para os administradores do ensino universitário. Esse projeto tem dois objetivos principais: a comparação entre os atuais concursos e a seleção por meio de testes, e, paralelamente, o estudo do rendimento geral do ensino secundário.

A CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) programou 26 novos projetos relativos a contratos de técnicos e professores nacionais e estrangeiros para atividades de ensino e pesquisa de alto padrão, dos quais sete foram iniciados, prosseguindo oito encetados em 1953. Realizou, ainda, entendimentos com universidades e centros técnicos do país e exterior.

Concluiu a CAPES o *Estudo Preliminar para a Organização de um Catálogo de Ocupações de Nível Superior para o Brasil*.

Foi aprovado seu programa de bolsas de estudo, com a classificação das bolsas e prioridades a considerar, bem como o Plano de Bolsas de

Aperfeiçoamento. Em janeiro, foi firmado acordo com a UNESCO no sentido de estabelecer política de colaboração no setor de bolsas de estudo. Além da UNESCO, manteve a CAPES relações com outras entidades nacionais e estrangeiras que operam serviços de bolsas. Participou do Congresso de Sociologia e colaborou, por intermédio de seu Secretário Geral, Prof. Anísio Teixeira, com o Congresso Nacional de Educação, reunido em janeiro, em Curitiba, onde foi apresentado o trabalho "*Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro*", de Anísio Teixeira. Esse e outros trabalhos apresentados pelo INEP constituíram, a bem dizer, as bases e diretrizes das discussões do certame.

ENSINO EMENDATIVO — A política do Ministério quanto ao ensino de deficientes visa duplo objetivo — coordenação e expansão. A primeira se concretiza pelo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, assistência e orientação, preparo de pessoal e difusão de novos processos de educação de deficientes sensoriais.

*Instituto Benjamin Constant* — Foi providenciada, no trimestre, sua representação no Congresso Pan-Americano de Assistência aos Cegos e Prevenção da Cegueira, a realizar-se em São Paulo.

Em março foi inaugurada a Clínica de Doenças da Córnea, denominação que tomou o Banco dos Olhos do Instituto.

*Instituto Nacional de Surdos-Mudos* — Foi elaborado o ante-projeto do seu novo regimento, pois esta instituição, responsável há 96 anos pela pedagogia emendativa pa-

ra deficientes da audição, ainda se regia por normas de 20 anos atrás.

Fato auspicioso foi a colação de grau, em fevereiro, da 1ª turma de um curso único entre nós e o terceiro na América do Sul: o curso normal de formação de professores primários para surdos. Os 52 professores concludentes estudaram três anos. Em 1954 cerca de 60 jovens deverão concluir o mesmo curso, para o qual, hoje, são recrutados candidatos também nos Estados, à cuja disposição, este ano, o I.N.S.M. pôs 25 vagas com residência e alimentação.

Outro curso em andamento é o de especialização para professores de surdos, de 1 ano (pedagogia especial e ortofonia).

Foi programada, ainda, a regulamentação do ensino primário e profissional para crianças surdas, bem como a educação rural para surdos-mudos. Pretende o Ministério manter uma fazenda-escola para deficientes rurícolas, nas proximidades do Distrito Federal.

Também foi programada, no trimestre, a publicação do primeiro manual brasileiro sobre a educação dos surdos-mudos.

Outra iniciativa consistirá na instalação do setor especializado para educação de surdos retardados.

EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR — O desenvolvimento desse ramo da educação exige esforços convergentes de todos os setores públicos e particulares relacionados com o ensino. Abrange crianças, adolescentes e adultos, sob múltiplos aspectos — cultural, técnico, moral, cívico, social, recreativo, físico, etc.

No trimestre, estudou a Divisão de Educação Extra-escolar medidas referentes a teatro estudantil, imprensa, associações culturais, recrea-

tivas e desportivas nos estabelecimentos de ensino, tendo em mira aperfeiçoar o espírito de solidariedade entre alunos.

O Departamento Nacional de Educação, por sua vez, auxiliou a realização de numerosos movimentos associativos, como o Congresso Nacional da UNE (a realizar-se), o Congresso Estudantil Cultural do Nordeste (março), em Recife, a União dos Estudantes Secundários do Amazonas (março), em Manaus, o 1º Festival de Arte e Cultura da Mocidade.

LIVRO DIDÁTICO — *Assistência a Bibliotecas — Publicações* — A Comissão Nacional do Livro Didático efetuou 16 reuniões, em que foram examinados 15 livros didáticos — 13 obtiveram autorização para uso didático, um conseguiu-a condicionalmente e o restante foi recusado.

A CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino) prosseguiu na execução de seu programa, no sentido de influir no aparecimento de melhores livros didáticos, mediante a edição de manuais de ensino das diversas matérias do currículo do ensino médio, bem como dos livros correspondentes para o grau elementar. Atendendo a que é reduzido o número de professores que frequentam cursos apropriados de formação, a preparação de manuais bem organizados poderá contribuir para melhoria do ensino, fornecendo indicações valiosas, inclusive quanto ao conteúdo. Em alguns casos, mostrou-se mais conveniente a tradução, simples ou com adaptações, de livros estrangeiros já consagrados, para utilização pelos docentes.

A organização dos manuais em apreço é sempre precedida do preparo de um plano por pessoas alta-

mente indicadas, e de sua cuidadosa discussão com outros profissionais, escolhidos de modo a não se desprezar nenhuma corrente ponderável existente no respectivo campo.

Não há intromissão direta no problema complexo, de natureza econômica, do livro didático, mas isso não exclui outras providências. Cogita-se, assim, de efetuar a crítica dos livros didáticos em uso, em caráter sistemático.

No período janeiro-março foi celebrado acordo para elaboração de um manual de professores secundários, com o Prof. Werner Gustav Krauledat, cujo texto deverá estar pronto no fim do corrente ano.

Foi também elaborado o plano para um manual destinado a orientar a recreação na escola primária, a cargo da Prof. Ethel Bauzer Medeiros. O manual está sendo escrito.

Contratou-se com a Companhia Editora Nacional a publicação do livro do Prof. Francis D. Murnagham sobre álgebra elementar e trigonometria, para distribuição a professores secundários de matemática, de modo a difundir entre nós as idéias daquele professor americano, experimentadas com êxito no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, de São José dos Campos, São Paulo.

Continuaram em preparo os manuais de zoologia, botânica, biologia geral, português, francês, história geral e do Brasil, referentes ao curso secundário e destinados a professores. Foi preparado acordo para elaboração de manual semelhante, de física.

A CILEME iniciou o planejamento de um estudo sobre as publicações para crianças e adolescentes, sob o aspecto educacional.

Também o problema do barateamento do livro didático sob os aspectos editorial e pedagógico foi considerado, tendo a ATEC examinado a proposta da Editora A NOITE, de publicar manuais a preços módicos. Facilidades de importação foram concedidas ao papel destinado ao livro.

Continuou o Ministério, por outro lado, pelos seus órgãos técnicos, os estudos pertinentes ao combate sistemático às publicações licenciadas, estando em elaboração anteprojecto sobre o assunto, a ser submetido à comissão constituída para exame da matéria.

A Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca manteve estreita colaboração com o Instituto Nacional do Livro. No sector de bibliotecas escolares, a CPIAB, em cooperação com a Diretoria do Ensino Secundário, preparou um guia sobre instalação de bibliotecas nos estabelecimentos de ensino médio.

No trimestre, o Departamento Nacional de Educação prosseguiu no inquérito iniciado em 1953, entre as instituições culturais do país, para elaboração de um catálogo de livros recomendáveis à juventude e fez distribuir material didático aos cursos de ensino supletivo, no total de 52.760 exemplares, entre livros e folhetos.

O Instituto Nacional do Livro, cumprindo um de seus objetivos — incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas — vem intensificando o ritmo de suas doações e assistência. 23111 volumes, no primeiro trimestre de 1954, foram doados às bibliotecas do país e 248 a instituições estrangeiras.

Nesse período, 11 bibliotecas municipais foram criadas por iniciativa do I.N.L.

A Biblioteca Nacional reabriu em fevereiro o curso de biblioteconomia e concedeu 10 bolsas de estudo.

CINEMA EDUCATIVO — Além de suas atividades ordinárias, cabe lembrar a assistência do Instituto Nacional do Cinema Educativo ao Festival Internacional de Cinema verificado em São Paulo no mês de fevereiro.

A contribuição do HSTCE avultou no Festival de Cinema Científico e Educativo, para o qual também concorreu com diversos filmes, e no Festival da Retrospectiva do Cinema Brasileiro, para o qual cedeu cópias de sua filmoteca.

Após o Festival de São Paulo e a convite do Ministério, veio o Prof. Jean Painlevé, presidente da Associação Internacional de Cinema Científico de Paris, fazer demonstrações no Rio de Janeiro dos filmes exibidos naquele festival. Para esse fim foram realizados dois programas, um escolar, em colaboração com a Divisão de Educação Extra-Escolar, constituído de cinco filmes, exibidos em vários colégios; outro para público de nível universitário, constando de espetáculos públicos, no auditório do M.E.C., iniciados em 22 de março, em que foram exibidos filmes produzidos em França, Alemanha, Polônia, Áustria, Grã-Bretanha, Bélgica, Holanda, Tchecoslováquia, Índia, Austrália, Estados Unidos, Uruguai e Brasil.

Já em janeiro havia o INCE comparecido ao XI Congresso Nacional de Educação, em Curitiba, onde exibiu filmes produzidos em seus laboratórios nas sessões de Educação Audio-visual.

O movimento de distribuição foi pequeno, porque a maior parte do trimestre coincidiu com as férias escolares.

O cinema científico e educativo, com a importância justamente atribuída pela moderna pedagogia aos auxílios áudio-visuais, deve constituir equipamento usual da escola moderna. O cinema pode modificar a velocidade dos fenômenos apresentados, em câmara lenta, e a sensibilidade da película é maior que a da retina, fixando particularidades.

ENSINO E TEATRO — De janeiro a março funcionou o Curso de Férias do Conservatório Nacional de Teatro, tendo-se exibido seus alunos publicamente em cenas extraídas do repertório shakespeariano-

Foi também organizado o Teatro Experimental do Conservatório Nacional do Teatro, espécie de laboratório cujo objetivo é estudar e encenar textos significativos da literatura dramática universal. Ainda experimentalmente, foi organizado o Curso Extraordinário de Direção.

MUSEOLOGU — O curso de Museus, do Museu Histórico, exigiu este ano, para melhor aproveitamento de seus alunos, exame de admissão, logrando aprovação 11 dos 15 candidatos inscritos.

O exame versou sobre História Geral e do Brasil, Geografia e duas línguas, a escolher entre francês, inglês, italiano e alemão.

MUSEU NACIONAL — *Auxílio a colégios* — No trimestre, forneceu o Museu material didático de História Natural a dois colégios (D. Federal e Espírito Santo) e fez a classificação de minérios de um deles.

RADIODIFUSÃO EDUCATIVA — No trimestre em apreço, mereceu este

serviço do M.E.C. completa renovação, com a reorganização material de todas as dependências e a da programação, assumindo o Brasil, desde 15 de março, posição pioneira no mundo, com 17 horas diárias de programas culturais, isentos de anúncios.

O Colégio do Ar foi reiniciado em nível secundário a 15 de março, com 2004 alunos-ouvintes matriculados. Prevê a Rádio Ministério da Educação, pará breve, 5000 alunos.

Completando o trabalho educativo da família e da escola, são irradiados programas adequados à infância.

Das 6 edições diárias de notícias, uma é exclusivamente de fatos culturais. Foram iniciadas, ainda, mesas redondas de educação, no que vem colaborando a Associação Brasileira de Educação.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL — Foi aprovado o plano de trabalhos para 1954, que prevê o funcionamento, nesse ano, de 39 missões rurais, 61 cursos de treinamento de professores e líderes rurais e 47 centros sociais rurais. Em fevereiro e março, foram instaladas duas missões rurais (em Sobral, no Ceará e Alegrete, no Rio Grande do Sul) e um curso de treinamento para técnicos em educação de base, na Escola Média de Agricultura de Florestal, em Minas Gerais. Foram mantidos contatos com a Comissão de Valorização Econômica da Amazônia, Fundação Brasil Central e Instituto de Assuntos Interamericanos.

CULTURA — No setor cultural, suscitou o Ministério da Educação e Cultura, pela ATEC, a apresentação de projetos que, concretizados em lei, propiciarão os meios de realiza-

ção de seus encargos, com a criação do Conselho Nacional de Cultura, que terá a responsabilidade do planejamento da política do Ministério em assuntos culturais, do Departamento de Cultura, da Editora Nacional e do Colégio do Brasil, órgãos executivos dessa política e, finalmente, do Fundo de Cultura, que assegurará ao Ministério a obtenção dos recursos necessários à execução dos serviços pertinentes àqueles órgãos executivos, estimulando e promovendo iniciativas culturais.

INSTITUTO BRASILEIRO DE BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO — Foi criado pelo Decreto nº 35.124, de 27 de fevereiro de 1954, no Conselho Nacional de Pesquisas.

ORÇAMENTO E PROGRAMA DE EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO ECONÔMICA DA AMAZÔNIA — Foi aprovado pelo Decreto nº 35.020, de 8 de fevereiro de 1954, que, entre os assuntos atendidos pelo programa de emergência, destina Cr\$ 20 000 000,00 ao desenvolvimento cultural, abrangendo ensino primário, médio especializado, superior, institutos educacionais de base, formação de especialistas e divulgação.

PELOS JORNAIS — "A Noite", de 17 de março de 1954, noticiou o transcurso, nessa data, do centenário da morte de José Álvares de Azevedo (1834-1854), idealizador de um instituto para cegos e pioneiro, no Brasil, desse ramo do ensino emendativo e do método Braille. Traduziu famosa obra sobre a história e os métodos de ensino do Instituto dos Meninos Cegos, de Paris.

— "Diário da Noite", de 24 de março de 1954, comunicou que, segundo informações do Magnífico Reitor da Universidade do Brasil, não se repetiria este ano o problema dos

excedentes na referida Universidade, pois fora, de acordo com a Congregação, determinado o aproveitamento de todos os excedentes, em número de 128.

A imprensa diária desenvolveu louvável campanha no sentido de ser assegurada matrícula a todas as crianças que necessitassem inscrever-se nas escolas primárias municipais. Ê que, ao serem abertas as inscrições, numerosas crianças não foram atendidas, o que provocou protestos generalizados.

O Secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, desejando resolver a situação, determinou ao Departamento de Educação Primária a reabertura das matrículas, em fins de março até 5 de abril.

As inscrições, segundo o respectivo edital de abertura, foram feitas pará fins estatísticos, no sentido de serem, oportunamente, tomadas providências. As matrículas haviam já atingido 154.718 crianças, restando 10.500 excedentes, dos quais 6.790 foram aproveitadas, com o desdobramento de algumas escolas em três turnos, devendo as demais ser encaminhadas a escolas particulares, sem ônus para suas famílias. Recomendou-se na ocasião que as crianças já matriculadas ou inscritas como excedentes não deveriam pedir nova inscrição, pois seu direito já estava assegurado. Maior desafogo seria propiciado, em abril, pela abertura de novas escolas.

Como se vê, mais uma vez se evidencia que está ultrapassada a fase de educação — concessão, como um favor do Estado, de cuja vantagem era preciso convencer a opinião pública. Hoje é o povo que exige escolas.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### DISTRITO FEDERAL

Ao regressar de sua viagem à Europa, onde esteve três meses, o professor Gildásio Amado, Diretor do Colégio Pedro II — Externato, concedeu ao "Diário de Notícias" a seguinte entrevista sobre o ensino europeu, confrontando-o com a atual situação do nosso ensino:

"Entre em contacto com os sistemas educacionais de alguns países — principiou por declarar-nos o professor Gildásio Amado. No relatório, porém, limito minhas observações à França e à Inglaterra, por serem os seus sistemas os mais representativos da comunidade europeia na presente conjuntura. Pude observar ao vivo o singular interesse com que o povo francês participa dos debates do Plano Langevin — Wallon. Também me foi dado assistir ao vivo sentimento que, ainda agora, desperta a execução do "Education Act" que, aplicado desde 1944, está refundindo o sistema educacional inglês, revolucionando-o.

Talvez se possa dizer que o fato principal da educação, neste século, é o reconhecimento de que a educação secundária deixou de ser um privilégio de certas classes para se tornar uma necessidade coletiva, determinada pela ascensão progressiva das camadas populares para um nível de vida mais largo e mais cultural, consequência natural da evolução econômica, política e social-

Esse reconhecimento se reflete profundamente nas formas de educação planejadas depois da última guerra na França e na Inglaterra, das quais o tema fundamental é a extensão da escolaridade obrigatória além dos limites da educação primária, abrangendo portanto o ensino do segundo grau.

Esse propósito, já concretizado em lei pelo "Education Act", de 1944, na Inglaterra, é considerado na França objetivo a ser atingido quando o permitirem as condições do país.

As reformas inglesa e francesa fundam-se no princípio de que a educação se deve basear no conhecimento da psicologia, no estudo objetivo de cada individualidade, para que se possam descobrir e desenvolver as aptidões individuais.

Procurando aplicar do melhor modo possível esses princípios, a Inglaterra e a França adotaram a *orientação escolar*, a qual para atingir plenamente suas finalidades, requer que o ensino secundário seja dividido em tantas modalidades quantas necessárias para que ofereça todas as oportunidades às diferenças individuais. Por isso há três tipos de ensino na Inglaterra e dois na França. A *orientação* deve ser *educacional*, em todo o curso secundário, e não propriamente *vocacional*.

No Brasil, a tendência à diversificação do ensino médio é visível (reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema). As leis que ultimamente estabeleceram certa equivalência entre os ensinos secundário, técnico, comercial, industrial, etc, representam nesse sentido um passo muito importante.

A passagem do ensino primário ao secundário é um problema da maior importância. A reforma Langevin a admitia automaticamente sem qualquer exame. Entretanto, a tendência real é simplificar o exame de admissão, substituindo-o tanto quanto possível pela história da vida escolar primária.

No Brasil o rigor dos exames de admissão nos estabelecimentos oficiais está, em grande parte, na dependência das vagas de que o estabelecimento dispõe, o que é realmente errôneo. O exame, que por sua natureza é defeituoso, por ser padronizado e apurar somente a soma de conhecimentos intelectuais dos candidatos, sem considerar suas individualidades, deforma-se ainda mais em virtude dessa contingência inevitável que é a falta de vagas. Resolve-se a dificuldade, isto é, a insuficiência do ensino público, por este processo simplista e que não é humano: aumenta-se o rigor do exame. Os que o transpõem, muito bem. Os outros, a grande maioria de reprovados, por incapacidade real ou como simples vítimas de um processo artificial e antiquado, têm que desistir da educação, do ensino secundário.

Para resolver tão sério problema, a única solução que nos parece possível é aumentar o número de escolas do governo e procurar con-

vencer as administrações estaduais e municipais do país que é seu dever, por todos os motivos, em respeito aos princípios da justiça e da igualdade do regime democrático, em respeito à própria Constituição do país que promete ensino ulterior ao primário, gratuito, a todos quantos precisam do auxílio do Estado, é seu dever manter ensino médio, secundário ou técnico, suficiente para atender às respectivas necessidades regionais.

Um dos aspectos mais relevantes das novas diretrizes educacionais na França e na Inglaterra — prossegue o professor Gildásio Amado — é a equivalência que se admite entre as várias modalidades de ensino médio.

Essa equivalência decorre naturalmente da nova concepção da educação secundária. Hoje, o ensino médio destina-se a todos, não é privilégio de classes. Por isso, não pode ser único, invariável, rígido. Terá que ser, ao contrário, múltiplo e flexível. E é necessário que a todos os seus tipos se atribuam o mesmo valor, a mesma consideração oficial, os mesmos cuidados, igualdade de tratamento, quer na parte material (instalações, equipamentos, salários dos professores), quer nos demais aspectos.

A inspeção oficial do ensino não é como no Brasil: administrativa e burocrática. É técnica, pedagógica. Os inspetores na França e na Inglaterra são professores escolhidos dentre os de melhor categoria-

Educação plena, de que participem todos os aspectos: intelectual, espiritual, emocional, manual e físico, é uma das regras definitivamente adotadas no ensino secundário, creio que em toda a Europa. Infe-

lizmente, no Brasil, o atraso sob esse aspecto é muito grande. Nosso ensino secundário é ainda quase exclusivamente intelectual. Quanto aos outros aspectos, só o dos trabalhos manuais teve certo progresso nos últimos tempos. Mas na educação artística e na educação física, a superioridade do ensino europeu é incontestável.

E' preciso notar que os dois grandes países líderes da Europa?, adotando o princípio da diversificação do ensino médio e da equivalência de seus vários tipos, continuam a considerar como objetivo preferencial do ensino médio a formação humana, que não deve ser prejudicada pela extensão da cultura especializada, o que a própria reforma Languevin consagrou nestas palavras lapidares: "Num Estado democrático é indispensável que a especialização não seja obstáculo à compreensão dos mais vastos problemas e que uma longa e sólida cultura liberte o homem das estreitas limitações do técnico".

— Em 12 de fevereiro do corrente ano, foi aprovado, em sessão da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, projeto de lei elaborado pelo citado órgão, que teve como relator o Deputado Nestor Jost, o qual "altera a Lei Orgânica do Ensino Secundário e dá outras providências". E' o seguinte o texto do referido projeto:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Os artigos 2º, 3º, 4º, 5º, §2º, 9º, § 3º, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 28, 29, 33, 35, 39, 45, 91, 92 e 93, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei número 4.244, de 9 de abril de 1942, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 2º. O ensino secundário será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo, ou curso ginásial, e o segundo ciclo, ou curso colegial".

"Art. 3º. O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário".

"Parágrafo único. O curso ginásial, quando funcionar à noite, terá a duração de cinco anos".

"Art. 4º. O curso colegial, com a duração de três anos, terá por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la".

"Art. 5º. § 2º. Colégio será o estabelecimento destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, o de segundo ciclo"-

"Art. 9º, § 3º. Aos alunos que concluírem o curso colegial, será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula".

"Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino obrigatório das seguintes disciplinas:

- 1 — Português
- 2 — Francês ou Inglês
- 3 — Matemática
- 4 — Ciências Físicas e Naturais
- 5 — Geografia e História
- 6 — Desenho".

"Art. 11. Além das disciplinas obrigatórias, mencionadas no artigo anterior, o curso ginásial terá disciplinas Optativas, de acordo com normas gerais expedidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Entre as disciplinas Optativas figurará necessariamente Latim".

"Art. 12. O número de disciplinas para cada série do curso ginasial não será inferior a seis, nem superior a oito".

"Art. 13. O Canto Orfeônico, que será acompanhado de atividades que despertem e desenvolvam o gosto pela boa música, constituirá prática educativa de caráter obrigatório para todos os alunos de primeiro ciclo".

"Art. 14. O curso ginasial abrangerá o ensino obrigatório das seguintes disciplinas:

- 1 — Português
- 2 — Francês ou Inglês
- 3 — Matemática
- 4 — Geografia
- 5 — História
- 6 — Física
- 7 — Química
- 8 — História Natural".

"Art. 15. Além das disciplinas obrigatórias mencionadas no artigo anterior, o curso colegial terá disciplinas Optativas, de acordo com normas gerais expedidas pelo Ministério da Educação e Cultura".

"Parágrafo único. Entre as disciplinas Optativas figurarão, necessariamente, Latim e Desenho".

"Art. 16. O número de disciplinas para cada série do curso colegial não será inferior a seis, nem superior a nove".

"Art. 17. A terceira série do curso colegial poderá funcionar, também, junto à escola superior".

"Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de Tim modo geral do próprio processo

da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasilidade.

§ 1º. Para a formação da consciência patriótica, serão utilizados os estudos de História e Geografia, devendo, no seu ensino, ser postas em evidência as correlações entre os problemas nacionais e internacionais.

§ 2º. Incluir-se-á nos programas de História e Geografia o estudo dos problemas vitais do País".

"Art. 28. O ano escolar dividir-se-á em dois períodos de aulas, dois períodos de exames e provas e dois períodos de férias.

Parágrafo único. Os dois períodos de aulas terão obrigatoriamente, em conjunto, a duração mínima de oito meses".

"Art. 29. Aos alunos provenientes de estabelecimentos de outros ramos do ensino médio e de estabelecimento estrangeiro do ensino secundário será facultado freqüentar, na qualidade de ouvintes, as aulas das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação, até que prestem exames de adaptação, ou de revalidação, conforme o caso".

"Art. 33. O candidato à matrícula no curso colegial deverá ter concluído o curso ginasial, ou outro equivalente".

"Art. 35. A concessão de matrícula como aluno regular dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão e, quanto às outras, de ter conseguido aprovação na série anterior, ou equivalente".

"Art. 39. Os trabalhos escolares abrangerão no mínimo 20 aulas se-

manais, no primeiro ciclo, e 24 aulas semanais, no segundo ciclo, não se incluindo nesse total as aulas obrigatórias de Canto Orfeônico, Economia Doméstica e Religião, as sessões de Educação Física e os trabalhos complementares".

"Parágrafo único. Serão destinadas às disciplinas obrigatórias, no curso ginásial, pelo menos 15 aulas semanais".

"Art. 45. As provas e exames, que serão prestados perante os próprios estabelecimentos, bem como as condições de habilitação em cada série, serão disciplinados por normas gerais baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

§ 1º. Não poderá prestar provas finais em primeira época o aluno que tiver faltado a mais de 25% da totalidade das aulas dadas, incluindo-se nesse cálculo as aulas de Canto Orfeônico e Economia Doméstica e as sessões de Educação Física; em igualdade de condições, não poderá prestar exame de segunda época o aluno que tiver faltado a mais de 50% da totalidade das aulas dadas.

§ 2º. As normas gerais referentes a provas e condições de habilitação somente poderão ser alteradas após três anos letivos de vigência. Nenhuma alteração entrará em vigor no próprio ano letivo em que fôr publicada".

"Art. 91. Será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginásial aos maiores de 17 anos e do curso colegial aos maiores de 19 anos, portadores de certificado de curso ginásial ou equivalente, em consequência de estudos realizados particularmente sem observância do regime escolar exigido por esta lei.

Parágrafo único. Os exames a que deverão submeter-se os candidatos referidos neste artigo serão prestados em dois anos, no mínimo, para cada ciclo".

"Art. 92. Os candidatos ao certificado de conclusão do curso ginásial e curso colegial, nos termos do artigo anterior, deverão prestar exames em estabelecimentos de ensino secundário federal ou equiparado.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura expedirá instruções para a realização dos exames previstos neste artigo".

"Art. 93. O certificado de conclusão do curso ginásial ou do curso colegial obtido de conformidade com o regime de exceção definido aos dos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de conclusão de curso de primeiro e de segundo ciclo expedido a favor de aluno regular".

Art. 2º. Fica suprimido o Capítulo XIV do Título D7, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4 244, de 9 de abril de 1942, passando os arts. 12 e 13 a ficar subordinados ao Capítulo I do Título II da mesma lei, os Capítulos II do Título II e Capítulo XII do Título D7 a denominar-se, respectivamente, "Do Curso Colegial" e "Das provas e condições de habilitação".

Art. 3º. Os alunos atualmente matriculados no curso ginásial noturno prosseguirão seus estudos na forma da legislação anterior, até conclusão do primeiro ciclo.

Art. 4º. O Ministério da Educação e Cultura baixará instruções relativas a alteração do registro dos professores cujas disciplinas deixarem de figurar como obrigatórias em virtude desta lei.

Art. 5º. O Ministério da Educação e Cultura baixará normas para a aplicação progressiva desta lei aos atuais alunos do curso regular.

Art. 6º. E autorizada a republicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário com as alterações decorrentes desta e de outras leis anteriores.

Art. 7'. Esta lei entrará em vigor a 1' de janeiro de 1955, revogadas as disposições em contrário.

Posteriormente, foi apresentado pelo Deputado Raimundo Padilha substitutivo ao projeto que faz nova distribuição das matérias do currículo e do tempo destinado ao seu ensino da seguinte maneira:

#### *Curso ginasial*

1ª série: 1 — Português (5 horas semanais); 2 — Língua viva (1 — 4; 3 — Matemática — 4; 4 — Geografia — 4; 5 — Trabalhos manuais — 2.

2ª série: 1 — Português — 4 horas semanais; 2 — Língua viva (1 — 3; 3 — Matemática — 3; 4 — Geografia — 3; 5 — Latim — 4; 5 — Desenho — 2; 7 — Uma das disciplinas Optativas indicadas abaixo.

Disciplinas Optativas: Língua viva (2). Trabalhos manuais especializados. Iniciação agrícola. Música.

Só a partir da segunda série é que será possível a escolha de uma das disciplinas Optativas.

3ª série: 1 — Português — 3 horas semanais; 2 — Língua viva — 3; 3 — Matemática — 3; 4 — Latim — 3; 5 — História 4; 6 — Desenho — 2; 7 — Uma disciplina optativa.

4ª série: 1 — Português — 3 horas semanais; 2 — Língua viva (1 — ?; 3 — Matemática — 3; 4 — Latim — 3; 5 — História — 3; 6 —

Ciências Naturais — 4; 7 — Uma disciplina optativa.

N. B. — Deve-se entender por língua viva o Francês, o Inglês, o Espanhol, o Italiano e o Alemão.

#### *Curso colegial*

1ª série — comum a todos os alunos: 1 — Noções de literatura — 4; 2 — Ciências Físicas e Naturais — 4; 3 — Matemática — 2; 4 — Latim — 2; 5 — História da Civilização; 6 — Geografia Humana.

*Curso Clássico* — 2ª série: 1 — Teoria da literatura — 3; 2 — Língua e literatura latina — 3; 3 — Língua viva e literatura — 3; 4 — Filosofia — 3; 5 — Sociologia — 3.

Disciplinas Optativas: Grego — 5; Língua viva e literatura — 4.

3ª série: 1 — Literatura luso-brasileiro — 4; 2 — Língua e literatura latina — 3; 3 — Língua viva e literatura — 3; 4 — Literatura comparada — 3; 5 — Filosofia — 3.

Disciplinas Optativas: continuação da escolhida na série anterior.

*Curso Científico* — 2ª e 3ª séries: 1 — Matemática — 4; 2 — Física — 4; 3 — Química — 4; 4 — Desenho — 4; 5 — História Natural — 4.

Para os alunos que se destinarem aos cursos de Química, Matemática, Física, Engenharia, etc. não se obrigará o estudo de História Natural e para os de Medicina não será obrigatório o estudo da matemática. Somente para os candidatos às Escolas de Agronomia é que as disciplinas acima mencionadas serão indistintamente obrigatórias.

## MINAS GERAIS

Conforme publicação do jornal "O Diário", de Belo Horizonte, os quadros estatísticos do ensino primário da Capital, referentes ao ano de 1952, apurados pelo Serviço de Estatística da Secretaria da Educação, revelam a existência, naquele ano, de 268 unidades escolares, entre grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas e cursos anexos a outros estabelecimentos, com 2.043 professores, 56.677 alunos inscritos na matrícula geral, 47.493 na matrícula efetiva, frequência média de 43.365 alunos, 33.088 aprovações em geral e 8.054 conclusões de curso. Esses dados referem-se ao ensino primário geral e podem ser desdobrados, segundo a classificação do ensino, nos seguintes:

a) Ensino pré-primário infantil, com 24 unidades escolares, 150 professores, 3.783 alunos na matrícula geral, 3.301 na matrícula efetiva, frequência média de 2.973 alunos, 2.872 aprovações em geral e 996 conclusões de curso.

b) Ensino fundamental comum, com 151 unidades, 1.584 professores, matrícula geral de 42.892 alunos, efetiva 36.356, frequência média de 33.792 alunos, 25.318 aprovações em geral e 4.148 conclusões de curso.

c) No ensino supletivo funcionaram 53 unidades, com 203 professores, 7.278 alunos na matrícula geral, 5.301 na efetiva, 4.347 na frequência média, 3.003 aprovações em geral e 1.021 conclusões de curso. Nesse movimento estão incluídos 38 cursos da Campanha de Educação de Adultos.

d) O ensino complementar, ou de admissão, funcionou em 40 unidades escolares, 106 professores, 2.724

alunos na matrícula geral, 2.535 na matrícula efetiva, 2.253 na frequência média, 1.895 aprovações em geral e 1.889 conclusões de curso.

## SÃO PAULO

O jornal "Folha da Noite" publicou a seguinte nota sobre o movimento estatístico do ensino primário:

Confiado no absoluto êxito alcançado quando do levantamento em outubro de 1952, da situação do ensino primário no município da capital, realizou o Departamento de Estatística do Estado, por intermédio de interessante trabalho do prof. João Carlos de Almeida, diretor da Divisão de Estatísticas Físicas, Sociais e Culturais, novo inquérito junto às 35 Delegacias de Ensino do Estado, em outubro último, a fim de reunir dados estatísticos reais dos 369 municípios paulistas.

Contudo, portanto, com a prestimosa colaboração dos delegados, inspetores, auxiliares de inspeção, diretores de grupos escolares e professores de escolas isoladas estaduais, municipais e particulares, reuniu essa autoridade, em menos de trinta dias, elementos para a elaboração da estatística apresentada, com os resultados preliminares do ano letivo de 1953.

No ensino primário fundamental comum, correspondente às unidades escolares e matrículas em vigor em 30 de setembro do ano passado, foram apurados os seguintes totais nos municípios do Estado, segundo as entidades mantenedoras do ensino:

a) Ensino estadual: 1.342 grupos escolares; 15.911 classes; 7.332 escolas isoladas e matrícula de 828.063;

b) Ensino municipal: 2.359 escolas em funcionamento e matrícula de 70.551;

c) Ensino particular: 1.342 escolas em funcionamento e matrícula de 76.664.

Quanto ao tipo de ensino, os totais apurados foram os seguintes:

a) Ensino urbano: 3.806 unidades escolares e matrícula de 626.060;

b) Ensino distrital: 598 unidades escolares e matrícula de 82.926;

c) Ensino rural: 7.972 unidades escolares e matrícula de 266.292.

Total geral: 12.376 unidades escolares e matrícula de 975.278.

Para melhor esclarecimento do leitor, o prof. João Carlos de Almeida incluiu nesta nota prévia o quadro abaixo, comparativo dos resultados apurados em 1940, 1945, 1950 e 1953, através do qual ter-se-á uma idéia do incremento da matrícula:

Discriminação	Ensino Estadual	Ensino Municipal	Ensino Particular	Total	
Capital .....	(1940)	97.129	—	36.465	133.594
	(1945)	112.818	—	41.668	154.486
	(1950)	135.572	—	45.141	180.713
	(1953 (+))	185.422	—	49.918	235.340
Interior .....	(1940)	353.247	41.154	26.337	420.738
	(1945)	409.473	45.784	26.267	481.524
	(1950)	538.355	56.638	24.981	619.974
	(1953 (+))	642.641	70.551	26.746	739.938
Estado (Resumo)	(1940)	450.376	41.154	62.802	554.332
	(1945)	522.291	45.784	67.935	636.010
	(1950)	673.927	56.638	70.122	800.687
	(1953 (+))	828.063	70.551	76.664	975.278

(+) Matrícula em vigor em 30 de setembro.

# INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

## ÁUSTRIA

Após um inquérito sobre o nível intelectual dos alunos das escolas secundárias, constatou-se que ao se colocar em primeiro plano o método ativo, método que se baseia na aquisição de conhecimentos através do trabalho espontâneo dos alunos, havia-se, de certo modo, negligenciado a técnica que visa conservar e aprofundar os conhecimentos adquiridos. Daí se conclui que há necessidade de completar os métodos ativos por meio de processos de consolidação, capazes de aumentar o rendimento real do trabalho escolar.

## BÉLGICA

As leis relativas ao subsídio para o ensino livre entraram definitivamente em sua fase de aplicação para os ensinos médio e normal. No ensino normal livre, que será doravante submetido à inspeção do governo, procedeu-se ao controle dos prédios, das instalações e dos títulos do corpo docente. No ensino médio livre, que não está submetido a inspeção do governo, uma comissão estuda o nível e o valor do ensino ministrado antes da concessão do subsídio. Foi também instituída uma comissão mista para coordenar os trabalhos escolares para cada um dos ramos de ensino: primário, normal e médio.

## CANADA

O sistema de inspeção das *high schools* da província de Ontário foi profundamente modificado. As visitas anuais dos inspetores foram substituídas por uma inspeção geral, que se realizará de quatro em quatro anos, e que durará vários dias, confiada a uma equipe de inspetores que examinará a fundo a organização e a administração da escola, e natureza do ensino dado, sem esquecer as relações com os pais e a população. Essas inspeções não excluem, caso haja necessidade, as visitas mais amígdadas dos inspetores de distrito.

## ESPANHA

Por ocasião do quinto aniversário de sua fundação, a Sociedade Espanhola de Pedagogia decidiu organizar, em Barcelona, no outono de 1954, o primeiro congresso de pedagogia. Ficou determinado que congressos semelhantes se realizarão de cinco em cinco anos, ficando sua organização confiada a uma cidade de cada vez.

## ESTADOS UNIDOS

O governo americano criou uma comissão parlamentar de inquérito que estudara os problemas criados

pela imprensa imoral pará a juventude e proপরá meios de combatê-la.

#### FRANÇA

O novo projeto de lei que dispõe sobre a organização do ensino público, concebido pelas repartições competentes do Ministério da Educação Nacional, prevê: a) extensão da escolaridade, sob diversas formas, até a idade de dezoito anos; b) orientação pará todos os alunos nas quinta e sexta classes; c) criação de um ensino moderno de duração limitada (quatro anos), dando direito, depois de um quinto ano, a diploma de estudos de segundo grau (equivalente à primeira parte do bacharelado); d) um novo grau de bacharelado no fim do ano de iniciação ao en-

sino superior, que constituirá o primeiro grau universitário.

#### URUGUAI

Foi elaborado projeto de lei que prevê a criação de um centro nacional de documentação e de informação pedagógica, que compreenderá três departamentos: a) documentação pedagógica; b) ensino áudio-visual; c) estatística e orientação profissional. Além da centralização das informações concernentes à organização escolar no Uruguai e no estrangeiro, e os métodos de pesquisa pedagógica, o centro será encarregado de publicar livros e revistas, de organizar conferências e exposições, responder às solicitações da Unesco e do Bureau Internacional de Educação.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### O PROBLEMA DOS RETARDADOS MENTAIS NA ESCOLA PRIMARIA E SECUNDARIA (\*)

O termo de retardados mentais — dos "arriérés" — foi introduzido por Alfred Binet, quando solicitado pelo Ministério de Instrução Pública, na França, devia apresentar o projeto para funcionamento de classes primárias para anormais e critérios de seleção objetiva, no primeiro lustro do século XX.

O fenômeno do "retardo mental" pode ser verificado no indivíduo durante o processo evolutivo de sua "inteligência global" e no fim do mesmo, quando adulto, não apresentando mais progressos na assimilação de formas mais abstratas do pensamento, permanece estacionário num nível inferior ao que caracteriza comumente o desenvolvimento intelectual da massa de uma população a que pertence.

Considerou Binet o "retardo" de *dois anos* para criança menor de 9 anos de idade real, de condições normais quanto à frequência da escola, e não atingida por qualquer espécie de deficiência sensorial ou de distúrbios de saúde, — como índice suficiente para suspeitar nela um atraso "extremamente grave"

para o prognóstico de sua inteligência geral. Tratando-se de crianças maiores de 9 anos — o índice de atraso mental verificava-se a partir de *três anos* de diferença entre a idade mental e a idade da criança.

Em relação à *idade-teto*, alcançada pelos adultos em seu desenvolvimento intelectual, considerando, com Binet, o limite médio da inteligência dos adultos, ditos normais, da classe operária (Paris) não excedendo o nível de 12 anos, do ponto de vista da compreensão abstrata, — colocam-se os infra-desenvolvidos na escala de níveis mentais entre 0 e 9 anos, segundo o psicólogo francês

Taxava de idiotia o desenvolvimento-teto até 2-3 anos de idade mental, caracterizando-se o idiota pela incapacidade de se comunicar com as demais pessoas por meio da linguagem oral organizada; era imbecilidade, quando o limite intelectual não ultrapassava o nível de 6-7 anos, o que podia ser ainda evidenciado pela incapacidade de aprender a ler e a se comunicar por meio da linguagem escrita. Eram atrasados os que, vencendo as dificuldades da aprendizagem escolar da leitura e escrita, perfaziam progressos lentos até alcançarem, no processo evolutivo da inteligência, novos obstáculos, especificados na maior abstração do pensamento e uso de símbolos. Apontava Binet a idade de 9 anos, como sendo característica para o de-

(\*) *Memória apresentada ao Seminário sobre a Infância Excepcional reunido em Belo Horizonte, em setembro de 1952.*

envolvimento da faculdade de lidar com os números, ou aptidão aritmética e que, exigindo do pensamento trabalho mental intenso com símbolos e operações matemáticas, novamente oferece um obstáculo ao progresso mental bem evidenciado na prática escolar, para os alunos que doravante pouco adiantamento demonstraram, apesar de esforços dos mestres e deles mesmos.

Na descoberta científica dessa fase particularmente sensível ao progresso do pensamento, corroboraram as excelentes e exaustivas pesquisas de Piaget e seus discípulos de Genebra e que, penetrando os variados domínios da lógica das relações múltiplas, confirmam a importância do período entre 9 e 11 anos para a maturação do pensamento e de sua lógica.

As conquistas da técnica pedagógica nos Estados Unidos e o desenvolvimento da rede escolar adequada a cada grupo de alunos de maior ou menor capacidade de aprendizagem facilitam ao educador competente o ensino dos retardados mentais, levando-os paulatinamente a vencerem os obstáculos até aproximadamente 11-13 anos de idade mental-teto.

Resumindo, podemos estabelecer o seguinte quadro de interdependência mental-escolar:

*Idiotas* — 0-2 anos — fora da escola, propriamente dita.

*Imbecis* — 3-7 anos — nível pré-escolar.

*Retardados* — 8-11 anos — nível primário atingido pela maioria nos primeiros degraus; poucos concluem o curso completo, alguns alcançam os graus elementares da escola secundária.

*Limitados* — 11-13 anos — adolescentes dos cursos secundários, alunos fracos que se adiantam com grandes dificuldades e esforços, raramente alcançando o término do curso completo de grau secundário.

Voltando um olhar retrospectivo sobre a assistência proporcionada a diversos níveis de retardo mental, notamos que foram os idiotas que receberam, do médico e do pedagogo, algumas atenções a partir do século XVIII; com trabalhos de Itard e Seguin a assistência estendeu-se a grupos menos atrasados, no século XIX. Com os trabalhos de Sante de Sanctis, Binet Simon, Montessori, Decroly e Alice Descoedres, a técnica pedagógica do ensino especial penetrou nas classes primárias para retardados, anexas aos grupos escolares ou em instituições próprias. Finalmente, no segundo quartel do nosso século, os norte-americanos, realizando valiosas pesquisas sobre adolescentes que, diplomados no curso primário em escolas comuns ou classes seletivas para retardados, pelem com dificuldade nos cursos secundários.

Não nos deteremos nas causas que geram a debilidade mental ou retardos no desenvolvimento intelectual que determinam as paradas nos níveis inferiores, sendo a inteligência um caráter hereditário, ainda sofre ela do peso estigmatizante de doenças e taras, que afetam o sistema nervoso e endócrino. As pesquisas realizadas entre nós de documentos sobre clientes do Instituto Pestalozzi e do Hospital de Neuropsiquiatria infantil pelo Dr. Tasso-Ramos de Carvalho revelam não me-

nos de 75% de crianças cujos ascendentes sofrem desses males.

O meio social e econômico, por sua vez reflete sua influência, verificando o Dr. Mira y Lopez haver 2% vezes maior número de débeis mentais no meio inferior da escala.

O grupo de débeis mentais, em seu conjunto apresenta menores índices de vitalidade que os normais, na proporção do dobro, segundo Pintner para esses e cinco vezes em relação aos graus mais profundos (idiotas) muito mais propensos à contaminação e doenças.

Comparando o *sono* dos débeis mentais, constatou Terman a seguinte peculiaridade: enquanto nos primeiros anos de vida costumam dormir menos horas, em média, que os normais, a partir dos 13 anos, com a aproximação da eclosão da puberdade, o sono se torna mais prolongado.

Em seu aspecto *corporal*, exce-tuando-se os grupos evidentes de: a) mixedematosos, b) mongolóides e c) microcéfalos, aos quais se pode acrescentar os adiposo-genitais pronunciados, os demais débeis mentais relativamente pouca diferença apresentam no seu exterior físico. Acusam, no entanto, em conjunto, medidas antropométricas mais baixas, no peso, na estatura e nalguns diâmetros cefálicos. Medida de espirômetro, a capacidade vital é igualmente mais baixa. O processo de ossificação do esqueleto é tardio. As pesquisas norte-americanas de Prescott (Harvard University) estabeleceram elevada correlação entre a idade mental, o Q. I. e a idade anatômica, esta através do índice de ossificação do esqueleto da mão.

Já Binet tem demonstrado que os *sinais*, ditos de *degenerescência*, embora não tenham a significação que lhes atribuía Lombroso e sua escola, nos débeis mentais encontram-se com maior freqüência que nos indivíduos normais de inteligência.

Os órgãos dos *sentidos* e seu funcionamento sem apresentar *déficit* marcado, segundo Doll, igualmente se revelam mais fracos que nos normais; o mesmo em relação à motricidade. Verificamos, nas provas psico-motoras, aplicadas por nós a crianças retardadas mentais da classe especial, dirigida por Alice Descoedres, em Genebra, um coeficiente positivo entre o grau de inteligência e os percentis da psico-motricidade, o que nos normais geralmente não se observa.

Freqüentes dislalias e disartrias afetam a *linguagem* em sua fonética. Quanto às funções da linguagem, adotando a classificação de André Ombredane, sofrem de progressiva insuficiência à medida que passam das formas primitivas — afetiva, lúdica e prática — para mais evoluídas — a representativa e dialética principalmente. Domina no débil mental e retardado a linguagem de *situação*. Sob a pressão da necessidade, impulsionado por uma forte motivação, ou movido por um Interesse imediato, é capaz de formar frases e expressões verbais de um nível que seria incapaz de atingir, quando essa motivação não existir.

Observamos em alguns débeis mentais, por exemplo, a incapacidade de repetir a pedido uma frase que acabam de pronunciar espontaneamente. Certos menores que considerávamos serem mudos, em mo-

mentos de excitação e de interesse particularmente agudo, surpreendiam-nos com um vocabulário bastante desenvolvido e elocuições corretas, quanto à articulação e construção de frases. Na falta da linguagem "de processo", existe a de "situação".

Predominam nos débeis mentais os *interesses* imediatos, pragmáticos, de utilidade pessoal. Os impulsos, manifestações instintivas, automatismos, expressões sentimentais e, de modo geral, a *vida afetiva* têm curso maior na psíquica do débil mental que na criança normal, da mesma idade. Via de regra demonstra atitudes pueris; procura, como criança pequena, a aprovação do adulto para com seus atos; quando não é negativista, aprecia a dependência.

Em ambientes solícitos, revela boa sociabilidade e comporta-se de maneira moral, distinguindo-se não rara vez com traços tocantes de altruísmo e de bondade; amorosos, demonstram devotamento para com os companheiros, parentes e mestres.

Alguns chegam a assumir atitudes de líder: chefes de turmas, no brinquedo ou no trabalho são queridos e obedecidos pelos companheiros, de menor idade principalmente. Possuem não rara vez o sentido de justiça e são defensores dos fracos. Quando possuem qualidades de narrador, facilmente ocupam o centro de atenção e divertem com sua prosa, não rara vez matizada de um "humor" natural. Alguns débeis mentais revelam uma intuição penetrante e surpreendem com o que poderíamos chamar de "clarividência". A jovialidade, freqüente neles, a bondade, o devotamento, capaz de culminar em sacrifício pessoal, tornam

o débil mental educado um membro desejado na coletividade.

No *trabalho*, muitos demonstram um zelo modelar, digno de imitação. Trabalham com visível prazer e, estimulados com elogios ou êxito, redobram os esforços. Sentem orgulho em constatar que podem ser úteis. Ao contrário, são deprimidos quando notam fracasso. "Sou besta mesmo", repetia com melancolia um pequeno retardado mental. São felizes no trabalho do campo, apreciavam a natureza e suas belezas. Muitos são particularmente aptos para lidar com criações, fazendo-se delas obedecer, mansas, enquanto com outros menores, inteligentes, os animais ficam rebeldes e selvagens.

Não poucos débeis mentais possuem *aptidões artísticas*, dons para música por exemplo. De ouvido, alguns imbecis chegam a tocar diversos instrumentos de corda, de sopro e de percussão, com bastante habilidade, ritmo e expressão, alegrando os companheiros e levando-os a dançar ou marchar ao som de seus instrumentos. Conheci um menino imbecil tocando com perfeição a gaita. Nos passeios longos e cansativos, com sua inseparável gaita, levava a turma a se esquecer do cansaço, aliviada pelas músicas alegres e ritmadas que fazia ouvir, marchando na frente de todos. Na modelagem e cerâmica, certos débeis mentais revelam grandes aptidões. Vejamos este caso: um jovem de seus 16 anos, repetiu muitos anos a primeira série escolar, com dificuldade vencendo a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética, com grandes esforços, mantendo-se na classe da 2ª série primária. No entanto, na cerâmica revela não só aptidões inve-

jáveis como artista de forte expressão estética, como sabe resolver complicados problemas do espaço na maneira de enformar as formas modeladas de argila, calcular o tempo da queima, prever a quantidade da lenha necessária para este ou aquele forno, etc, surpreendendo experimentados ceramistas com a precisão de seu julgamento técnico. Na vida doméstica, as meninas dos estabelecimentos para débeis mentais asseveram-se excelentes "donas de casa", uma vez que se sintam responsáveis pela boa ordem, asseio, ornamentação. Recebem visitas com amabilidade e desembaraço e procuram proporcionar momentos agradáveis, servindo habilmente à mesa, durante o lanche, ou organizando festinhas familiares, com números de canto e dança, em que algumas débeis excedem em aptidões especiais.

Em estabelecimentos educacionais bem dirigidos, o grupo de crianças retardadas se integra, indistintamente, no meio de companheiros normais, no trabalho como no recreio, não rara vez se saindo com maiores vantagens que estes pela seriedade com que encaram a responsabilidade a eles confiada; a perseverança no esforço contínuo, a benevolência, a simplicidade com que tratam ingenuamente pequenos ou grandes na vida, tudo isso faz com que, se aproximando do retrato dos "bem-aventurados", mereçam na sociedade cristã a justa atenção e o aproveitamento de seus dotes em benefício da coletividade.

A infelicidade dos retardados mentais surge como reação ao ambiente que não os quer ou não pode compreender, e os desajustamentos

maiores são criados pelos *ambientes escolares*, principalmente. Embora a escola pública seja feita para todas as crianças do país a que pertencem, poucas ainda são as escolas que se ajustam à diversidade mental de seus alunos, sendo duas as categorias mais prejudicadas sob este ponto: a de inteligência inferior e a de particularmente superior ao nível comum dos escolares. Nessas condições, a escola vem a ser um forte reativo no aparecimento, entre esses alunos incomuns, de condutas que se desviam para vadiagem, vícios, depressão mental (às vezes suicídios), rebeldias e agressividade delituosa para com mestres, companheiros e, de modo geral, contra a sociedade.

Tratando hoje especialmente do grupo de retardados, constitui êle na escola um peso morto para a coletividade escolar: nulos no rendimento, repetindo anos a fio a mesma série escolar, ou com esforços desumanos se arrastando nas promoções com notas baixas, ingressam nas séries sucessivas do curso primário, ou nos primeiros degraus da escola secundária, exaustos, irritadiços e sem satisfação interna das necessidades verdadeiras de sua natureza deficitária sob o ponto de vista intelectual.

Por que esta situação? Pela principal razão que a escola de nossos dias continua, apesar de todas as recriminações dos pedagogos e sociólogos, uma instituição estritamente acadêmica. Agência de um ensino predominantemente verbalista, com ênfase especial do aspecto mnésico e racional da inteligência de seus alunos melhor dotados verbalmente. Não interessa à escola o desenvolvimento integral do estu-

dante, e sua personalidade em conjunto harmonioso sob todos os aspectos, no indivíduo como na coletividade escolar; nem se preocupa tampouco a escola a desempenhar na sociedade o seu papel como a agência de primeira ordem no progresso social, econômico, espiritual e moral do país. De lá o lamentável desperdício de energias juvenis dos estudantes, ditos normais, como dos excepcionais infra ou supra-dotados.

Considerando todo estudante sob o mesmo prisma, sem lhe distinguir qualidades individuais, ministra a escola um ensino padronizado para o tipo médio de aluno, sob o ponto de vista de inteligência, e nesta sem lhe discriminar as modalidades intelectuais, focalizando apenas a do tipo verbal.

Ora, a inteligência humana ramifica-se em campos variados de aplicação com funções, de qualidade e de grau, que se estendem numa ampla escala de valores. Em seu sentido funcional, a inteligência é um instrumento mental próprio a servir o homem na solução de problemas novos, em infinita variedade de situações. No indivíduo, como no retardado mental, na falta de um desenvolvimento comum de processos intelectuais de análise e síntese, o pensamento abstrato se substitui, por compensação, por condutas menos racionais, práticas, de mero tateamento, como nos animais superiores ou menos nos homens comuns, quando a solução do problema de uma determinada tarefa se acha absolutamente fora da sua experiência. O tateamento sem plano resulta não rara vez em solução plausível, que a razão e seus recursos momentâneos não poderiam alcançar.

A inteligência dos retardados mentais, tendo parado nos níveis inferiores de sua evolução, assevera-se essencialmente prática e concreta, como na criança de menor idade. O pensamento do retardado mental continua no sincretismo, englobando nos símbolos, que não chegam à abstração racional], os elementos impróprios, disparates dificultando assim todo o trabalho que neles se baseia, como é o caso dos símbolos gráficos da leitura ou escrita, ou dos números, no árido campo da matemática.

Falta, por outro lado, aos retardados mentais o interesse, de modo geral e bem compreensível, para os objetos, os fatos, os fenômenos em si. Pragmáticos e egocêntricos (no sentido de Piaget) não os interessam os atributos e as qualidades das coisas e suas mútuas relações. Não ligam para diferenças, semelhanças, causas e efeitos dos fenômenos, senão em estrita ligação com as necessidades de sua própria pessoa, dali a limitação do campo da função intelectual e a restrição permanente do uso da inteligência, em condições comuns da vida ou da escola, não especializada para eles.

Impregnado da lógica afetiva, como no homem primitivo, o retardado mental, não educado, dificilmente submete seu pensamento à lógica dos fatos objetivos e da experiência. Dali e proveniente da lentidão dos processos mentais, em circular e em campos limitados, as estereotipias e as paradas na aprendizagem de fatos escolares, que não se reúnem senão sempre em idênticas situações, de cunho quase sempre abstrato, e portanto sem significação para os retardados. O pensamento é lerdo como a marcha pedestre do rurícola.

E como na paisagem deserta dos campos, são raros os caminhos, não há estradas, somente os trilhos sempre pisados, partindo da moradia levam o homem a alguns poucos pontos que as poucas necessidades do camponês o obrigam a atingir.

As idéias são poucas no pensamento do retardado e não oferecem interesse em si, senão algumas com as quais às vezes se diverte, quando de natureza brincalhona, transformadas em chistes humorísticos, ou inclinado à moralização, emprega-as, prega aos companheiros regras de bom comportamento cívico ou cristão.

Na escola, justamente na aprendizagem dos 3 RRR, segundo a apelação um tanto pejorativa desta escola de alfabetização que lhe dão os norte-americanos, a leitura, escrita e aritmética — oferecem dificuldades particularmente intransponíveis, por serem eles, como o demais ensino escolar, fundamentados nos símbolos abstratos e na relação de variações múltiplas dos elementos, quase sempre estranhos à experiência direta do aluno desse tipo. As dificuldades permanentes, os fracassos periódicos nas provas, as recusas nos exames e a parada nas promoções, criam estados de inferioridade e descontentamento, aumentados pela reação dos mestres pouco compreensivos e de pais impiedosos, que sobrecarregam sistematicamente a psíquica do aluno retardado, na escola que não é feita sob sua medida. A todo esse estado negativo de coisas reage, cada retardado mental segundo seu temperamento, caráter, interesses que alimenta por outros assuntos e o ambiente, físico e moral, que encontra na escola

e no lar familiar. Os mais prejudicados pelos erros escolares são, parece-nos, os indivíduos não patentemente débeis e retardados mentais, e sim os que menos diferença oferecem com o grupo dos alunos comuns, os limítrofes, que, de uma maneira mais aguda, devem reagir, por compreenderem melhor a situação, o seu estado de inferioridade, da qual não podem, por esforço próprio, sair vencedores, em modos lícitos. De lá os decorrentes desvios de conduta dos adolescentes que menos se afastam da linha divisória de inteligência que separa os normais dos infra-dotados. São esses adolescentes que encontramos nos reformatórios para delinquentes, depois que por inúmeras vezes tenham infringido os regulamentos da vida escolar, para entrar progressivamente nas infrações de caráter mais grave, que os registram nas delegacias de polícia, como elementos perturbadores da ordem pública.

No nível do ensino primário, as classes, ditas especiais, mostraram no estrangeiro como aqui, que a aprendizagem escolar é possível e que o aluno retardado é passível de consideráveis progressos. Exige-se porém do regime escolar a obediência a certos critérios que Alice Descoedres resumiu nos seguintes cinco tópicos:

1. Aproveitamento da atividade natural dos alunos. A escola assim introduz em seu ambiente como no currículo de estudos elementos de vida social.
2. Importância da educação sensorial e da percepção.

3. Concentração e entrosamento de todas as matérias do ensino.
4. Individualização do ensino e seu ajustamento às diferentes necessidades do aluno.
6. Utilidade prática do ensino para a vida posterior à escola.

A esses cinco requisitos, o psicólogo americano Whipple acrescenta ainda a necessidade da instrução cívica e educação do aluno retardado para seus deveres de cidadão.

Analisando esses critérios do ensino especializado, podemos notar que estão animados do espírito da escola ativa, funcional, reclamada por Dewey, por Claparède e toda a escola moderna de educação para toda a criança do ensino elementar. Aquilo que imprescindivelmente reclama a criança empecada para seu desenvolvimento integral e que os métodos de Montessori, Decroly, Descoedres evidenciaram as escolas numerosas do ensino emendativo nos Estados Unidos realizam obrigatoriamente e com pleno êxito para criança excepcional, já irradia em escolas para alunos normais a benéfica influência, no nível do ensino primário. A socialização da escola, a escola da vida para a vida, a escola como agência do progresso integral e não limitada ao progresso escolar é uma repercussão evidente do ensino emendativo e resultante da experiência paciente e heróica dos educadores da infância excepcional. Iniciando-se no nível pré-escolar, até pouco menos de 20 anos, limitou-se a alcançar o nível do ensino primário.

Hoje penetra a escola secundária: diversos Estados norte-americanos pelos seus Boards of Education

(desde 1939, em Rochester, Estado de Nova Iorque — depois em Hamilton, Estado de Ohio), realizam notáveis tentativas para atender, com métodos adequados, os alunos retardados, com Q. I. 0,70-0,85, dos cursos secundários. Sem criar classes especiais para eles, aceitam os retardados em classes comuns, organizando para cada um individualmente currículo adequado, dentro das variadas atividades de um regime escolar consideravelmente modificado das *Júnior e Senior High Schools*.

Constatando que o retardado intelectual é "typically a non-verbal and non-academic person", que seu desenvolvimento racional é cingido a graus elementares, que sua aprendizagem se caracteriza por ritmos lentos, essas escolas acolhem-no, tal qual, dando-lhe porém meios educativos para o desenvolvimento de sua personalidade em outros tipos de atividades, que ali florescem com o mesmo caráter de obrigatoriedade quanto às "acadêmicas".

Os "High School Methods with Slow Learners" conseguem resultados promissores e já se admite abertamente a "reabilitação do adolescente débil mental" no plano da escola secundária.

Luella Cole, de Califórnia, em excelente trabalho sobre a Psicologia do adolescente, resume o essencial dessa reforma pedagógica sob os seguintes tópicos:

1. O programa construtivo no curso secundário para retardados mentais abandona o currículo tradicional, que não é somente difícil para eles, mas "irrelevante", inaplicável para enorme quantidade de empregos e ati-

vidades profissionais que poderão exercer na vida adulta. Assim o programa tomará em consideração as atividades e habilidades essenciais do trabalho escolar primário que tenham aplicação direta para com as necessidades comuns do adulto.

2. Serão dados os ensinamentos que os preparem logo para ganhar sua vida. Nesta fase da aprendizagem, os cursos secundários para moças incluíram trabalhos de escritórios, aulas de datilografia, de educação doméstica, costura, culinária, cuidados de puericultura, etc. A aprendizagem vocacional dos rapazes contará com ensinamentos requeridos pelas profissões qualificadas e semi-qualificadas de carpintaria, de construção (cimento, cobertura de telhado), tipografia, Sapataria, etc.
3. Serão orientados na preparação para a vida: os cursos incluirão elementos de Higiene Mental que os ajudarão no ajustamento social, na vida doméstica e lar familiar. Em contactos sociais, em entrevistas individuais cada aluno terá oportunidades para integrar-se dos importantes assuntos dessa natureza.
4. Será dado um necessário treinamento ao bom aproveitamento dos lazeres: experiências em jogos, em leituras de livros e revistas e em toda espécie de formas avocacionais do trabalho manual (hobbies).
5. Enfim dar-se-á ao aluno retardado o que, por falta de melhor termo, o autor chama de "treinamento moral".

A todo aluno empeçado será facultado na escola secundária a par-

ticipação em todas as aulas que achar interessantes e úteis, como nas aulas de línguas estrangeiras, por exemplo. Sua tentativa, porém de peguir os cursos acadêmicos cedo lhe mostrarão que nesses terá êle menos chance de êxito que nas outras. Visto que a escola secundária norte-americana conta com uma infinidade de atividades extra-curriculares, nelas o retardado intelectualmente falando, em contacto com os companheiros normais encontrará amplos meios de se ajustar a eles nos esportes, nas atividades artísticas, em reuniões sociais, onde poderá se sair tão bem quanto os outros, desempenhando na escola seu papel de estudante secundário, com currículo escolar especialmente para êle organizado.

A corajosa reforma escolar norte-americana, admitindo no seio de suas "High Schools" alunos retardados, é amplamente debatida nos meios pedagógicos do grande país e em sessões de órgãos administrativos, essa conquista se assevera através das seguintes declarações:

- 1» A escola secundária mostra-se desejosa de receber alunos retardados (evitando assim a sua segregação), dando-lhes meios de estudar em seu próprio nível de desenvolvimento e segundo um plano especializado de instrução sem termos de adaptação adequada às suas capacidades de progredir.
- 2\* Tanto quanto possível é dado ao aluno retardado sentir seu valor pessoal, para que os docentes e discentes da escola secundária o aceitem como membro válido do corpo de estudantes.

- 3° O centro de gravidade coloca-se na aprendizagem prática, em contraste com o conhecimento teórico, baseando-se na experiência estritamente ligada à vida doméstica, saúde e higienização, civismo, atividades recreativas do lazer, associação com outras pessoas e mui particularmente tudo que visa o trabalho profissional.
- 4° Na seleção dos alunos retardados para ingresso em escolas secundárias é considerado de suma importância a maturidade física e social dos candidatos, mesmo atingidos de grandes deficiências intelectuais.

O "Office of Education", em Washington, termina a publicação sobre ajustamentos curriculares para retardados mentais (*Curriculum adjustments for the mentally retarded — A Guide for Elementary and Second Schools — Washington, 25, D. C. — 1950*) com as seguintes conclusões a respeito da experiência de alguns anos no país:

- 1° Nem todos os adolescentes com sérias deficiências intelectuais são débeis mentais. Muitos deles são socialmente competentes, até um certo grau podendo assim auxiliados tomar conta de seus próprios negócios, uma vez que lhes forem dadas uma boa orientação e oportunidades educacionais.
- 2° A escola secundária começou a reconhecer a sua responsabilidade em servir toda a juventude.
- 3° O ajustamento curricular do curso secundário de quatro anos, e do seguinte (sênior), pode ser

feito para um ou dois alunos (incluídos em classes comuns) ou para classes internas. Esse ajustamento pode desenvolver as possibilidades dos jovens retardados em relação ao crescimento próprio e às finalidades ocupacionais.

- 4° Verificou-se a possibilidade da coordenação do trabalho de professores especializados em ensino dos retardados, com os trabalhos de outros professores, dentro da escola secundária, incumbindo-se esses da maior responsabilidade e aos quais possam ser dirigidos tais alunos.
- 5\* Nesses programas, o desenvolvimento físico e social dos alunos tem sido fator de maior consideração para a seleção. As oportunidades que se lhes oferecem na escola secundária ajudam-nos a melhor ajustamento social e vocacional na comunidade.
- 6° Somente quando todo adolescente retardado tiver oportunidade de realizar suas maiores possibilidades, pessoal, social e vocacionalmente, então poderá dizer-se que as escolas encontraram meios de educar toda a Juventude americana.

Ao finalizar o breve ensaio sobre o *problema dos retardados mentais na escola primária e secundária*, contribuição modesta à Sexta Jornada de Pediatria e Puericultura, serão estas as nossas conclusões e algumas sugestões:

I\* Pode-se avaliar em 10% aproximadamente, ou sejam 500.000 crian-

ças no Brasil, que, na idade escolar do ensino primário, pelos seus característicos bio-psicológicos e capacidades de aprendizagem, requerem métodos e ambientes escolares adequados a fim de, devidamente desenvolvidas e aproveitadas, se tornarem membros úteis da sociedade.

2º No contingente matriculado em cursos secundários, provavelmente 2% a 5% de alunos não progredem por serem de nível intelectual inferior ao exigido pelos estudos do ensino secundário.

A discrepância entre os requisitos desse ensino, acadêmico em sua essência, e as tendências e as possibilidades dos alunos cria desconforto sistemático nos mesmos, o sentimento de inferioridade e decorrentes condutas de nefasta repercussão sobre a escola e a coletividade. Representa ainda, sob o ponto de vista econômico, considerável desperdício de valores para o futuro do país.

3º A experiência norte-americana tem demonstrado que os adolescentes de níveis inferiores de inteligência, porém física e socialmente relativamente normais, não se ajustando a currículos e processos tradicionais do curso secundário, são passíveis de consideráveis progressos em suas aptidões especiais e desenvolvimento social, quando lhes forem proporcionados na escola secundária, atividades e métodos não verbais de ensino e que os preparem para a vida e levem para carreiras profissionais não liberais.

4» Tomando-se em consideração que a lei do ensino primário obrigatório no Brasil exige ainda maiores esforços na execução do plano mínimo, para atender a grande massa da infância em idade escolar e que

a escola secundária, não obrigatória, apenas atende a grupos privilegiados de alunos, sob o ponto de vista econômico, deve ser o ensino especializado para alunos de níveis inferiores de inteligência, em classes seletivas, ou em institutos à parte, ensaiado primeiro, a título experimental em alguns centros de maior densidade demográfica e cultura pedagógica, estendendo-se paulatinamente aos Estados, onde os Institutos de Educação existentes introduzirão o ensino emendativo para grupos de alunos de cursos primário e secundário e manterão cursos de especialização para educadores de infância excepcional.

5\* Caberia a um órgão central, de preferência no Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ou D. N. da Criança, estudar o currículo, programas e métodos do ensino emendativo assim como os requeridos por alunos particularmente bem dotados, a fim de proporcionar à toda infância em idade escolar meios de seu pleno desenvolvimento intelectual e melhor ajustamento social.

Caberia a esse órgão central o preparo, a especialização de professores e educadores, devidamente selecionados para a prática do ensino emendativo e a educação dos bem dotados.

Caso o Ministério da Educação e Saúde não tomar a incumbência direta dos estudos e especialização acima referidos, poderia encarregar uma instituição que julgar competente nesses assuntos.

O órgão central de educação da infância excepcional divulgará em publicação periódica ou avulsa os resultados de seus estudos e trabalhos.

6ª E de se desejar a criação do *Fundo de Auxílios* para a educação e ensino da infância excepcional, constituindo-o com uma verba especial do governo federal acrescida de auxílios privados, nacionais ou de caráter internacional, para as instituições da América Latina.

7ª No atual momento, na ausência de serviços oficiais responsáveis pelo ensino da infância excepcional no país, considerar de bom alvitre os trabalhos dos Seminários sobre a Infância Excepcional, promovidos pelas Sociedades Pestalozzi do Brasil, de Minas Gerais e do Estado do Rio de Janeiro, merecendo, portanto, a confiança e o apoio da 6ª Jornada Brasileira de Pediatria e Puericultura.

8ª Todo o esforço que se fizer em benefício dos alunos fracos na escola primária e, principalmente, nos cursos secundários ajustando os currículos, programas e métodos, ampliando as atividades dentro de um ambiente escolar mais socializado, reverterá em benefício da grande massa de crianças e jovens de inteligência normal ou supernormal que encontrará na escola meios necessários ao desenvolvimento mais amplo de sua personalidade para maior prosperidade do país. — HELENA ANTIPOFF — (*Educação*, Rio).

#### A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL EM FACE DOS INTERESSES DO ESTADO

*Evolução dos conceitos e métodos de Educação Física dominantes no Brasil durante o século XIX*

Proclamada a independência do Brasil, o padre Belchior Pinheiro de

Oliveira, deputado pela província de Minas Gerais, apresentou, em 1823, uma proposta no sentido de estimular os gênios brasileiros a elaborarem um tratado completo de educação. Das mais discutidas foi a proposta em apreço, até que a 31 de julho o deputado pela província do Ceará, Senhor José Mariano de Albuquerque Cavalcanti, encaminhou a plenário esta emenda:

"Art. 1º A pessoa que apresentar no prazo de um ano, contando da promulgação deste projeto, um plano de educação física, moral e intelectual, se fôr cidadão do Brasil, será declarado benemérito da Pátria e como tal, atendido nos postos e empregos nacionais, segundo a sua classe e profissão; se fôr estrangeiro terá os agradecimentos da Nação e um prêmio pecuniário; e, quer estrangeiro ou cidadão do Brasil, dar-se-lhe-á uma medalha distintiva.

Art. 2º Criar-se-á um segundo prêmio pecuniário para aquele que apresente um plano de educação somente física ou moral ou intelectual". (1)

Esse foi o primeiro grito no sentido de nacionalizar a nossa educação, a fim de que ela pudesse melhor corresponder às necessidades, interesses e aspirações do nosso povo. Um plano nacional de educação é o de que ainda hoje estamos carecendo. Talvez sejamos agora mais felizes do que os nossos antepas-

(1) MOACIR, P. — *A Instrução e o Império* — Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série V, Volume 66 — Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1.º Volume, páginas 84 e 86.

sados, que, como nós, também sentiram a imperiosa necessidade de utilizar a educação para cimentar a unidade nacional.

Infelizmente, como ainda hoje ocorre com quase todas as nossas boas idéias, após vários debates e votações, ficou deliberado que o projeto, à vista do grande número de emendas, voltasse à comissão para que esta o redigisse novamente. E o projeto... nunca mais voltou a plenário.

Como não poderia deixar de suceder, começamos a receber na educação física a influência estrangeira. Assim, o primeiro livro sobre educação física, editado no Brasil apareceu em 1828, sendo Joaquim Jerônimo Serpa o seu autor. (2) Tinha por título "Tratado de Educação Física — Moral dos Meninos" e fora extraído das obras de Mr. Gardien. O autor compreendia por educação a saúde do corpo e a cultura do espírito, apreciando a educação física conforme hoje a encaramos. Concluía chamando a atenção dos educadores para o erro comum de colocar a educação moral em oposição à educação física e quase sempre em detrimento desta última.

O primeiro trabalho verdadeiramente nacional de que temos notícias apareceu em 1845. Trata-se da tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro pelo Dr. Manoel Pereira da Silva Ubatuba, sob o título "Algumas considerações

sobre a educação física" (3); demonstra êle, aí, a necessidade e a importância dos exercícios físicos para a saúde, e o vigor, bem como a influência do moral sobre o físico e deste sobre aquele.

E, logo no ano seguinte, Joaquim Pedro de Melo defende, perante a mesma Faculdade, uma tese sobre "Generalidades acerca da Educação Física dos Meninos". (4)

Em 1852, na província das Amazonas, o Presidente Toureiro Aranha expede um regulamento para a instrução pública no qual se determina que "a instrução compreenderá a educação física, moral e intelectual". (5) Infelizmente, tal como Spencer nos conta das escolas da Inglaterra, (6) havia a seguinte determinação: "As meninas não farão exercícios ginásticos". É interessante ressaltar este preceito que ainda hoje se encontra arraigado no norte do Brasil, este conflito que ainda perdura entre a moral religiosa e a educação física, como se o corpo não fosse preparado para servir ao espírito. Segundo relato que ouvi por ocasião do "Curso de informações de 1945", promovido pela Divisão de Educação Física do M.E.S., as moças que se matriculavam no Curso Normal de Educação Física do Estado do Piauí, com sede em Teresina, quan-

(3) UBATUBA, M. P. S. — *Algumas considerações sobre a Educação Física* — Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro — Niterói, 1845, Biblioteca Nacional, V, 269-1-15 — N.º 37 — V. 14-4-8, N.º 37.

(4) MELO, J. P. — *Generalidades acerca da Educação Física dos Meninos* — Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro — Rio de Janeiro, 1846 — Biblioteca Nacional, V, 269 — 1-13 — N.º 17, V. 15-3-4.

(5) MOACIR, P. — *Ob. cit.* — 1.º volume, página 28.

(6) SPENCER, H. — *Educação Intelectual, Moral e Física* — Cultura Moderna — São Paulo, págs. 229 e 230.

(2) SERPA, J. J. — *Tratado de Educação Física — Moral dos Meninos* — Extraído das obras de Mr. GARDIEN, Doutor em Medicina — Pernambuco, 1828 — Biblioteca Nacional, V, 325 — 1-43.

do Pilhas de Maria, eram excluídas desta instituição religiosa. E enquanto isso o Papa Pio XII em sua mensagem às Associações de Esportes reunidas no pátio do Palácio Apostólico, no Vaticano, afirma: "Não foi Deus mas o pecado que fez o nosso corpo mortal". "O cuidado com a força e saúde do corpo leva à nobreza moral e ao caráter perfeito. O esporte nos ensina a livrar-nos da mesquinha rivalidade, e, em última instância, do mesquinho nacionalismo". (7) "Assim o esporte deve ser considerado como parte necessária da vida, mas não como razão da própria vida". "O esporte deve erguer os valores espirituais e a concepção cristã de adaptação física leva certamente a esse objetivo". (8)

Nesse mesmo ano de 1852, Antônio Gonçalves Dias, encarregado pelo Governo de S.M., o Imperador, de visitar algumas das principais províncias do norte, apresenta um relatório, do qual o seguinte trecho é bastante expressivo: "Vê-se pois que os professores alguma coisa, ainda que pouco, fazem, quanto ao desenvolvimento intelectual dos meninos; no do físico absolutamente nada nem mesmo os primeiros exercícios de ginástica; ou jogos que fortifiquem o corpo; no do moral, quase nada; porque a educação é

(7) E' preciso distinguir os conceitos de nacionalismo e nacionalização. Defendemos este último, que tem por objetivo integrar na comunidade nacional os elementos necessários à sua unidade, a sua própria vida; combatemos o nacionalismo cujas finalidades são as de exaltar exclusivamente o que é nacional, sem compreender o fenômeno social da assimilação, sem admitir o conceito sociológico de nacional.

(8) Telegrama da Cidade do Vaticano, publicado em *O Globo* de 21-5-945.

para eles negócio de pouca importância". (9)

Da mesma época é a tese "Influência da Educação Física do Homem", (10) com que Antônio Francisco Gomes obtém o grau de doutor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. O autor considera a educação física como parte integrante da educação, numa nítida compreensão de que aquela é uma seção de oportunidade para esta.

O relatório do inspetor-geral da instrução pública do município da Corte, relativo ao ano de 1860, apresenta o seguinte trecho bastante interessante: "Os exercícios ginásticos que desejo ver quanto antes introduzidos nas escolas promovendo a educação física da mocidade que as frequenta, sendo das necessidades bem urgentes do ensino público primário, ainda ficaram adiados por falta de espaço e de acomodações nos prédios atuais. (11) E' interessante assinalar que o inspetor-geral demonstra uma nítida compreensão de fins e meios, não confundindo exercícios ginásticos com educação física; esta é o fim a atingir e aqueles são os meios com que poderemos alcançar tal fim. E, em nossos dias, muita gente ainda existe que não distingue fins e meios em educação, principalmente em educação física.

Em 1867 apareceram os "Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Solda-

(9) MOACIR, P. — *A Instrução e as Províncias* — Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série V, Vol. 147 — "Companhia Editora Nacional" — São Paulo, 1939, 2.º Volume, pág. 523.

(10) GOMES, A. P. — *Influência da Educação Física do Homem* — Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro — Rio de Janeiro, 1825 — "Biblioteca Nacional", III, 17-6-7.

(11) MOACIR, P. — *A Instrução e o Império* — 2.º Volume — págs. 81-82.

do", (12) de autoria do Dr. Eduardo Pereira de Abreu, que dedicou o seu livro ao Conde d'Eu. Esse trabalho é realmente notável, e custa a crer que tenha sido escrito na época em que o foi. Inicialmente o autor trata da importância da educação física para o soldado, admitindo dois modos de ministrá-la: em *escola* e *isoladamente*. Aponta a influência considerável do físico sobre o moral do soldado e classifica os exercícios em elementares e de aplicação. Tem-se a impressão de que o autor se encontrava avançado meio século em relação à época em que viveu. Assim, diz êle: "As qualidades físicas são apreciadas pelo estrangeiro na escolha de seus soldados, para nós é uma irrisão ou banalidade..." Mas as idéias de Eduardo Pereira não tiveram aplicação, pois os oficiais instrutores do nosso Exército se achavam influenciados pelo método de Meyer, instrutor de grande prestígio e maior competência, que orientara seus discípulos segundo a escola de Jahn. Referindo-se a Meyer, diz o Major Barbosa Leite: "Por sua competência e prestígio, consegue influenciar-se nos seus discípulos impondo-lhes sua orientação por muitos anos". (13) Essa influência alemã perdurou até o advento da Missão Militar Francesa, quando foi cedendo lugar à orientação da Escola de Joinville-Pont.

(12) ABREU, E. P. — *Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado* — Rio de Janeiro — 1867, Biblioteca Nacional, III, 206-3-15.

(13) LEITE, E. — *Evolução da Educação Física na Escola Militar* — Formação, N.º 20, março, 1940 — Rio de Janeiro.

E a influência alemã não se limitou ao Exército. Estendeu-se também às escolas. Desta forma, em 1870, o Ministro do Império fez publicar um "Novo Guia para o Ensino da Ginástica", tradução do "Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia", (14) primeira publicação oficial de um manual de ginástica, que, se nunca foi seguido, influenciou notavelmente as obras de iniciativa particular, publicadas posteriormente. O livro em apreço consta de três partes: I — Exercícios de corpo livre; II — Exercícios com instrumentos e aparelhos; III — Jogos.

Quatro anos mais tarde, o Conselheiro Josino do Nascimento que substituíra o conselheiro Tomaz Gomes de Souza, dedicado diretor da Instrução Pública na província do Rio de Janeiro, assinala em seu relatório "a repugnância com que foi recebida pela opinião pública a aula (15) de ginástica, principalmente a que se referia ao curso de alunos. Não se acalmaram os espíritos com as *instruções* provisórias; foi preciso suspender a execução, e ainda assim houve pais que proibiram às suas filhas os exercícios ginásticos tais quais se ensinavam e eram prescritos, ainda mesmo com o risco de perderem o ano e a carreira. Chegou a tal ponto a oposição de algu-

(14) *Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia* — Com 53 figuras sobre madeira impressas no texto. Traduzido e publicado por ordem de S. Ex. o Sr. Ministro do Império — Tipografia do Imperial Instituto Artístico — Rio de Janeiro, 1870 — Biblioteca Nacional, IV-318-1-2, n.º 3.

(15) Denominação assaz imprópria, pois não se deve pretender que a criança aprenda a técnica dos exercícios físicos, mas que se beneficie com a sua prática, com a atividade física que decorre da respectiva execução.

mas alunas, aliás com boa frequência nas outras aulas, que deixavam de ir por acinte à de ginástica, ficando todavia no edifício da escola..." (16)

Ainda em 1874, Amaro Ferreira das Neves Armonde apresenta à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro uma tese com este título "Da Educação Física, Intelectual e Moral da Mocidade do Rio de Janeiro e sua influência sobre a saúde". (17) No decorrer da tese, o autor faz estudos de fisiologia aplicada aos exercícios, mostrando as vantagens de sua moderação e os inconvenientes dos excessos; aconselha a dança, na qual encerra a marcha e o salto; fala sobre os períodos da sedentariedade e os benefícios que advém do trabalho físico; preconiza os banhos frios, a natação, a esgrima, a bola e a peteca. Cita Amoros na sua definição de ginástica, mas é partidário da ginástica de quarto de Schereber. Este é o primeiro trabalho que trata de fisiologia aplicada aos exercícios físicos, muito embora de forma incipiente.

O principal acontecimento de todo o período do Império foi o célebre parecer de Rui Barbosa. A 12 de setembro de 1882 realizou-se na Câmara dos Deputados a sessão em que se discutiu o projeto nº 224, "Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública". (18) A Rui Bar-

bosa, como membro da Comissão de Instrução Pública, coube relatar e opinar sobre o assunto. E a educação física não foi esquecida. Muito ao contrário, precede as outras formas de educação, talvez por julgá-la o autor a base sobre a qual repousam todos os outros princípios". E' a consagração do "Mens sana in corpore sano", (19) de Juvenal.

O Capítulo VII, § 1º, está encimado pela epígrafe "De educação física". O relator começa fazendo um histórico da educação física apreciando-a desde a civilização grega, quando põe em relevo o desenvolvimento alcançado por aquela entre os helênicos. Demonstrando um conhecimento extenso e profundo do assunto e exibindo farta documentação, analisa o problema naquela época em diversos países, detendo-se com especial cuidado na Suécia. Saliêntia Rui, e isso é muito importante nos dias que correm, que não há o intuito de converter os alunos em acrobatas. Diz textualmente: "Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e à dignidade da espécie".

E Rui assim termina o seu parecer:

"Em suma, eis o pensamento do projeto:

(16) MOACIR, P. — *A Instrução e o Império* — 3.º volume, págs. 264, 265.

(17) ARMONDE, A. P. N. — *Dr. Educação Física, Intelectual e Moral da Mocidade do Rio de Janeiro, e de sua influência sobre a saúde*. Tese apresentada à Faculdade de Medicina — Rio de Janeiro, 1874 — Biblioteca Nacional, V — 181-2-9, N.º 14.

(18) BARBOSA, R. — *Reforma de Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*

— Parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública composta dos deputados Rui Barbosa, Thomaz de Bomfim Espíndola e Ulysses Machado Pereira Viana. Relator *Rui Barbosa* — Câmara dos Deputados. Sessão de 12 de setembro de 1882, N.º 224 — "Tipografia Nacional" — Rio de Janeiro. 1883 — "Biblioteca Nacional", IV — 123-2-9.

(19) JUVENAL — *Sátiras* — X — Verso, 456.

1º Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.

2º Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.

3º Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4º Equiparação em categoria e autoridade dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas".

Ninguém poderá contestar o inconfundível valor do trabalho de Rui Barbosa, que assinala a primeira tentativa para solucionar o problema da educação física no Brasil. Releva notar, ao projeto, o fato de pela primeira vez cogitar-se de detalhes técnicos na introdução dos programas de educação física no currículo escolar. Por outro lado, é admirável a finalidade da educação física feminina; perfeitamente consentânea com os nossos pontos de vista hodiernamente. Rui, apesar do conceito dominante na época, afirma: "Convém, até, evitar o abuso dos aparelhos, muitos dos quais estão absolutamente condenados pela higiene". Mostra-se favorável à ginástica sueca, esclarecendo: "A ginástica escolar, sem banir de todo os instrumentos, vários dos quais são convenientes e outros indispensáveis, há de consistir com especialidade em exercícios livres, racionalmente combinados e variados, de maneira que todos os grupos de músculos funcionem harmoniosa-

mente e as lições se convertam para os alunos em verdadeiros jogos, divertidos e recreativos".

E não nos cansamos, setenta e um anos depois, de admirar o excelente trabalho de Rui, cuja nítida compreensão do problema é, por si só, o mais eloqüente atestado de sua superior mentalidade.

No ano seguinte, na assembléia provincial de Pernambuco o presidente, conselheiro Francisco M. Sodré Pereira, analisando a situação educacional na província assim se manifestou: "Não deve ser esquecida no momento a educação física a par da educação moral: para que o espírito se eleve, não se afadigue, é necessário que o corpo não seja enfermo. Uma e outra cultura devem andar juntas, e em ambas tomarem muito interesse e cuidado os educadores". (20)

E' oportuna a transcrição de mais um documento, que vem evidenciar a resistência oposta no norte do país à educação física feminina. Em agosto de 1886, na província da Paraíba, o Presidente Herculano de Souza Bandeira, entre outras coisas, expõe à Assembléia provincial, ao falar das diretrizes da sua grande reforma do ensino: "As quatro últimas cadeiras (21) só funcionarão uma vez por semana, de sorte que não foi difícil achar professores idôneos, menos para a última, ginástica, que ainda não está provida, por não haver na província pessoa habilitada. Infelizmente tão errônea concepção nutrem muitos acerca do ensino da ginástica ao se-

(20) MOACIR, P. — *A Instrução e as Províncias* — 1.º Volume, pág. 554.

(21) Essas quatro cadeiras eram: religião, música, desenho e ginástica.

xo feminino, que foi ela objeto de ridículo, não sei se por ignorância ou leviandade. Resta-me a convicção que no futuro os próprios censores hão de reconhecer a inconsistência de seus comentários. (22) E mais adiante: "Embora de utilidade incontestável, a educação física é na província infelizmente reputada excessiva e imprópria para senhoras". (23)

Em 1888, Pedro Manoel Borges publica um "Manual Teórico-Prático de Ginástica Escolar", (24) destinado às escolas públicas, colégios, liceus, escolas normais e municipais. Depois de demonstrar a necessidade da educação física desde o berço e a sua importância para o indivíduo, transcreve uma série de preceitos higiênicos a serem observados nas lições, muitos dos quais ainda têm aplicação hoje. Cogita das noções anatômicas e antropométricas que devem ser ensinadas aos alunos, a partir dos dez anos. O seu "Manual" comporta duas partes: a primeira, exclusivamente prática e a segunda com teoria e prática. Aquela comportava exercícios de corpo livre, grupados em seis séries, para alunos de "dez ou menos anos de idade"; esta última parte compreendia noções elementares de anatomia, osteologia e artrologia, "exercícios de corpo livre para alunos de mais de dez anos", grupados em dez series, exercícios com a vara ou

barra com extremos esféricos, exercícios de equilíbrio na viga horizontal, exercícios nas barras horizontais paralelas, exercícios em cabos e escada, exercícios nas argolas, exercícios na barra fixa e exercícios no trapézio.

E essa foi a herança que a República recebeu, em matéria de educação Física.

A 19 de abril de 1890 era criada pelo Decreto nº 346 uma nova "Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos".

Dos mais interessantes documentos é o relatório apresentado pelo inspetor-geral Dr. Ramiz Galvão, do qual destacamos este trecho assaz expressivo que diz respeito à educação física.

"Em relação à educação física há um verdadeiro mundo novo a abrir-se nas escolas. Quase em todas elas está esquecido ou comprometido este ramo da educação; alguns professores mais antigos rezam pela cartilha absoluta da imobilidade da criança como ideal de disciplina; outros, inteligentes e zelosos, nada ou quase nada podem fazer porque é raro o prédio escolar dotado de um pátio ou de um jardim anexo, que se preste ao recreio e aos jogos infantis. O ensino da ginástica é por via de regra feito dentro das salas de classe, de maneira insuficiente, por consequência. Toda esta parte do programa escolar carece de execução satisfatória, e para isso, assim como para muitos fins faz-se urgentíssimo cuidar da construção de prédios apropriados para as escolas. Dois meios se oferecem para conseguir este desiderato: ou acei-

(22) MOACIR, P. — *A Instrução e as Províncias* — 1.º Volume, pág. 482.

(23) Idem, idem, pág. 485.

(24) BORGES, P. M. — *Manual Teórico-Prático de Ginástica Escolar* — (Elementar e Superior) — Destinado às escolas públicas, colégios, liceus, escolas normais e municipais — B. L. Garnier — Livreiro Editor, Rio de Janeiro, 1888 — "Biblioteca Nacional" — V. 54-5-5-8.

tar propostas de uma companhia para esta grande obra, ou levantar um empréstimo com este destino, conforme já lembrou o doutor A.H. Souza Bandeira, um dos meus antecessores. Por qualquer deles é forçoso que não adiemos a resolução do problema. Enquanto não chega o dia deste melhoramento, pensei atender à necessidade dos exercícios físicos, e tendo suscitado no conselho diretor a questão foi ela estudada pelo professor Alfredo Alexandre que discutiu o ponto e propôs meios práticos. Oficiei ao governo pedindo que uma vez por semana nos fosse permitido o gozo exclusivo de alguns jardins públicos e de certos terrenos devolutos para que ali pudessem as crianças entregar-se, sob a direção de seus mestres, a jogos infantis e exercícios ao ar livre. Pende de decisão este pedido". (25)

E acreditamos que nunca tenha havido a decisão de tal pedido.

E' de grande relevância ressaltar a influência que a falta de espaço nas nossas escolas tem tido sempre sobre os meios a utilizar para a educação física da criança brasileira, que parece estar condenada por terrível fatalidade a mexer primeiro os braços, depois as pernas e a seguir o tronco, porque lhe falta espaço suficiente para que se mexa ao mesmo tempo, inteiramente, para que vibre como um todo e não por parcelas, para que atenda às necessidades integrais de seu organismo e não a cada órgão isoladamente, de per si. E' angustiante o problema de espaço para os nossos escolares, e,

no entanto, o Brasil é tão grande. Oito milhões e quinhentos mil quilômetros quadrados de terras mal aproveitadas. Orientação benevolente, que permite a construção de escolas em esquinas de ruas, como casas de negócios, por serem esses os pontos mais movimentados. E' preciso acabar com essa mentalidade de esquina de rua, de escola em sobrado, de colégio-apartamento. E' isso o que está prejudicando a educação no Brasil, notadamente a educação física; é isso que nos impede de escolher as melhores formas de trabalho físico, as mais adequadas às necessidades da criança, aquelas que mais as poderão beneficiar. Até quando essa situação perdurará? Não existirá uma voz corajosa que se levante contra tal estado de coisas? Não haverá quem preste o mais relevante serviço à Nação Brasileira, resolvendo tão angustiante problema? E' incompreensível: falta de espaço nas escolas quando nos sobra espaço que não poderá ser ocupado durante muitos e muitos séculos de civilização. A casa construída para a residência de uma família, nunca poderá ser transformada numa escola, repositório das esperanças e do futuro do Brasil.

Que se encete uma cruzada nacional nesse sentido, são os votos que aqui deixamos consignados.

Pela clarividência do problema, não nos podemos furtar ao ensejo de transcrever este trecho do relatório do Secretário do Interior do Estado de São Paulo, Dr. Alfredo Pujol, sobre a ginástica escolar: "Foi assunto que preocupou o governo. E' indispensável às nossas escolas uma ginástica higiênica: corridas,

(25) MOACIR, P. — *A Instrução e a República* — Imprensa Nacional — Rio de Janeiro, 1941, 1.º Volume, p. 44.

saltos, lutas, exercícios nos aparelhos simples..." (26) E ainda, pelo menos nós, clamamos por uma forma de trabalho físico preconizado em 1896, e que até hoje não pôde ser posta em execução porque as escolas tipo apartamento não permitem.

Dois manuais de ginástica aparecem nesse ano de 1896.

Arthur Higgins, professor em vários estabelecimentos oficiais de ensino, publica o primeiro livro do "Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares" (27), anunciando que a obra seria completada com mais dois. O assunto tratado é o seguinte: "Educação — Educação Física — Ginástica — Importância da Ginástica — Exercícios ginásticos — Oportunidade para a prática dos exercícios — Duração das lições — Comandos — Divisão superficial do corpo humano — Terminologia dos movimentos particulares — Observações metodológicas e higiênicas".

M. Caldas e E. de Carvalho publicam um "Manual de Ginástica Escolar" (28), cujo assunto foi dividido em duas partes: primeira — Ginástica sem aparelhos (compreendendo cinco capítulos); segunda — Ginástica com aparelhos (reunindo

também cinco capítulos). O método que os autores preconizam é o sueco-alemão. Ao contrário do livro de Higgins, que apresenta apenas 21 páginas de texto, este é um trabalho volumoso, de 250 páginas. O método de Higgins, conforme mais tarde êle confirma (29), foi denominado "sueco-belga-brasileiro"

Em 1899, Higgins apresenta uma nova edição do seu "Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares" (30), agora em 137 páginas de texto. Está dividido em dois livros, dos quais o primeiro é a sua publicação de 1896. O segundo consta de três partes:

*Primeira* — Exercícios sistemáticos livres e jogos ginásticos para o curso elementar — Ginástica sistemática livre — Programa do ensino — Ginástica recreativa (jogos ginásticos) — Mapa primeiro;

*Segunda* — Exercícios sistemáticos livres e jogos ginásticos para o curso médio — Ginástica sistemática livre — Programa do ensino — Mapa segundo;

*Terceira* — Exercícios sistemáticos livres e jogos ginásticos para o curso complementar — Ginástica sistemática livre — Programa do ensino — Ginástica recreativa — Mapa terceiro.

Encerrando o século XIX, temos dois trabalhos. O Dr. Eduardo de Magalhães publica "Ginástica Infantil" (31), começando por fazer con-

(26) MOACIR, P. — *A Instrução Pública no Estado de São Paulo* — "Biblioteca Pedagógica Brasileira" — Série V, Vol. 213 — "Companhia Editora Nacional" — São Paulo, 1942, 1.º volume, págs. 32 e 33.

(27) *Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares* — Organizado pelo professor Arthur Higgins — Da Escola Normal, do Ginásio Nacional, das Escolas de Segundo Grau, do Colégio Alfredo Gomes, etc. Livro Primeiro, 1.ª edição, Capital Federal — 1896 — "Biblioteca Nacional" — III — 44-6-19.

(28) *Manual de Ginástica Escolar* — Compilado por M. Caldas e E. de Carvalho — Desenhos de Ninon — Alves & Cia., Editores, Rio de Janeiro, 1896 — "Biblioteca Nacional" — III — 195-2-9.

(29) V. a terceira edição *Aperfeiçoada e ilustrada*, de 1934.

(30) *Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares* — Organizado pelo professor Arthur Higgins — Volume 1.º (independente do segundo) — Ginástica primária, Capital Federal, 1899 — "Biblioteca Nacional" — III — 80-3-8.

(31) In *Miscelânea* — "Teses de Medicina da Bahia, 1900" — Biblioteca Nacional — III-17-3-6.

siderações sobre a ginástica e apresentando a seguir alguns exercícios.

E' de autoria do Dr. Carlos Antônio Pitombo a outra obra. Trata-se de uma tese apresentada à Faculdade de Medicina da Bahia (31) com o título "Apreciação acerca dos exercícios físicos nos internatos e sua importância profilática". (32) Após várias considerações de ordem fisiológica, afirma o autor: "Pará 03 exercícios físicos os alunos devem ter por dia 4 a 5 horas, (33) devendo ser os exercícios variados, sempre com o fim de desenvolver os músculos em geral e não determinados músculos ou grupos musculares". (34) Como facilmente daqui se infere, o Dr. Carlos Pitombo prefere as atividades sintéticas às analíticas, ponto de vista que também esposamos.

Pelo conteúdo deste artigo, poderemos reconstituir as idéias dominantes no Brasil, durante o século XIX, e apreciar os métodos ou sistemas de ginástica então em voga, já por iniciativa oficial, já pelo trabalho particular de alguns professores ou médicos.

(32) PITOMBO, A. C. — *Apreciações acerca dos exercícios físicos nos internatos e sua importância profilática* — "Tese apresentada à Faculdade de Medicina da Bahia" — Bahia, 1900.

(33) E' interessante a coincidência desse ponto de vista com o expendido por Dorothy La Salle: "The amount of activity necessary for the young child is tremendous. It is estimated that he requires from four to six hours daily for natural development" — "Physical Education for the Classroom Teacher" — New York, 1937, pág. 3.

(34) PITOMBO, A. C. — 06. cit. — págs. 22 e 23.

*Conceitos e métodos de educação física dominantes no Brasil durante o século XX, até a adoção oficial do método francês*

Durante o início do século XX, o conceito de educação física que predominou aqui no Brasil foi puramente anatômico. Por essa época fixaram-se entre nós muitas academias e institutos de cultura física, cujos dirigentes, em sua maioria, adotaram os métodos culturistas então em grande evidência (Triat, Desbonnet, Attila, Sandow, Mercier, Prachet, Ruffier, Muller, Heckel, Werdenschlag, etc), procurando recomendar-se pelo seu hipertrofiamento muscular. Predominava a idéia de desenvolver a força, de aumentar o volume dos músculos, sem qualquer consideração de ordem fisiológica. O proprietário do instituto ou academia denominava-se professor de cultura física e o cuidado era apenas com a forma e nunca com a função, só com o músculo e jamais com o cérebro. Assim, o professor de antanho se recomendava pelo desenvolvimento muscular exagerado, inarmonioso, mas de volume assustador; não se concebia um professor de constituição normal; o que conceituava o mestre era o hipertrofiamento muscular, a sua habilidade no manejo de certos aparelhos e a agilidade nos saltos acrobáticos.

O regime de trabalhos era o mesmo para todos os candidatos e estes ou se tornavam fortes ou não resistiam por mais de um mês aos exercícios. No Rio de Janeiro, uma academia existiu que se tornou célebre pela sua freqüência e até fabricação de aparelhos: a Academia

Enéias Campeio, fundada em 1908 e que perdurou até quase nossos dias.

E, como não poderia deixar de suceder, tivemos uma forte reação, mais tarde, contra esse exagerado conceito anatômico.

Vejamos, porém, os documentos da época.

Arthur Higgins, em 1902, dá publicidade ao seu "Manual de Ginástica Higiênica", (35) onde a ginástica é dividida em quatro ramos: higiênica, educativa, recreativa e médica. Vêm depois: "Preceitos higiênicos — Método a seguir — Halteres ou Biboletes", (36) o último capítulo é "Barra com esferas (maromba)". (37) Esse livro foi aprovado pelo Conselho Superior de Instrução a 28 de janeiro do ano referido. É interessante atentar para a divisão que Higgins propõe para a ginástica, que não temos nenhuma dúvida em considerar bastante justificável e que denota muito progresso doutrinário para a época. Higgins foi, na verdade, um dos grandes batalhadores de então para que se pensasse um pouco na educação física da nossa criança.

No ano seguinte, Maria da Glória Fernandez apresenta à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, uma tese intitulada "Da educação, sob o ponto de vista da higiene pedagógica". (38) Assim se expressa:

(35) HIGGINS, A. — *Manual de Ginástica Higiênica* (Para uso sem necessidade de professor, das pessoas de vida sedentária, de constituição débil, fraca, anêmica, de sangue impuro, obesas, dispépticas, nervosas, etc, de um e outro sexo, de oito a cinquenta anos de idade) Ilustrado com figuras explicativas, Capital Federal, 1902, Biblioteca Nacional.

(36) Acompanhamento de 4 séries contendo 32 "exercícios com biboletes".

(37) Seguido de três séries com 20 destes exercícios.

(38) FERNANDEZ, M. G. — *Da educação, sob o ponto de vista da hi-*

"A higiene pedagógica ocupa-se com a saúde mental, a higiene escolar propriamente dita, com a saúde física ou corpórea. Ambas devem ser atendidas na educação e na instrução (39) para que o corpo esteja sempre em proporção com o desenvolvimento intelectual.

Em 1905, aparece um interessante livro de autoria do capitão de artilharia Domingos do Nascimento: "Homem Forte", (40) publicado sob os auspícios do Exmo. Sr. Dr. Vicente Machado, Presidente do Estado do Paraná. Divide-se o trabalho em quatro partes que são:

"I — Ginástica doméstica, compreendendo três capítulos (sob este título o autor estende a ginástica individual, feita em casa);

II — Natação, comportando dois capítulos (o primeiro sobre preliminares e o segundo dividido em duas partes: "exercícios em seco" e exercícios náua, meios de nadar).

III — Esgrima de espada, encerrando três capítulos;

IV — Tiro ao alvo, subentendendo dois capítulos".

Discorrendo sobre o assunto mostra os malefícios da saúde pela força, a real importância dos desportos, os princípios fisiológicos de uma educação consoante Demeny, o desporto como coroamento deste trabalho e, apesar de achar certas vantagens no método sueco, prefere a ginástica doméstica de Schreber.

*giene pedagógica* — Tese — Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1903, Biblioteca Nacional, III — 407-2-4,

(39) É interessante assinalar que o autor já estabelecia diferença entre instrução e educação.

(40) NASCIMENTO, D. — *Homem Forte* — Ginástica, Natação, Esgrima, Tiro ao Alvo, Escola de Educação Física, 134 gravuras — Curitiba, 1900, Biblioteca Nacional, III-112-4-5.

A 21 de setembro desse ano de 1905, o Dr. Jorge de Moraes, deputado pelo Estado de Amazonas, pronunciou na Câmara, a fim de justificar o projeto que apresentava, um memorável discurso, (41) durante o qual foi bastante apartado.

Jorge de Moraes condenava veementemente a difusão do método alemão entre nós nos seguintes termos:

"Daí condenar de uma maneira absoluta a prática espalhada por todo o Brasil do antigo método ginástico alemão. Tal agônística com os aparelhos fixos determina uma fadiga prematura, sensação de esgotamento, abusando dos exercícios de suspensão, e apoio, produzindo um desenvolvimento parcelado de grupos de músculos, completamente prejudicial ao conjunto harmônico e são do maquinismo humano.

São exercícios de suspensão que estudos muito bem feitos de anatomia comparada por Lagrange mostram servir em toda linha para os quadrúmanos e não ao homem; são exercícios ginásticos que servirão para preparo de acrobatas, mas absolutamente não servem, repito, quando se tenha o intuito de um desenvolvimento harmônico e são da máquina animal".

Após combater o método alemão, o deputado amazonense mostra as suas simpatias pelo método sueco e apregoa a necessidade de espaços amplos e ar livre:

(41) *Educação Física* — Discurso proferido pelo Dr. JORGE DE MORAIS, deputado pelo Estado de Amazonas, na sessão de 21 de setembro de 1905 e parecer apresentado à Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados pelo Dr. AFONSO COSTA — Mandados imprimir por um grupo de amigos, Manaus, 1906, Biblioteca da Divisão do Educação Física do Ministério da Educação e Saúde.

"Evidencia-se a superioridade do método sueco pela sua extensão prática, pois serve a ambos os sexos, a todas as idades e constituições orgânicas. É um método ginástico que parece comprovar a idêntica origem da medicina e da ginástica, pois dele se originou toda a mecanoterapia moderna.

No entanto, a senda aberta, pela ciência, sobre este assunto mostra que o problema da educação física é incompleto, quando se reserva tudo para a parte proposta à palestra. A tendência moderna consiste em dar o maior desenvolvimento aos exercícios nos espaços amplos e ao ar livre".

O projeto de Jorge de Moraes propunha a criação de duas escolas de educação física, uma civil e outra militar, estado de coisas a que só conseguimos chegar em 1939.

Em 1907, alguém oculto sob o pseudônimo de O.D.C. publica "O Guia do Capoeira ou Ginástica Brasileira", (42) que trata do seguinte: "Posições — Negaças — Pancadas simples — Defesas relativas e Pancadas afiançadas".

Esse livro é uma tentativa de nacionalização da ginástica, aproveitando algo de genuinamente nosso como sói ser a capoeiragem.

A primeira influência americana parece ter surgido em 1908. Em março desse ano, Antônio Monteiro de Souza, professor do Curso de Educação física anexo à Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado do Amazonas, dá à publicidade a primeira preleção com a qual ins-

(42) *Guia do Capoeira ou Ginástica Brasileira* — Oferecido por O.D.C. à distinta mocidade, Livraria Nacional — Rio de Janeiro, 1907, "Biblioteca Nacional" — V. 267-1-4 — n.º 16.

talara o referido Curso perante o professorado primário da cidade de Manaus. (43) Diz êle:

"Nos Estados Unidos a educação em geral tem sofrido um aperfeiçoamento inexcédível, como em nenhum outro país. A educação física, ali, tomou por isso um caráter que ainda não pode ser igualado por nenhuma outra nação. A Inglaterra, que consideramos o país clássico da educação física, notando o grande desenvolvimento, com assombroso progresso do jovem povo, enviou uma comissão competente, nomeada pelo governo, para estudar as causas desse rápido progresso. Essa comissão, diz-nos o professor Ângelo Mosso, declarou em seu relatório, sem reticências, que os americanos possuíam a arte, a ciência de formar um povo e que era a essa ciência que deviam sua grandeza".

E mais adiante:

"Aqui, admirável povo não tem um sistema exclusivo de educação física, não há uma ciência oficial. O país da liberdade individual, da iniciativa privada, ensina todos os métodos, aplicando-os convenientemente no que cada um tem de melhor ou mais convenha a cada indivíduo em particular. No regulamento das universidades estão prescritas as horas que os estudantes têm para exercitar-se no ginásio ou nos campos de jogos e, quando o estudante se matricula, tem que se submeter ao exame do método e do professor de ginástica. Estes redigem sua folha biológica, indicando os exercícios que lhe convém".

(43) SOUZA, A. M. — *Educação Física — Abertura de Curso* —. Tip. e Livraria Ferreira Pena de J. Renaud & Cia. Manaus, 1908, Biblioteca do Dr. Leite de Castro.

E assim conclui as suas impressões sobre os Estados Unidos, onde fora fazer um curso de aperfeiçoamento:

"Para o viajante brasileiro, é um espetáculo curioso e novo o que oferecem os parques públicos e campos relvados das cidades americanas, nos dias de primavera, nas tardes e manhãs de verão. Milhares de crianças, moços e até homens maduros, numa alegria sadia e forte se divertem no jogo da pela e outros.

No Central Park de New York, tive muitas vezes ensejo de, vendo o modo pelo qual esse povo se diverte, comparar a sua alegria ativa e inofensiva com a grave atitude da nossa juventude e o bem educado das nossas crianças. Vi e pensei, que nós precisamos aprender muito, até a brincar!

Em 1910, o Dr. Epaminondas Vilela dos Reis apresenta à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a tese "Educação Física da Infância e da Mulher", (44) versando sobre esta matéria: "Introdução — A circulação e o exercício — A respiração e o exercício — O ar livre e o exercício — O prazer e o exercício". Diz o autor: "O exercício para preencher por completo os fins higiênicos, na infância, deve ser recreativo e produzir alegria na criança, (45) para os centros nervosos

(44) REIS, E. V. — *Educação Física da Infância e da Mulher* — Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1910, "Biblioteca Nacional" — III-347-6-24; 15-4-20.

(45) Influência de PESTALOZZI — V. as obras *Leonardo Y Gertrudes* — Traducción del alemán por Eduardo Ovejero, Daniel Jorro, Editor Madrid, 1913 e *Como ensena Gertrudes a sus hijos* — Traducción del alemán de Lorenzo Luzuriaga, "Ediciones de La Lectura Segunda Edición".

desta é o prazer um excitante necessário. (46)

Esse trabalho nos auxilia a acompanhar a evolução que se estava processando no sentido de dar à criança mais atividade física sintética do que analítica, forma de trabalho então predominante e que ainda encontra em nossos dias ferrenhos defensores, que insistem em negar à criança o direito de querer o que fazem, um pouco de alegria, um riso espontâneo e franco.

Arthur Higgins publica em 1911 uma segunda edição do seu "Compendio de Ginástica Escolar", (47) refundida e ilustrada, agora com 222 páginas. E ele também demonstra ter evoluído dedicando maior atenção ao que chama *ginástica recreativa*. O autor resume neste volume os três seguintes livros:

- I — Noções teóricas indispensáveis aos profissionais;
- II — Ginástica sistemática livre;
- III — Ginástica recreativa.

O autor afirma que o seu compêndio é a expressão do, método sueco-belga.

1913 assinala um movimento renovador no nosso Exército (48), in-

(46) V. a respeito a definição de CLAPARÈDE: *Educação Funcional é aquela que toma a necessidade da criança, seu interesse por alcançar um fim, como preparação ela atividade que se deseja despertar nela.* EDOUARD CLAPARÈDE — *Educação Funcional* — Companhia Editora Nacional — São Paulo, 1940, pág. 1.

(47) HIGGINS, A. — *Compendio de Ginástica Escolar* (Método Sueco Belga) Constando de Noções Teóricas, Ginástica Sistemática livre, Jogos Ginásticos, Ginástica, Sistemática com instrumentos e Ginástica em aparelhos sueco: — Segunda edição refundida e ilustrada, Volume primeiro (Independente do Segundo) Ginástica primária — Rio de Janeiro, 1911, "Biblioteca Nacional" — III — 302-3-24.

(48) Conhecido como o *movimento dos jovens turcos*.

troduz-se o sorteio militar, a instrução física passa a ser diária e a respectiva regulamentação é calcada no método alemão.

Nas Associações Cristãs de Moços do Rio de Janeiro, fundada em 1893, de São Paulo, fundada em 1903, e de Porto Alegre, fundada em 1901, a calistenia se vai enraizando, sendo daí levada para o Estado de Minas Gerais, onde é adotada oficialmente.

Fernando de Azevedo, lente substituto de latim no Ginásio Mineiro, de Belo Horizonte, publica "A Poesia do corpo ou a Ginástica Escolar", (49) tese com que concorre ao provimento da cadeira de "Ginástica e Educação Física" do mesmo estabelecimento. O autor consagra na segunda parte um capítulo ao método de Ling e exalta o seu valor e supremacia como sistema educativo.

Nesse mesmo ano, há que assinalar o livro "Jogos Ginásticos para uso das Escolas", (50) de Estevam Lange Adrien e José Campos Camargo, contendo um grande número de jogos infantis.

Em 1919, o capitão de corveta Anfilóquio Reis, comandante do Batalhão Naval, publica "Manual de Ginástica a Corpo Livre", (51) impresso sob os auspícios do Ministério da Marinha e comportando 12

(49) AZEVEDO, F. — *A Poesia do Corpo ou a Ginástica Escolar* — Sua história e seu valor — Belo Horizonte, 1915.

(50) *Jogos Ginásticos para usadas Escolas* — ESTEVAM LANGE ADRIEN e JOSÉ DE CAMPOS CAMARGO — Sociedade Anônima Casa Vanorden — São Paulo, 1915, "Biblioteca do Ministério

(51) REIS, A. — *Manual de Ginástica a Corpo Livre* — Ministério da Educação e Saúde", 1-317-73. Marinha — Imprensa Naval, Rio de Janeiro, 1919, "Biblioteca Municipal de São Paulo".

capítulos: I — Ginástica; II — Coeficiente de resistência; III — Conselhos preliminares; IV — Correta atitude do corpo; V — Maneira de executar os exercícios; VI — Baího; VII — Exercícios de respiração; VIII — Natação; IX — Ginástica com armas; X — Jogos; XI — Regras do Futebol; XII — Regras de Polo Aquático.

No período de 1918 a 1920, a adoção dos regulamentos de origem alemã veio encontrar a Escola Militar do Realengo ainda na fase de formação. Tais regulamentos tiveram então aplicação diária e obrigatória para todos os cadetes.

Em 1921, aparece a "Instrução Regulamentar de Ginástica", (52) adotada pelo Ministério da Marinha, com 40 partes e 156 figuras, demonstrando vários exercícios.

O ano de 1921 assinala a influência oficial da doutrina francesa no nosso Exército, influência essa que já fora marcada no meio civil com o livro de Arnaldo Guinle e Mário Polo publicado em 1920, e que remontava à ação da Missão Militar Francesa junto à Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.

Estudemos, agora, a infiltração do método francês no Brasil, embora ressalvemos de início que esse método não era francês, porque não se aplicava a toda a França, tendo mesmo mais adversários do que adeptos.

A Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, que iniciara os seus primei-

ros passos em 1920, com a vinda da Missão Militar Francesa, sofre, em 1926, modificações que a tornam mais eficiente. Fica, nesta segunda fase de sua existência, constituída de duas partes distintas — uma seção de ginástica e outra de esgrima — dirigidas pelos Capitães da Missão Lamaitre e Balancier, o primeiro com o comando ainda de toda a Escola. Adota-se o método sueco, com as alterações nele introduzidas pela França para seu uso. No ano seguinte a Missão Militar Francesa funda na Força uma Sala de Armas, verdadeira origem da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, o mais antigo estabelecimento especializado de todo o Brasil. Em 1909 institui-se oficialmente a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, que nesse ano forma os seus primeiros "mestres de ginástica" e "mestres de armas". E essa Escola, por tradição e por convicção sempre seguiu a orientação francesa, mesmo depois do regresso da Missão Militar Francesa.

Arnaldo Guinle e Mário Polo publicam, em 1920, um "Guia Prática de Educação Física", (53) calcado nos princípios da Escola de Joinville-le-Pont. O livro compreende três capítulos e três anexos:

CAPÍTULO I — Dos princípios fundamentais do método.

CAPÍTULO II — Dos meios de execução e de verificação das sessões de trabalho.

(52) *Instrução Regulamentar de Ginástica* — Estado-Maior da Armada, Ministério da Marinha, Imprensa Naval — Rio de Janeiro, 1921, "Biblioteca Municipal" de São Paulo.

(53) *Guia Prática de Educação Física* — Calcado no método adotado no Centro de Instrução Física de Joinville-le-Pont — Rio de Janeiro, 1920, "Biblioteca do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo" — 796-G94g.

CAPITULO III — Resumo das condições pará a instrução e organização preparatória de um grupo a formar.

Anexo I — Regras relativas à execução das provas — Ficha individual — Tabela.

Anexo II — Quadros dos elementos para composição das lições: Plano de treino — Nota para composição das lições — Exemplo das lições de diversos tipos.

Anexo III — Criação e organização dos estudos.

Como facilmente se poderá deduzir, o trabalho é excelente se atentarmos à época em que foi lançado.

Em 1921, o Ministère de la Guerre de la Republique Française publica o "Projet de Règlement General d'Education Physique". (54) A primeira parte — "Education Physique Élémentaire-Enfance" foi aprovada pelo Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes como complemento do "Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires". A segunda parte "Education physique Secondaire" também foi aprovada pelo Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes e está dedicada aos jovens de 13 a 18 anos. A terceira parte — "Education physique Superieure (Sportive et Athletique)" é consagrada aos homens de 18 a 30 ou 35 anos. A primeira parte é impressa sob os auspícios da "Direction de l'Infanterie" e as duas últimas sob o patrocínio do "Etat-Major de l'Armée". Esta foi a tentativa oficial de que o método da Escola de Joinville-le-Pont se estendes-se ao meio civil da França. Mas a

(54) *Projet de Règlement General de Education Physique* — Librairie Chapelot — Paris, 1921, "Biblioteca da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde".

reação foi muito intensa, como teremos oportunidade de verificar no próximo capítulo.

A 27 de abril de 1921, pelo Decreto número 14.784, (55) foi aprovado pelos Drs. Epitácio Pessoa e João Pandiá Calógeras, respectivamente Presidente da República dos E. U. do Brasil e Ministro de Estado da Guerra, o "Regulamento de Instrução Física Militar", destinado a todas as armas, e calcado no método de Hebert, adaptadas as teorias de Joinville — O Regulamento encerra o seguinte assunto: "*Introdução* — Regras gerais — O valor físico — Fim da instrução física militar — Terrenos de Treinamento ou estádios — *Primeira parte* — Instrução Física Militar — Capítulo I — Fins, princípios e organização da instrução física militar; Capítulo II — Programa e observações concernentes à execução do trabalho; Capítulo III — Composição das lições". O Regulamento está acompanhado de um Anexo, (56) contendo 73 figuras, demonstrativas dos exercícios indicados.

(55) O teor do decreto é o seguinte:

"Decreto n.º 14.784 — de 27 de abril de 1921.

*Aprova o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas, 1.ª parte.*

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da atribuição que lhe confere o art. 48, n.º 1.º, da Constituição, resolve aprovar o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas, 1.ª parte, que com este baixa, assinado pelo Dr. João Pandiá Calógeras, Ministro de Estado da Guerra.

Rio de Janeiro, 27 de abril de 1921, 100º da Independência e 33º da República.

*Epitácio Pessoa.*  
*Pandiá Calógeras.*

(56) Em sua primeira página o Anexo apresenta a seguinte observação: "As estampas contidas no presente anexo são extraídas da obra de Hebert — Guia Prático de Educação Física —

No ano seguinte, sob a orientação direta da Missão Militar Francesa, o Regulamento entra em plena execução. (57)

A 10 de janeiro de 1922, o Ministro de Estado da Guerra baixou uma Portaria criando o Centro Militar de Educação Física, que, entre outras coisas, estabelecia: (58)

"1º O Centro Militar de Educação Física é destinado a dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física militar e suas aplicações desportivas.

2º) A instrução no C.N.E.F. compreende três cursos:

a) curso de Educação Física para oficiais (1º e 2º tenentes);

b) curso de Educação Física para sargentos (1º, 2º e 3º sargentos);

c) curso de demonstração para oficiais (capitães, majores e tenentes-coronéis).

O curso de instrutores e monitores será dirigido por um oficial da Missão Militar Francesa, auxiliado por dois oficiais brasileiros conhecedores do novo método de educação

e destinam-se a facilitar a compreensão do Regulamento de Instrução Física Militar. Os números que figuram abaixo das estampas referem-se aos artigos do mencionado Regulamento.

Este anexo será posteriormente substituído por um opúsculo mais completo e correspondendo mais fielmente ao texto do Regulamento da Instrução Física Militar.

(57) A tradução desse Regulamento foi feita na Escola de Sargentos de Infantaria, que desempenhou papel preponderante no início do desenvolvimento da educação física entre nós, podendo ser considerada como o núcleo da futura célula mãe que a Escola de Educação Física do Exército veio representar na irradiação por todo o país do chamado Método Francês. A E.S.I. tinha por fim a formação de sargentos, recrutados estes entre os melhores elementos possíveis.

(58) Publicada no *Boletim n.º* 453, de 1922.

física e indicados pelo Estado-Maior do Exército".

As circunstâncias, entretanto, não permitiram, apesar da máxima boa vontade de todos, inclusive do Ministro Pandiá Calógeras, que o Centro se instalasse.

O 2º tenente Ilídio Rômulo Colônia, então auxiliar do instrutor de infantaria da Escola Militar, vai a Joinville, em cuja Escola faz um curso com destaque, regressando, toma a seu cargo a direção da instrução na Escola Militar, e se entrega à tarefa de conseguir, dos alunos do 3º ano, monitores. Não chega, porém, a ver a sua obra completada, porquanto são os trabalhos escolares interrompidos em virtude da revolta que se verifica a 5 de julho.

Ainda nesse ano, passa o tenente João Barbosa Leite a servir como instrutor de Educação Física da Escola de Sargentos de Infantaria, tendo por auxiliar o tenente Jair Dantas Ribeiro. Ministrou-se, então, pela primeira vez no Brasil, educação física com exercícios sistematizados, de cuja prática foram sendo colhidos observações e dados para estudo.

Vitorino Fabiano publica em 1924 um "Manual de Ginástica", (59) cuja matéria se distribui por 29 capítulos. Preconiza no IX capítulo "um método de ginástica educativa individual" e no X um "método de ginástica educativa coletiva".

Em 1926, o Ministério da Guerra publica então o "Manual de Instru-

(59) FABIANO, V. — *Manual de Ginástica* —. Para os estabelecimentos de ensino secundário, 2.º Edição, Companhia Gráfica, Editora Monteiro Lobato, São Paulo, 1924, "Biblioteca Nacional" — III-354-2-4.

ção Física", (60) de autoria do capitão João Barbosa Leite e do tenente Jair Dantas Ribeiro. Este livro era o resultado das observações e dados colhidos na Escola de Sargentos de Infantaria e serviu como orientador da tropa para todos os oficiais instrutores. Eis os assuntos nele contidos: "I — Generalidades; II — O método; III — Organização do trabalho e aplicação do método; IV — Sessão preparatória; VII — Saltar; VIII — Suspender e carregar; IX — Correr; X — Arremessar; XI — Ataque e defesa — XII — Volta à calma; XIII — Descrição dos pequenos jogos coletivos; XIV — Desportos individuais e coletivos.

Essa publicação, com 220 páginas e 274 figuras, relevantes serviços prestou ao Exército, pois foi a única publicação de que o mesmo dispôs até a tradução do chamado "Regulamento Geral de Educação Física" — N° 7. levado a efeito muitos anos depois.

A 30 de junho de 1927, Jorge de Moraes pronuncia na Câmara dos Deputados notável discurso em que lamenta os 22 anos perdidos, desde a apresentação de seu projeto de criação de duas escolas de educação física, uma civil e outra militar, até aquele momento, sem que nada se tivesse feito a favor da educação física do povo brasileiro, que dela tanto carecia. Seu discurso é longo, recomendando a adoção do método francês em todo o país e condenando veemente os métodos culturistas:

"Completa o quadro a generalidade dos poucos afeiçoados à ginás-

tica, entregues a errôneos exercícios quase sempre protetores do desenvolvimento desarmônico e excessivo dos músculos sob conselho dos Muller, Sandow, Desbonet, e outros supostos educadores do físico humano".

Nesse ano de 1927, a escola de preparação de monitores mantida pela Liga de Esportes da Marinha, diploma, em dezembro, a sua primeira turma, cujo curso tivera a duração de dois anos.

Quando foram baixados os programas, de acordo com a regulamentação precedida pelo Decreto n° 2.940, incluiu-se o "Programa de Educação Física dos Estabelecimentos de Ensino do Distrito Federal", (61) pelo qual se verifica a preferência pelo método sueco, mau grado as preferências do Exército pelo método francês.

Assume, nesse ano de 1928, o Major Pierre Segur, da Missão Militar Francesa, a direção da Educação Física na Escola Militar, tendo sido especialmente contratado para esse fim. Inicia-se a execução da 1ª Parte do Regulamento Geral de Educação Física e aparece o primeiro programa geral unificando a prática dos exercícios físicos e dos desportos na Escola. No intuito de tornar mais eficiente a instrução, o Major Segur inicia um curso de aperfeiçoamento, semanal, para os subalternos das armas que o auxiliam.

Em 1929, tendo como baluarte os tenentes Inácio de Freitas Rolim e Dr. Virgílio Alves Bastos, entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física, calcado nos

(60) *Manual de Instrução Física* — Capitão JOÃO BARBOSA LEITE e tenente JAIR DANTAS RIBEIRO — Imprensa Militar — Rio de Janeiro.

(61) *Programas de Educação Física dos Estabelecimentos de Ensino do Distrito Federal* — Rio de Janeiro, 1929.

moldes do Centro Militar de Educação Física a que a Portaria Ministerial, de 10 de janeiro de 1922, aludia. Matriculam-se no mesmo, além dos oficiais designados, inúmeros professores públicos primários, para cuja matrícula o Sr. Fernando de Azevedo concedera todas as facilidades. Diplomaram-se então: 8 instrutores, primeiros tenentes; 2 médicos, primeiros tenentes médicos; 20 professores civis e 60 monitores. Essa foi a turma que primeiro disseminou a doutrina francesa no meio civil e militar, com identidade de idéias, de acordo com os rigores do Regulamento.

Nesse ano, o general Nestor Sezefredo Passos submete ao estudo da Comissão de Educação Física um anteprojeto de lei (62) pelo qual, entre outras disposições, a educação física era tornada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, federais, municipais e particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos. E o artigo 4º estabelecia: "É criado um Conselho Superior de Educação Física, que terá por fim centralizar os trabalhos elaborados pelos órgãos técnicos, estudar os documentos providos do estrangeiro, coordenar todos os elementos próprios à criação do Método Nacional de Educação Física e, finalmente, vulgarizar por todos os meios e modos tudo que disser respeito ao assunto". Essa foi a primeira menção de que temos notícias sobre a necessidade de um Método Nacional de Educação Física.

(62) PASSOS N. — "Anteprojeto de Lei submetido ao estudo da Comissão de Educação Física pelo General Nestor Passos, ministro da Guerra, Imprensa Militar, Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 1929. — Biblioteca da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde".

E o art. 41 completava a idéia: "Enquanto não fôr criado o *Método Nacional de Educação Física*, fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de *Regulamento Geral de Educação Física*".

Esse projeto mereceu uma severa crítica por parte da Associação Brasileira de Educação, principalmente pelo fato de estabelecer a obrigatoriedade de adoção do Método Francês.

A 3 de julho do mesmo ano de 1929, a Associação Brasileira de Educação realiza um grande inquérito a fim de auscultar a opinião dos técnicos e administradores sobre alguns dos problemas da educação física. O questionário constava de 4 perguntas, das quais a primeira era esta: "Quais os métodos de educação física que julgais aconselháveis nas escolas primárias e secundárias?" E a terceira consulta estava assim redigida: "Em que espécie de instituições devem ser preparados os professores de educação física destinados às escolas primárias e secundárias? Achais aconselháveis para tal fim escolas de educação física no tipo do Instituto Central de Estocolmo, ou da Escola de Gand ou da Escola de Joinville-le-Pont?".

Responderam a esse questionário: Alfredo Wood (Porto Alegre), Oswaldo Diniz (São Paulo), Ambrósio Torres (Rio de Janeiro), James Summer e Ciro Morais (Montevidéu), Alberto Regina (Buenos Aires), Emílio Chapella (Montevidéu), Faustino Espozel (Rio de Janeiro) e Artur Azevedo Filho (Rio de Janeiro).

O método francês e a escola de Joinville-le-Pont foram omitidos nas

respostas, quando não acerbamente criticados.

A 11 de janeiro de 1930, o Ministro da Guerra Nestor Sezefredo dos Pasos assina a seguinte Portaria:

"O ministro de Estado dos Negócios da Guerra, em nome do Sr. Presidente da República, resolve organizar o Centro Militar de Educação Física, que se regerá pelas instruções que a esta acompanham".

O item 94 das "Instruções", (63) fixava:

"O método de educação física a adotar no Centro Militar de Educação Física será aquele expresso no Regulamento Geral de Educação Física".

A 30 de junho de 1931, a Portaria nº 70 do Ministro da Educação e Saúde (64), Dr. Francisco de Campos, que baixou os programas de educação física para os estabelecimentos de ensino secundário, mandou adotar "as normas e diretrizes e aplicou a conseqüente adição do Método francês".

A 15 de julho desse ano, o Decreto nº 1.450 do governo do Estado do Espírito Santo baixou as "Instruções" para o funcionamento do Curso de Educação Física, a que se referia o art. 4 do Decreto nº 1.366, de 26-6-931. Sob a influência direta do Centro Militar de Educação Física, adotou esse Curso o Regulamento Geral de Educação Física.

Finalmente, a 27 de abril de 1932 o Decreto nº 21.324 aprova a 1\*

(63) *Instruções para o Centro Militar de Educação Física* — Ministério da Guerra, Imprensa Militar, Estado-Maior do Exército — Rio de Janeiro, 1930.

(64) O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública fora criado pelo Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.

e 3ª partes do Regulamento de Educação Física (65), passando-se então a adotá-las em todas as unidades do Exército, inclusive no Centro Militar de Educação Física, onde apenas a situação foi oficializada pelo poder executivo. Esse regulamento é a tradução do "Règlement General de Education Physique" (Méthode Française), (66) editado em caráter definitivo pelo "Ministère de la Guerre", também em 1932.

No ano de 1933, a 19 de outubro o Decreto nº 25.252 criou a Escola de Educação Física do Exército, pela transformação do Centro Militar de Educação Física. O art. 2º desse decreto prescrevia:

"A Escola terá como objetivos:

a) proporcionar o ensino do método de educação física regulamentar;

b) orientar e difundir a aplicação do método".

E o método regulamentar aí mencionado era o Regulamento Geral de Educação Física, como seria natural.

O Decreto nº 6.583, de 1-8-934, do governo do Estado de São Paulo, organizou a Escola de Educação Física daquele Estado adotando-se lá o Regulamento Geral de Educação Física aprovado pelo Decreto n' 21.324 de 27-4-931.

(65) O teor do decreto é o seguinte:

"O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil resolve aprovar o Regulamento de Educação Física (1.ª e 3.ª Partes), que com este baixa, assinado pelo General de Divisão José Fernandes Leite de Castro, Ministro de Estado da Guerra. — GETÚLIO VARGAS".

(66) *Règlement General de Education Physique* — Méthode Française, Ministère de la Guerre, Charles, Lavauzelle & Cie. Éditeurs militaires, Paris, 1932.

Em 1935, o Boletim nº 18 d? Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais é consagrado à Educação Física (67) e ali se faz a apologia do método calistênico que por muitos anos perdurou nesse Estado.

A 9 de janeiro do mesmo ano, o Ato nº 767 cria no município de São Paulo o Serviço Municipal de Jogos e Recreie, posteriormente substituído pela Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura, ao qual são atribuídos os parques infantis da municipalidade. Nestes se toma por base a orientação americana para a educação física das crianças, baseada por excelência na recreação.

Pelo Decreto nº 7.688, de 28 de maio de 1936, do Estado de São Paulo, a Escola de Educação Física da Força Pública é regulamentada, adotando-se ali o Regulamento Geral de Educação Física.

Em 1937, a Lei nº 378, de 13 de Janeiro, que reorganizou os serviços do Ministério da Educação e Saúde Pública, instituiu a Divisão de Educação Física, por onde, de acordo com o art. 12 "correrá a administração das atividades relativas a educação física". A D.E.F. recomendou e fez adotar nos estabelecimentos de ensino secundário o Método Francês.

O Decreto nº 508, de 18-8-938, do governo de Santa Catarina, regulamentou o Curso Provisório de Educação Física, que, entrando em funcionamento, adotou o Regulamento Geral de Educação Física.

Ainda em 1938, a Divisão de Educação Física fêz funcionar um Curso de Emergência para a formação

(67) *Educação Física* (Jogos e Calistenia) — Contribuição da Inspeção de Educação Física, Secretaria da Educação e Saúde Pública, Boletim nº 18 — Belo Horizonte, 1935.

de professores de Educação Física, sob o patrocínio do Departamento Nacional de Educação e com a colaboração da Escola de Educação Física do Exército e do Instituto de Educação. Nesse Curso, que habilitou 165 professores de educação física e 78 médicos especializados, foi adotado o Método Francês.

A 3 de março de 1939, o Decreto-lei nº 168, do Estado do Piauí, criou o Curso Especial de Educação Física, estatuinto em seu art. 6º: "Até que seja estabelecido um método de educação física nacional, fica adotado nos estabelecimentos de ensino o Método Francês de Educação Física, por ser o mesmo racional, científico, moderno e eclético, perfeitamente adaptável ao nosso temperamento".

Finalmente, a 17 de abril de 1939, o Decreto-lei nº 1.212 criou, anexa à Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que também adotou o Método Francês de Educação Física.

Há que assinalar ainda o Curso Normal de Educação Física do Estado de Pernambuco, autorizado a funcionar pelo Decreto nº 8.919, de 4-3-942, a Escola de Educação Física e Desportos do Estado do Paraná, autorizada a funcionar pelo Decreto nº 9.890, de 7-7-942, e a Escola de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, autorizada a funcionar pelo Decreto nº 7.219, de 27-5-941 que também vieram a adotar o Regulamento Geral de Educação Física.

E foi por esta forma que se difundiu por todo o território nacional o Regulamento Geral de Educação Física, mais conhecido por Método Francês.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, E. A. P. — *Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado* — Rio de Janeiro, 1867.
- ARMONDE, A. F. N. — *Da Educação Física, Intelectual e Moral da Mocidade do Rio de Janeiro e da sua influência sobre a saúde* — Rio de Janeiro, 1874.
- BARBOSA, R. — *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* — Rio de Janeiro, 1883.
- BORGES, P. M. — *Manual teórico-prático de ginástica escolar* — Rio de Janeiro, 1888.
- CALDAS, M. e CARVALHO, E. — *Manual de Ginástica Escolar* — Rio de Janeiro, 1896.
- GOMES, A. F. — *Influência da Educação Física do Homem* — Rio de Janeiro, 1852.
- HIGGINS, A. — *Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares* — Rio de Janeiro, 1896.  
— *Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares* — Rio de Janeiro, 1899.
- JUVENAL — *Sátiras*.
- LA SALLE, D. — *Physical Education for the Class Room Teacher* — New York, 1897.
- LEITE, B. — *Evolução da Educação Física na Escola Militar* — Rio de Janeiro, 1940.
- MELLO, J. P. — *Generalidades acerca da Educação Física dos Meninos* — Rio de Janeiro, 1846.
- MOACIR, P. — *A Instrução e o Império* — São Paulo.  
— *A Instrução e as Províncias* — São Paulo, 1939.  
— *A Instrução e a República* — Rio de Janeiro, 1941.  
— *A Instrução Pública no Estado de São Paulo* — São Paulo, 1942.
- PITOMBO, A. C. — *Apreciações acerca dos exercícios físicos nos internatos e sua importância profilática* — Bahia, 1900.
- SERPA, J. J. — *Tratado de Educação Física — Moral dos Meninos* — Pernambuco, 1828.
- UBATUBA, M. P. S. — *Algumas considerações sobre a Educação Física* — Rio de Janeiro, 1845.
- SPENCER, H. — *Educação Intelectual, Moral e Física* — São Paulo.  
— *Miscelânea* — Teses de Medicina da Bahia — 1900.  
— *Novo Guia para o Ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia* — Rio de Janeiro, 1870.  
— *O Globo* — 21 de maio de 1945.  
— *Decreto n.º 346* — 19 de abril de 1890.  
— *Projeto n.º 224* — "Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução Pública".
- ADRIEN, E. L. e CAMARGO, J. D. — *Joços Ginásticos para uso das escolas* — São Paulo, 1915.
- AZEVEDO, F. — *A Poesia do Corpo ou da Ginástica Escolar* — Belo Horizonte, 1915.
- CLAPARÈDE — E. — *Educação funcional* — São Paulo, 1940.
- FABIANO, V. — *Manual de Ginástica* — São Paulo, 1924.
- FERNANDES, M. G. — *Da educação, sob o ponto de vista da higiene pedagógica* — Rio de Janeiro, 1903.
- HIGGINS, A. — *Manual de Ginástica Higiênica* — Capital Federal, 1902.  
"Compêndio de Ginástica Escolar" — Rio de Janeiro, 1911.
- LEITE, J. B. e RIBEIRO, J. D. — *Manual de Instrução Física* — Rio de Janeiro, 1926.
- MORAIS, J. de — *Educação Física* — Manaus, 1906.
- NASCIMENTO, D. — *Homem Forte* — Curitiba, 1900.  
O.D.C. — *Guia da Capoeiragem ou Ginástica Brasileira* — Rio de Janeiro, 1906.
- PESTALOZZI — *Leonardo Gertrudis* — Madrid, 1913. "Como ensina Gertrudis a sus hijos".
- PASSOS, N. — *Anteprojeto de Lei submetido ao estudo da Comissão de Educação Física* — Rio de Janeiro, 1929.
- REIS, A. — *Manual de Ginástica a Corpo Livre* — Rio de Janeiro — 1919.
- REIS, E. V. — *Educação Física da infância e da Mulher* — Rio de Janeiro, 1910.
- SOUZA, A. M. — *Educação Física — Abertura do Curso* — Manaus, 1908.  
*Diário do Congresso Nacional* — n.º 72-10 de julho de 1927.  
*Educação Física — Jogos e Calistenia* — Belo Horizonte, 1935.  
*Guia Prático de Educação Física* — Rio de Janeiro, 1920.  
*Instruções para o Centro Militar de Educação Física* — Rio de Janeiro, 1930.  
*Instrução Regulamentar de Ginástica* — Rio de Janeiro, 1921.  
*Programas de Educação Física dos Estabelecimentos de Ensino no Distrito Federal* — Rio de Janeiro, 1929.  
*Projeto de Règlement General de Education Physique* — Paris, 1921.  
*Règlement General de education Physique* — Paris, 1932.  
*Regulamento de Educação Física* — 1.ª e 2.ª partes.  
*Decreto n.º 14.784, 27 de abril de 1921* — Governo Federal.  
*Portaria de 10 de janeiro de 1922*, do Ministério da Guerra.  
*Decreto n.º 2.940, de 29 de novembro de 1928* — Governo do Distrito Federal.  
*Portaria n.º 70,30 de junho de 1931* — Ministério da Educação e Saúde.  
*Decreto n.º 1.450, de 15 de julho de 1931* — Governo do Estado do Espírito Santo.

*Decreto n.º 21.324, de 27 de abril de 1932* — Governo do Distrito Federal.

*Decreto n.º 1.366, de 26 de junho de 1931* — Governo do Estado do Espírito Santo.

*Decreto n.º 25.252, 19 de outubro de 1933* — Governo do Distrito Federal.

*Decreto n.º 6.583, 1 de agosto de 1934* — Governo do Estado de São Paulo.

*Boletim n.º 18* — Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais.

*Ato n.º 767, 9 de janeiro de 1935* — Governo Municipal de São Paulo.

*Decreto n.º 7.688, de 28 de maio de 1936* — Governo do Estado de São Paulo.

*Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.*

*Decreto n.º 508, de 18 de agosto de 1838* — Governo do Estado de Santa Catarina.

*Decreto-lei n.º 168, de 3 de março de 1939* — Governo do Estado do Piauí.

*Decreto-lei n.º 1.212, 17 de abril de 1939.*

*Decreto n.º 7.219, 27 de maio de 1941* — Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

*Decreto n.º 8.919, de 4 de março de 1942* — Governo do Estado de Pernambuco.

*Decreto n.º 9.890, 7 de julho de 1942* — Governo do Estado do Paraná.

INEZIL PENA MARINHO — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

## A GRANDE EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE S. JOSÉ DOS CAMPOS

Logo após a criação do Ministério da Aeronáutica, o então ministro Salgado Filho e um grupo de jovens oficiais de larga visão da Força Aérea Brasileira (FAB) anteviram que o problema de transporte, o qual constitui um dos mais sérios obstáculos ao desenvolvimento dos recursos do país, não seria completamente resolvido no futuro previsível apenas pelo transporte terrestre e marítimo. Eles tiveram a intuição do problema global para

compreender que a solução não consistia na imitação passiva de sistemas e na importação de planos estrangeiros. Sua imaginação mostrou-lhes um futuro no qual uma força aérea adequada às necessidades do Brasil e métodos de operação adaptados às condições do país concorreriam para a realização mais rápida da sua maravilhosa potencialidade.

Em resposta à pergunta sobre qual a melhor maneira de o Ministério da Aeronáutica contribuir para esse resultado, conceberam eles a instalação de um Centro Técnico de Aeronáutica eficiente, para funcionar como instituto de pesquisa, como estímulo a todos os tipos de operações aéreas e como fonte de ajuda à solução dos problemas técnicos que pudessem surgir em qualquer fase de um desenvolvimento a longo prazo.

Uma Comissão de Organização, a Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica (COCTA), foi constituída sob a direção do coronel Casimiro Montenegro Filho, tendo como assistente principal o coronel Benjamin Amarante. Um consultor, o professor Richard H. Smith, do Instituto Tecnológico de Massachusetts, foi convidado a vir ao Brasil, a fim de estudar o problema em colaboração com a COCTA e ajudar na elaboração de um projeto, depois aceito com pequenas modificações. Foi escolhido um terreno em São José dos Campos, no Estado de São Paulo, e uma concorrência, ganha por Oscar Niemeyer Júnior, foi aberta para a planta do edifício. Logo depois, a concretiza-

ção de um sonho começou a processar-se, devagar a princípio, mas sempre em ritmo crescente.

E assim, hoje existe em São José dos Campos o promissor Centro Técnico de Aeronáutica, etapa do desenvolvimento de institutos técnicos destinados a cooperar com a aviação comercial no desenho e fabricação de aviões tipicamente brasileiros, bem como em todos os tipos de operação, prestando ainda toda cooperação necessária no campo da aviação militar.

O equipamento para testes de motores e combustível, está sendo instalado e se acha parcialmente em operação. Laboratórios para testes de material já estão também funcionando. Um túnel subsônico deve estar em operação ainda em 1954, e um túnel supersônico está projetado para mais tarde. Projetos de pesquisas em desenhos de aviões, combustível e aparelhos eletrônicos já se acham em elaboração, os quais serão de grande interesse para a aviação e a indústria em geral.

Contudo, viu-se logo que o Brasil não possuía um corpo adequado de engenheiros na especialidade. Por isso decidiu-se que outra unidade fosse acrescentada ao plano, um instituto que fornecesse os técnicos necessitados pelas outras atividades e pelo país em geral. Assim foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), escola técnica de nível universitário, com o padrão equivalente ao do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, do Instituto de Tecnologia da Califórnia e instituições semelhantes. O currículo dá direito ao grau de engenheiro aeronáutico, achando-se em estudos planos de cursos de pós-graduação.

### *A seleção dos estudantes*

Os estudantes são selecionados por concursos realizados em oito centros brasileiros, e, cada ano, os setenta melhores candidatos são aceitos. O curso é de cinco anos, dividido em dois ciclos, o *Curso Fundamental* e o *Curso Profissional*. Alguns desses setenta selecionados podem fazer um curso de revisão, chamado Ano Prévio, antes de iniciarem o curso regular.

Durante os dois anos do Curso Fundamental, todos os estudantes têm as mesmas matérias: física, química, matemática, desenho de engenharia e desenho de máquinas, oficina de máquinas e inglês (este, por ser a língua internacional por excelência no domínio da aviação). Após esses dois anos, cada estudante escolhe, para os anos do Curso Profissional, uma das três especialidades: 1) "Aeronaves", desenho, construção e propulsão de aparelhos; 2) "Aerovias", todos os aspectos da operação da aviação, desde a construção dos campos de aviação até o direito aeronáutico, e a economia da aviação; 3) "Eletrônica", incluindo todos os aspectos da engenharia elétrica e eletrônica, com aplicação especial aos problemas da aviação.

Durante todo o curso, embora os estudantes e a administração do ITA sejam perfeitos civis, os primeiros percebem vantagens comparáveis às dos cadetes das escolas militares da FAB, inclusive uma pequena mensalidade.

Dois pontos merecem destaque. "Aeronaves" é mais ou menos o curso padrão de engenharia aeronáutica nos Estados Unidos, mas "Ele-

trônica" combina a física, a engenharia elétrica e a engenharia eletrônica em um programa, que é muito mais unificado do que quaisquer outros cursos comparáveis, ao passo que algo que se aproxime de um programa similar ao do curso de "Aerovias", ao que se sabe, não existe.

Como as necessidades da aviação no Brasil não poderão, no futuro imediato, absorver todos os graduados do ITA, os atuais currículos de "Aeronaves" e "Aerovias" estão concebidos de modo a equipar cada estudante para exercer a profissão de Engenharia Mecânica e o de "Eletrônica" para prepará-lo a trabalhar como Engenheiro Eletricista.

Deve-se salientar que, no terreno de sua competência técnica, os oficiais da FAB revelaram compreensão e imaginação ao formular alguns dos problemas básicos do Brasil e ao propor as respectivas soluções. Suas propostas encontraram apoio imediato e constante, tanto do Presidente da República, como do Congresso Nacional, merecendo menção especial a contribuição do Estado de São Paulo.

#### *Aspecto educacional do plano*

Fato mais indicativo, contudo, da compreensão com que os planejadores trataram o problema foi a atenção dada ao aspecto propriamente educacional do plano. Resolveram eles fazer do ITA uma experiência-piloto, na aplicação e adaptação às condições brasileiras, dos métodos e princípios que deram provas de sua eficiência nos outros países democráticos do mundo ocidental,

O espaço não permite uma discussão minuciosa desse aspecto do plano, mas qualquer exposição sobre a natureza e o desenvolvimento do ITA seria incompleta sem uma breve menção a respeito.

Duas idéias mereceram atenção e aplicação especiais. A primeira é que a instrução é mais eficiente quando o aluno recebe, tanto quanto possível, algo que se aproxime da atenção individual. As classes são pequenas, quase nunca excedendo de quinze. Os professores e os estudantes estão sujeitos ao regime do tempo integral, vivendo todos no âmbito da escola. Os estudantes têm pleno acesso aos professores fora da sala de aula, para consultas individuais e auxílio. Os estudantes são chamados quase diariamente para darem prova do seu nível de aproveitamento, por meio de demonstrações, discussões, solução de problemas e experiência de laboratório. Dessarte, é possível informar-se o professor do progresso de cada estudante e dar a cada aluno atenção que sua personalidade requer. É digno de nota que tais práticas eliminaram completamente a existência da "cola", isto é, da fraude.

A segunda idéia é a certeza de que, no domínio da técnica, a teoria não basta, e que ninguém está adequadamente preparado sem a experiência de natureza prática. Por isso, cada estudante, diuturnamente, faz experiências individuais em um dos vários laboratórios ou se exercita nas oficinas de máquinas.

Além disso, está-se desenvolvendo um programa em larga escala de aprendizagem industrial durante as férias, antes da graduação, e de bôl-

sas na América do Norte e na Europa para a prática depois da graduação.

Outro campo de experimentação com certos elementos relativamente novos para o meio brasileiro pode ser considerado como inspirado na filosofia da educação. Cabe perguntar se a escola deve-se investir ou não na responsabilidade de treinar o estudante fora do âmbito estritamente técnico ou intelectual, se se deve agir no sentido de desenvolver nele qualidades de responsabilidade, chefia e boa consciência cívica. Foi decidido, como objeto de política básica, que o ITA aceitaria mais essa tarefa e trataria de criar condições e processos destinados especificamente a promover a maturidade e o completo desenvolvimento da personalidade indispensáveis a uma sociedade democrática.

Foi instituído um Departamento Estudantil, para elaborar e aplicar os métodos práticos nesse terreno algo difícil. Como resultado, não há elemento na organização administrativa, nos métodos de ensino ou na vida diária da comunidade que não se inspire diretamente nessa política ou não reflita sua influência.

Dois dos meios empregados podem ser citados como exemplos. Um é o sistema de conselheiros, cada estudante tendo um membro da escola que será seu guia, mentor e amigo. Acredita-se que essa prova do interesse em seus problemas pessoais contribua para lhe dar o indispensável sentimento de comunidade. O conselheiro é um guia e estimula o mais completo desenvolvimento das possibilidades do aluno.

O outro meio é a autonomia estudantil. Um certo grau de respon-

sabilidade e autoridade é-lhe atribuído, muito além do que é usual no Brasil ou nos Estados Unidos. Acredita-se que somente pela prática dos processos democráticos e do princípio de responsabilidade se podem desenvolver as qualidades de bom cidadão e de chefe.

Os resultados colhidos até agora são muito mais satisfatórios do que os mais otimistas ousaram esperar a princípio. Teve-se no caso uma confirmação definitiva de que no Brasil, como em qualquer outro país, se repete o turismo psicológico: quando se concede a uma pessoa, em seu período de formação, confiança sincera e um grau real de controle sobre suas próprias ações, pode-se ter a certeza de que ela corresponderá com honestidade e verdadeiro senso de responsabilidade.

No Instituto Tecnológico de Aeronáutica e no Centro Técnico de Aeronáutica parece, haver assim, uma grande promessa para o futuro do Brasil no domínio técnico e educacional, bem como uma razão para crer que o sonho de idealistas pode por vezes concretizar-se em todo país. — JOSEPH STOKES — (*O Jornal*, Rio).

## RETROSPECTO DO ENSINO EM S. PAULO

A fundação da cidade de S. Paulo, pelo padre Manuel da Nóbrega, confunde-se com a fundação de sua primeira escola, o "colégio" dos jesuítas, onde ensinou, por ordem ainda do chefe provincial da Companhia de Jesus no Brasil, o padre José de Anchieta. Desde então até hoje quatrocentos anos são decorridos e São Paulo é este colosso que hoje festejamos com orgulho e assombro.

Quantas são as suas escolas, os seus professores, os seus alunos? E como se desenvolveu o ensino nesse período de tempo? Ora, não se pode enquadrar numa ligeira reportagem quatrocentos anos de uma tão intensa atividade, também neste setor, uma das mais surpreendentes da história de São Paulo. Não constitui, portanto, este relato, uma "história" do ensino em S. Paulo. Não tivemos esta pretensão. O que se vai ler é apenas um retrospecto do que se fez neste setor, principalmente sob o aspecto "oficial", no passado. Como repórter coligimos dados, manuseamos publicações e resumimos alguma coisa de mais interessante para o conhecimento dos nossos leitores. Do presente temos dado sucessivas reportagens. E nem é preciso: S. Paulo é um livro aberto manuseado por milhares de estudantes e onde se ministram todos os graus de ensino.

*Nóbrega: Criador de escolas*

"A ação educadora da Companhia de Jesus, no Brasil, ainda está por coordenar". Assim começa Primitivo Moacir o seu alentado estudo sobre a instrução pública, valioso subsídio para a História da Educação no Brasil e valendo-se do padre Serafim Leite: "Falar das primeiras escolas do Brasil é evocar a epopéia dos jesuítas do século 16". A frota de Tomé de Sousa em que vinha Manuel da Nóbrega e seus companheiros tinha chegado à Bahia no dia 29 de março de 1549. Fundou-se logo a seguir a cidade de Salvador. E antes de 15 dias funcionava uma escola de ler e escrever. Iniciam os padres a sua política da instrução. Em 1552, além

dos conhecimentos linguísticos, os padres já apresentavam três escolas de instrução elementar na Bahia, Espírito Santo e São Vicente, a primeira e a última já com ressaibos de secundária com as aulas de latim e português. "Padre Manuel da Nóbrega cria o ensino oficial no Brasil em 1550, por ordem do rei d. João III. A coroa portuguesa paga aos mestres jesuítas, um cruzado por mês, isto é, quatrocentos réis". Fazendo aqui esta citação do último livro do prof. Tito Livio Ferreira, sobre Nóbrega e Anchieta, publicado sob os auspícios da Fundação "Casper Libero", eu faço, ao mesmo tempo, uma tardia retificação de artigos de minha autoria publicados no "Jornal de S. Paulo" em 1950, ocasião em que recebi do eminente mestre e historiador paulista mais uma magnífica aula de História do Brasil. "Instalado o Colégio da Bahia", continua o prof. Tito Livio, "Nóbrega manda o padre Leonardo Nunes em fins de 1549, ou começos de 1950, fundar o colégio de São Vicente" e ainda apoiando-se em Afonso de Taunay: "Percebeu Manuel da Nóbrega, de pronto, que a região litorânea não era a zona propícia para a grande obra que se ia empreender; daí a escolha de um local além da Serra do Mar... onde se fundasse um novo principado... Onde se fundou São Paulo!" Em 1554 o Colégio de São Vicente, por ordem de Nóbrega, é transferido para Piratininga, quando entra em cena Anchieta. Nóbrega o nomeia mestre de gramática dos seus colegas que não tinham estado em Coimbra, como êle. Sempre sob a inspiração de Nóbrega, o ativo provincial da ordem dos Jesuítas, começou a funcionar no ano de 1567 o colégio do

Rio de Janeiro. Nóbrega, o fundador de São Paulo, não compreendia a significação de uma cidade, de modo a exercer uma duradoura e acentuada influência sem o funcionamento de escolas. Daí o ter sido também, e principalmente, o primeiro criador de escolas no Brasil".

*Duas armas poderosas: A cruz  
e o livro.*

Data da fundação de S. Paulo, portanto, a data da fundação de sua primeira escola ou "colégio" levantado juntamente com a capela no mesmo local onde atualmente se encontram as ruínas do edifício onde funcionou por muito tempo a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Ali celebrou o Padre Manuel de Paiva, em 25 de janeiro de 1554 Missa votiva. Construções rústicas, de pau a pique, cobertas de palha, de acordo com os recursos da época. O quanto bastava para a missão pacificadora dos jesuítas, de catequese e de instrução, que não precisa de armas nem de fortalezas. Ao contrário do colonizador português que manejava o bacamarte e a espada, escravizando o gentio para o seu serviço, os padres jesuítas manejavam as duas poderosas armas que fizeram a grandeza do Brasil — a cruz e o livro. Ao lado da capela a escola, secular atitude que serve para contestar todos aqueles que afirmam ser a Igreja inimiga da cultura. Primeiro a escola primária, para ensinar a ler, escrever e contar. A escola secundária, a seguir, suprimindo neste particular, ainda hoje, as deficiências do ensino oficial. E como coroamento deste plano nacional de educação a

escola superior, a universidade. Nesta data comemorativa do quarto centenário da cidade de S. Paulo temos uma dívida de gratidão para com o seu fundador que precisa de ser paga. São Paulo já ostenta na fachada de um dos seus educandários oficiais o nome do Padre Manuel da Nóbrega; mas é necessário que se perpetue em praça pública — e o Pátio do Colégio seria o local indicado — a memória de Nóbrega. Bem podia ser erigida ali uma estátua que testemunhasse, quatrocentos anos depois, o nosso preito de gratidão e de reconhecimento. E' pena que os membros da Comissão dos Festejos do IV Centenário da Cidade de S. Paulo não tivessem se lembrado disso. Ainda é tempo, porém, pois que as dívidas do coração não prescrevem. Coube à Secretaria da Educação, em colaboração com o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, instituir um concurso tendo como tema a vida e a obra do Padre Manuel da Nóbrega, colocando-o, portanto, e muito justamente no lugar que merece dentro das festividades comemorativas, corrigindo, assim, o esquecimento da Comissão do IV Centenário.

*Em 1575...*

O estado da instrução pública no Brasil, em 1575, segundo dados oficiais, era o seguinte: em Porto Seguro, uma escola de ensino preliminar; em S. Vicente, outra; em São Paulo de Piratininga, outra. No Rio de Janeiro, um colégio com uma classe de instrução preliminar e outra de latim e humanidades. Em

Pernambuco um colégio e em Salvador outro. No colégio de Piratinin-ga lecionou o padre Anchieta que escrevia as lições em cadernos; ensinavam-se as línguas portuguesa, espanhola, latina e brasileira, (tu-pi); ensinava-se, também, a música. "Com a música e com a harmonia, dizia Anchieta, atrevo atrair a mim todos os índios da América". Em 1759, escolas menores no Brasil: duas no Rio de Janeiro, quatro na Bahia, quatro em Pernambuco, duas em Mariana, São Paulo e Vila Rica, São João Del-Rei, Pará e Maranhão. "Entre os funestos estragos com que pelo longo período de dois séculos se viram as letras arruinadas nos meus reinos e domínios, se compreenderam as escolas menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as artes e ciências" — queixava-se o rei de Portugal em Alvará de 6 de novembro de 1772.

#### *Ao tempo de D. João VI*

Com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, um novo surto de progresso atingiu o Brasil, inclusive no setor do ensino, sendo criadas várias "cadeiras" e "aulas", notadamente na Bahia e no Rio de Janeiro.

Ao tempo da chegada de D. João VI o Rio de Janeiro possuía duas únicas escolas públicas. Nessa mesma época a capitania de São Paulo, só na sua Capital e nas poucas vilas mais importantes, mantinha escolas primárias. Em 1821, no ano do regresso da corte para Portugal, possuía 13 escolas; Minas Gerais, a capitania mais populosa, com 600.000 habitantes, em 1814, tinha, apenas, 15 escolas de primeiras letras providas. Daí a condução de Sud Mennucci: "Não é difícil recons-

truir qual seria, em 1822, a verdadeira situação do ensino no país; ensino superior em grande florescimento; ensino secundário desenvolvido mas dispersivo e sem plano e programas organizados; ensino primário reduzido a pouquíssimas escolas; mestres inábeis mal pagos, maltratados, os métodos mais carancas do tempo".

Por onde se vê que é bastante recente a história da instrução pública no Brasil à luz de dados estatísticos ou documentos oficiais. Ensinou-se, naturalmente, no Brasil, desde que para cá vieram os padres jesuítas com as suas escolas, os seus colégios, os seus seminários. Vieram, depois, os franciscanos, os carmelitas, os beneditinos e outras ordens religiosas, seguindo o mesmo caminho, isto é, catequisando, ensinando, instruindo. A história, neste particular, está por ser reconstituída. E' obra de fôlego que naturalmente não cabe numa ligeira reportagem, restrita a compilações rápidas de documentos ao alcance da mão como vimos fazendo. Mas o assunto atrai e empolga. Quem sabe voltaremos a êle com mais vagar, com mais cuidado.

#### *Projeto de D. Pedro I*

Com a Independência, na Fala do Trono, inaugural da Assembléia Constituinte, de 3 de maio de 1823, D. Pedro I refere-se à instrução pública: "Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível porém necessita-se para isto de uma legislação particular". O artigo 250, do projeto da Constituição dispunha: "Haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados lugares". Na

sessão de 12 de junho, um mês o nove dias depois de instalada a Assembléia Constituinte, o deputado sul-riograndense José Feliciano Fernandes Pinheiro apresentou uma "indicação" pedindo a criação de uma universidade, pelo menos: "Propo-nho que no Império do Brasil se crie, quanto antes, uma universidade de São Paulo, pelas vantagens naturais e razões de conveniência geral".

Submetido o projeto à apreciação da Comissão de Instrução, um dos seus membros apresentou um substitutivo pelo qual se criaria duas universidades: uma em São Paulo outra em Olinda... Muitos são os que discordam da sede dos cursos jurídicos em São Paulo. O Sr. Francisco Gê Acayaba de Montezuma combatendo o projeto, diz: "Não se pense, porém, que nego a necessidade de ilustração nos brasileiros; antes porque a conheço é que me oponho ao estabelecimento de duas universidades e aprovaria o estabelecimento de alguns colégios..." Estava certo o Sr. Gê Acayaba neste particular, não, entretanto, quando argumentava: "A comissão manda criar um colégio em São Paulo para o estudo da Jurisprudência; não sei porque a cidade de São Paulo há de merecer tal preferência. Não sei porque aqui sempre se anda com S. Paulo para cá e São Paulo para lá; em nada aqui se fala que não venha São Paulo. Por que não na Bahia? E se quiser a Comissão um lugar ainda mais central o achará na província de Minas Gerais". Para o deputado Gê Acayaba qualquer lugar serviria, menos São Paulo... O projeto da criação das universidades provoca amplos debates. Depois

de dez sessões, algumas bem comprimidas, e nas quais falaram diversos oradores e foram apresentadas várias emendas, o projeto afinal aprovado criava duas universidades — uma em São Paulo, outra era Olinda.

#### *Um precursor do ensino profissional*

Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, deputado por São Paulo, apresentou à Assembléia Constituinte de 1823 memorável parecer sobre a reforma da instrução pública propondo, entre outras coisas: "... sou de parecer, na Capitania, se devem estabelecer 19 escolas regidas cada uma por seu mestre, a saber: 10 na comarca de São Paulo, sendo a principal, a da cidade, 5 na comarca de Paranaguá, 4 na de Itu, escolhendo para assento delas vilas que forem mais povoadas e tiverem mais comunicação com as freguesias intermediárias. Para o futuro criar-se-á uma escola em cada vila, logo que as circunstâncias da capitania assim o permitam". "... Na escola de cada vila, os meninos serão divididos em três classes e bastará que cada um receba uma lição por dia". "O segundo grau de instrução tem por fim o estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade, estudo que deve sempre proporcionar-se ao gradual desenvolvimento das faculdades naturais dos discípulos, e aos serviços de segunda ordem, necessários ao bem do Estado; além disto devendo este regular-se pela população, indústria e riqueza do país, bastaria que os estabelecimentos para este grau se formariam na cidade de S. Paulo, Capital da capitania".

Martim Francisco pode ser considerado, portanto, como um precursor do ensino profissional em São Paulo. O memorial é longo e apresenta várias e oportunas sugestões para a época, inclusive a de se nomear um Diretor de Estudos, com funções semelhantes a de um Diretor Geral da Instrução Pública, evoluído, hoje, para um Diretor do Departamento de Educação, incumbido, também, de no fim de cada semestre "presidir a congregação de professores da cidade".

*A primeira lei sobre instrução pública no Brasil*

No projeto de ensino público apresentado à consideração da Câmara em 1826 pelo deputado Januário Cunha Barbosa, propunha-se a criação de um ginásio nas capitais das províncias e as suas cadeiras poderiam multiplicar-se separadamente por outros lugares, como fosse conveniente. Seriam criadas duas academias, uma em S. Paulo, outra em Pernambuco. A lei de 15 de outubro de 1827 — a primeira lei sobre a instrução no Brasil, acrescentou Primitivo Moacir — dispunha que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. Interessante o que dispunha sobre os professores. "Os presidentes de província, em conselho, taxarão interinamente os ordenados dos professores regulando-os de 200\$ a 500\$000 anuais, em atenção às circunstâncias de população e carestia dos lugares e o farão presente à Assembléia Geral para a aprovação. Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, irão instruir-se em curto

prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais".

Em 1834 uma proposta de resolução do Conselho Geral da província de S. Paulo, criando um Curso de Ciências Sociais na Capital, provocou vivo debate. Por que a sede deste curso de Ciências Sociais em São Paulo e não nas províncias da Bahia ou Minas Gerais? Tal como se fizera em relação ao projeto da criação dos cursos jurídicos que afinal aprovado não chegou a ser sancionado senão em 11-8-827. Em 2 de dezembro de 1837 é criado o Colégio D. Pedro II, que deveria servir de então até hoje de patição do ensino secundário no país.

*Inspetor de estudos*

Muitos relatórios se referem a ineficiência dos métodos de ensino e em 1834 propõe o ministro do Império a criação do Inspetor de Estudos, cargo que deveria evoluir, mais tarde, para o de inspetor geral da instrução pública e inspetor escolar. Nesse mesmo ano foi conferida às Assembléias Legislativas das províncias, pelo Ato Adicional, a faculdade de legislarem sobre a instrução do povo, o que considerou Sud Meneuci um grande erro, pondo o governo central na cômoda situação de desinteresse pelas coisas do ensino. Muitas outras citações poderíamos fazer de relatórios oficiais. Vejamos uma de 1848: "A instrução pública primária continua a oferecer o mesmo aspecto melancólico e triste com que foi descrito no relatório anterior. Esta espécie de instrução, de que depende essencialmente a educação moral da mocidade, e que tanto cuidado deve inspirar ao governo está longe de corresponder a seus grandes fins". E aponta as quatro

principais causas: a) falta de idoneidade do pessoal responsável; b) o profundo descontentamento em que vivem os mestres — por falta de recompensa pecuniária suficiente e da quase nenhuma proteção que dos poderes públicos tem merecido; c) a deficiência de métodos convenientes; d) a falta de edifícios de uma capacidade às precisões do ensino. Dois anos depois um novo relatório diz subsistirem todos os males apontados nos relatórios anteriores, e sugere a organização de um plano de instrução. Guardadas as devidas proporções, e bem consideradas as coisas, subsistem, ainda hoje, aquelas quatro causas predominantes da ineficiência do ensino em São Paulo e no Brasil, acrescidas com o volume de escolas, de alunos e de professores. Abstemo-nos de comentá-las agora, pois têm sido objeto de numerosas reportagens que temos publicado sobre o assunto. A falta de professores credenciados, no Brasil, foi sempre um grande problema. Daí a necessidade de se recorrer a leigos para o magistério, como ainda hoje se faz. Vem de longa data o precedente: "São considerados professores públicos, e como tais com o direito de receber da Fazenda Pública 300\$000 os cidadãos brasileiros, que dentro do Império lecionarem nas primeiras letras a mais de 20 homens livres". (Deputado Holanda Cavalcanti — 1826).

#### *Habilitação de alunos e professores*

Encontramos, nos faustos da história da educação no Brasil, a partir de 1850, numerosos planos, reformas, sugestões e informações sobre a instrução pública destacando-se, dentre todos, o memorável parecer de Rui Barbosa, apresentado

em 1882. Em 1854, a instrução pública remunerada, segundo relatório do ministro Couto Ferraz, a instrução contava 1.500 escolas e 61.700 alunos, das quais 162 em São Paulo com 5.559 alunos. Estes números se referem ao ensino primário. Quanto ao ensino secundário, a situação era a seguinte: 20 liceus e 148 aulas avulsas, com 3.713 estudantes, sendo um liceu em São Paulo e 29 aulas avulsas com 275 alunos. Havia, na mesma época, numerosos estabelecimentos particulares em todas as províncias, inclusive 93 em São Paulo com 1.475 estudantes. Refere-se o minucioso relatório à situação do ensino público e particular, às condições de habilitação de alunos e professores, frisando: "Os resultados dos exames preparatórios mostraram o tristíssimo estado a que tinham chegado os estudos clássicos na Capital do Império: 151 estudantes inscritos para a matrícula nos cursos de medicina e de direito, compareceram 48 dos quais só 10 foram aprovados, apesar da indulgência das comissões examinadoras. Não menos vergonhoso não foi o resultado dos exames de habilitação de professores e diretores: vieram atestar a imperiosa necessidade que havia de uma reforma do ensino e confirmaram como causa o que os exames dos alunos tinham patenteado como efeito. Dos 77 professores e diretores que, não obstante a nímia indulgência do conselho diretor, e da fácil concessão das dispensas foram chamados aos exames de habilitação das matérias que lecionavam, só 50 se apresentaram, sendo onze senhoras, e desses que foram examinados, só 31 tiveram aprovação". O relatório não se refere ao número de mulheres apro-

vadas mas nos dá um detalhe importante: a elevada percentagem de mulheres concorrentes, na época.

#### *Situação econômica do professor*

Trechos de relatório do inspetor geral da instrução pública, do município da Corte, em 1860: "E' necessário multiplicar o número de professores na razão direta da população e da extensão do território. Infelizmente as circunstâncias do nosso país complicam e dificultam o remédio a este mal. A posição dos professores, que depois da reforma de 1854 o governo procurara melhorar, acha-se nas mesmas condições, senão piores, pela depreciação da moeda e conseqüente carestia dos gêneros alimentícios e de primeira necessidade. O mestre-escola não tem o necessário para uma parca subsistência; como, pois, esperar que se apresentem em número suficiente pessoas habilitadas para o exercício do magistério? Assim temos visto abrirem-se concursos para cadeiras vagas e concorrem dois ou três indivíduos, que não reúnem as habilitações necessárias sendo forçoso de renovar-se o concurso pará obter às vezes igual resultado". Até parece que estamos lendo um relatório atualíssimo. Lembra a necessidade da criação de um estabelecimento destinado a formar professores para o exercício do magistério público e insiste na criação de escolas normais. Motivos apontados em relatórios anteriores, impediram a criação de escolas de segundo grau. Os mesmos motivos prevalecem ainda em 1861. Em 1862 o ministro José Ildefonso de Sousa Ramos reclama a criação de uma escola normal como necessidade ur-

gente. Paulino de Sousa em 1869: "Precisamos de escolas de segundo grau que até hoje não foram criadas... Não temos o hábito das associações, não existe no país, a iniciativa individual para fins de utilidade pública..." O relatório desse ministro, em 1870, dá o número de 115.935 alunos das escolas primárias, em todo o Império. Nas escolas secundárias: — 10.911 estudantes. "O ensino superior no Império não dá os resultados desejados e o seu nível, bem como o do ensino secundário, tem indubitavelmente baixado nestes últimos tempos..." "O estado da instrução secundária na Corte deixa a perder de vista o que se observa nas Províncias, onde muito pouco dela se tem cuidado... Anexas às faculdades de Direito de São Paulo e Recife já existem aulas de preparatórios entretidas pelos cofres gerais... nas quais, entretanto, não existe método de ensino". E repete: "Para ter bons professores é necessário formá-los: daí a necessidade indeclinável de uma escola normal".

#### *Mais projetos*

Todos os relatórios ministeriais referiam-se à falta de escolas secundárias e de escolas normais. O único estabelecimento de ensino secundário oficial, sob a jurisdição da União, era o Colégio Pedro II como ainda continua sendo até hoje... O ministro Paulino de Sousa propõe a criação de uma universidade na Capital do Império, a transferência do Colégio Pedro II para a província de Minas Gerais; e a supressão das aulas preparatórias anexas às faculdades de direito de São Paulo e Recife "logo que o governo estabelecer os exernatos que fica autorizado a

criar, segundo o plano do Imperial Colégio Pedro II". O ministro João Alfredo, que substituiu Paulino de Sousa, mostra-se muito interessado na criação das escolas normais "duas pelo menos, sendo uma para cada sexo", e na criação de escolas "de segundo grau: para os que aspirarem ao magistério de segundo grau". Escolas para professores, portanto, e não escolas secundárias. Refere-se à conveniência de se melhorar a condição dos professores e ao grande problema que então já se apresentava: "Um dos grandes obstáculos que se opõem à regularidade e melhoramento do ensino é a impropriedade das casas particulares alugadas quer pela sua inconveniente colocação, quer pela falta de condições indispensáveis a prédios escolares". Encontramos no ministro João Alfredo, pela primeira vez, a idéia de se *subvencionarem as escolas particulares*, da criação de *escolas profissionais* e de *escolas para adultos*. Deveria estar o ministro impressionado com o elevado número de adultos analfabetos existentes na Corte e nas Províncias. Aos donos de fábricas era imposta a obrigação de manterem escolas de instrução elementar para os operários menores de 18 anos. Mas João Alfredo caiu e com ele todos os seus projetos.

Referimo-nos já ao parecer de Rui, sobre o ensino, apresentado à Câmara dos Deputados em 1882. Trata-se de parecer dado ao projeto de reforma do ministro Leôncio de Carvalho. De tal modo estudou Rui o assunto e apresentou o seu parecer, que se fala e se escreve sobre o Parecer de Rui Barbosa e se esquece a reforma Leôncio de Carvalho. Rui foi erudito e minucioso.

E' o mais completo estudo feito sobre questões do Império que contava então com 5.661 escolas, de grau primário, e 175.714 crianças matriculadas.

#### *Escola normal em São Paulo*

"A idéia da criação de uma Escola Normal em S. Paulo data de 125 anos" escreve o Dr. Salvador Rocco e historia: "Em 10 de setembro de 1821 Martim Francisco Ribeiro de Andrada, deputado e secretário do Interior, apresentava, na 33ª sessão da Junta do Governo Provisório da Província de São Paulo, uma memória sobre a reforma do ensino e a criação de uma Escola Normal. No ano de 1835 o padre Diogo Feijó apresentou projeto sobre a criação de uma escola normal. Em 1843, subscrito pelos Drs. João da Silva Carrão e José Inácio Silveira da Mota, é apresentado, na sessão de 20 de Janeiro na Assembléa Provincial, um, projeto de criação de um Instituto Normal e reforma do Serviço de Instrução Pública. Três anos mais tarde o projeto era convertido na lei 34 de 16 de março de 1846. A Escola Normal foi instalada a 9 de novembro do mesmo ano". Fechada e reaberta várias vezes a Escola Normal passou por diferentes fases não somente quanto a sua estrutura e funcionamento, quanto às suas instalações materiais e denominação, continuando, entretanto, como a escola-modêlo do Estado.

Em consequência da evolução do ensino foram criados em 1897 cursos complementares anexos à Escola Normal, para habilitação de professores, cursos que depois foram se tornando autônomos com o nome de

Escolas Complementares — uma no bairro da Luz, outra em Itapetininga e uma terceira em Piracicaba. Em 1903 a escola complementar da Luz foi transferida para Guaratinguetá e foi criada uma outra na cidade de Campinas. Em 1911 as escolas complementares foram transformadas em escolas normais de Guaratinguetá, Campinas, Piracicaba e criadas mais as de Pirassununga, Botucatu, Itapetininga e São Carlos. Começa, portanto, uma nova fase para a difusão do ensino primário em São Paulo. Muitas outras escolas normais foram criadas desde então, elevando-se hoje ao número de 79 oficiais além de 100 normais livres e municipais. Muitas das escolas normais estão sendo transformadas em Institutos de Educação, com cursos de aperfeiçoamento previstos em legislação especial.

A Escola Normal de São Paulo foi instalada em 1846 quando era presidente da Província de S. Paulo o marechal Manuel da Fonseca Lima e Silva. Foi seu primeiro diretor o prof. Dr. Manuel José Chaves. Com a proclamação da República, sendo governador do Estado o Dr. tano de Campos, indicado por Francisco Rangel Pestana, que orientava Prudente de Moraes em questões educacionais. Começa então, uma verdadeira reforma do ensino em São Paulo, com profunda e benéfica re-reação do atual edifício da Escola Normal, na praça da República, realizou-se em agosto de 1894, quando presidente do Estado o Dr. Bernardino de Campos e secretário do In-Prudente de Moraes, foi nomeado di-percussão. A solenidade da inaugurator da Escola Normal o Dr. Caeterior o Dr. Cesário Mota, que em

setembro desse mesmo ano instalava o primeiro ginásio do Estado, nesta Capital.

#### *Crescimento do Ensino Primário Paulista*

O ritmo de crescimento do ensino primário paulista nestes últimos anos tem sido quase constante. De pouco mais de 20.000 alunos em 1890, passou o Estado a contar 40.000 em 1900; 80.000 em 1910; 194.000 em 1920; 350.000 em 1930; 740.000 em 1940; 900.000 em 1950. Este fato encontra a sua primeira explicação no crescimento demográfico e no aumento da capacidade econômica do Estado. Procurando atrair ao ensino público e nele manter elementos do mais alto valor, a lei n. 88 de 3 de setembro de 1892, cuidou da profissionalização da carreira de professor, provida por conveniente formação. A lei nº 169, de 7 de agosto de 1893, cuidou da expansão do ensino primário e fixou as do ensino normal, coordenadas numa "Consolidação geral das leis do Ensino". A estrutura geral, que essa Consolidação estabeleceu para o ensino no Estado permaneceu sem profundas alterações até a lei 1.780, de 8 de dezembro de 1920, e que trouxe várias e importantes inovações. A lei 2.095, de 24 de setembro de 1925, introduziu nova reforma: extinguiu as delegacias regionais, criou cargos de inspetores gerais, remodeleu o ensino normal. Em fins de 1930 foram restabelecidas as delegacias regionais e em 1933, com o decreto 5.884, de 21 de abril, foi instituído o Código de Educação, articulando-se o ensino normal com o secundário. Em 1930, foi criada a Secretaria da Educação e Saúde (ho-

je desdobrada) de modo a poder atender ao desenvolvimento dos serviços educacionais de São Paulo. Além de órgãos de administração geral compõem atualmente essa Secretaria um Departamento de Educação, um Departamento do Ensino Profissional, um Departamento de Educação Física e a Reitoria da Universidade de São Paulo. O Plano Quadrienal do Governador prevê nova estrutura para a Secretaria da Educação cuja reforma se estuda no momento. A preparação do professorado é feita em dois tipos de escolas: os Institutos de Educação (dois nesta Capital, 13 no interior) e nos cursos de formação profissional do professor das escolas normais oficiais e nas que forem a estas equiparadas. O Estado mantém, atualmente, 15 Institutos de Educação, 79 escolas normais livres e municipais.

*"Fazenda Normal de Agricultura"  
em São Paulo*

A partir da instalação da Corte no Rio de Janeiro a instrução pública no Brasil toma novo impulso. Com a instalação de escolas superiores, primeiro, depois as escolas primárias e secundárias... Se durante o primeiro Império quando se trata de consolidar o regime e se mantém a unidade nacional durante o período das Regências, entre as lutas dos partidos, a questão não tenha sido inteiramente descuidada, não foi, entretanto, considerada em primeiro plano. O problema se desenvolve por todo o longo Segundo Império e encontra soluções compatíveis com as circunstâncias da época. Há, mormente nos últimos anos do Império, uma pletora de

projetos, de leis, de planos e sugestões que visam à melhoria do ensino e à expansão do sistema escolar, em todas as Províncias que podiam legislar sobre o assunto, conforme preceituava o art. 10, parágrafo 2º do Ato Adicional. Que teria feito São Paulo, por esse tempo? Cria, em 1836, uma Fazenda Normal de Agricultura, destinada, entre outras coisas, a dar "noções práticas de agricultura". Temos aí as predecessoras das nossas escolas agrícolas e práticas de agricultura. Em 1839 o presidente da Província pede um diretor de estudos e acusa a existência de 48 escolas de meninos e 7 de meninas, com falta de professores. Ressalta a necessidade de uma escola normal e sugere o envio de alguns jovens à Europa para aprender o sistema Lencaster. Sugere, também, uma gratificação para os candidatos que desejarem matricular-se na escola normal, "pois do contrário não se decidirão por esta carreira". Despesa com a instrução pública: 35 contos de reis... Em 1840 são promulgados os estatutos das aulas eclesiásticas. O presidente da Província e o bispo diocesano de acordo nomearão três pessoas de conhecido saber e probidade para examinarem os candidatos às cadeiras das aulas. Em concurso público serão arguidas teses nas matérias dos exames. Alunos matriculados nas escolas primárias: — 2.226; número de escolas — 40. Em 1843 foram criadas várias escolas primárias. Prescreve uma lei: "Quando o professor acumular qualquer outro emprego não incompatível com o desempenho dos deveres do magistério, o governo poderá alterar as horas de exercício nas escolas em que êle tiver exercício". Por onde

se vê que as acumulações no magistério vêm de longe, impostas, naturalmente, pela falta de professores. Em 1844 o presidente Manuel Felizardo de Sousa e Melo queixava-se por não ter sido feliz nas questões de ensino: "... enquanto procurassem os legisladores, com vistas generosas, derramar a instrução por todas as cidades, vilas e freguesias, todavia os seus desejos não têm sido preenchidos, como conviria sendo diminuto o número de Jovens que frequentam as escolas proporcionalmente à população da província ou seja por negligência e pouco zelo dos professores, não obstante perceberem vantagens pelo aumento de alunos, ou seja por descuido dos pais, que não obrigam os seus filhos a frequentarem as escolas. Há carência de prédios escolares".

*Como sempre: Carência de recursos para provimento de escolas*

Há carências de recursos pecuniários, para provimento das escolas de utensílios indispensáveis. Estatística: 82 escolas; 2.768 alunos. Diz ainda: "À província cabe a glória de sustentar à custa de seus cofres não menos de quatro estabelecimentos pios. O colégio Ituano, antigo seminário fundado pelo Irmão Joaquim do Livramento, depois de haver florescido, caiu em completa decadência". Em 1845 a província de S. Paulo gasta com o ensino 41 contos de reis... O seu presidente, Manuel da Fonseca de Lima e Silva assinala o estado de ruína dos edifícios escolares, dos seminários da Capital, e reclama providências contra os professores relapsos, propondo demitir sem dependência de processo de responsabilidade

os professores que aberrarem dos seus deveres. A lei n. 36, de 16 de março de 1836, regula, em conjunto, a instrução na província e cria a sua primeira Escola Normal, para a formação profissional do professor. O governo estabelecerá escola pública primária em todas as vilas e cidades. Podem ser professores públicos primários os cidadãos brasileiros que mostrem ter habilitações. O provimento dar-se-á por meio de exame em concurso público. O ordenado fixo dos professores será de 400\$ a 500\$ nas cidades; 300\$ a 400\$ nas vilas e nas outras povoações de 250\$ a 300\$. Os professores, que tendo exercido o magistério por mais de 25 anos e se impossibilitarem para continuar, serão aposentados com todo o ordenado que vencerem ao tempo da aposentadoria. O governo estabelecerá na Capital uma Escola Normal, de instrução primária". Vários outros dispositivos contém a lei n.º 34 sobre a instrução pública em São Paulo. Nesse mesmo ano foram criados dois estabelecimentos de instrução secundária, dois liceus, um em Taubaté, outro em Curitiba. (O Paraná estava compreendido na província de São Paulo). Em 1847 foi criada no Seminário das Educandas, da Capital, uma Escola Normal primária para o sexo feminino. Pires da Mota, em 1840: "As escolas estão estabelecidas nas casas dos professores, poucas das quais oferecem acomodação própria e não estão providas de utensílios precisos". Despesa com a instrução pública: 75 contos. Em 1850, o número de escolas primárias para meninos atinge a 101, com 2.454 alunos; 54 escolas para meninas, com 853 alunas. Vejamos, pelas cifras, a pequena percentagem de meninas nas escolas, com relação aos meni-

•nos, em virtude da pouca importância que se dava à educação da mulher. Escolas separadas para os dois sexos.

#### *S. Paulo na vanguarda*

Em 1852 o presidente da Província, José Tomaz Nabuco de Araújo, propõe uma reforma do ensino paulista, alegando: "Em meu conceito ainda não está acabada a obra sobre o ensino; a lei de 1846 na parte relativa ao ensino primário ainda carece, para seu complemento, de regulamentos que ela determina e que no curto prazo de minha administração não poderão ainda ser confeccionados, mas essa lei e a de 1840 sobre o ensino secundário, pôsto que excelentes, não constituem ainda uma legislação satisfatória. Algumas reformas são ainda desejadas: 1\* — a divisão das escolas em graus ou classes; 2.<sup>a</sup> — a criação de duas cadeiras de ciências naturais; 3\* — a supressão dos liceus de Taubaté e Curitiba, sendo substituídos por dois internatos, um no norte outro no sul da província nos lugares mais centrais; 4' — a reorganização do Seminário de Itu; 5° — a reforma do Seminário de Santana. Segundo cálculos da Inspeção Geral da Instrução o número de escolas primárias, compreendidas as particulares, é de 5.767, orçando a população livre da província em 333.000 almas, sendo lisonjeira para a província a proporção da instrução pública com sua população (um por 57 habitantes). Eis o que diz o diretor da instrução pública Diogo de Mendonça Pinto: "... A história do ensino em São Paulo desde o dia em que o missionário Leonardo Nu-

nes fundou o primeiro estabelecimento de instrução junto ao Colégio de S. Vicente, no meado do século XVI, o quadro comparativo do estado da educação nacional nas diversas províncias do Império, e enfim, o desenvolvimento que ela recebe e o progresso a que chegou a Europa, manifestam que nos achamos imensamente distantes do ponto de partida e que no estádio a percorrer, nenhuma província marcha na nossa dianteira..." Em 1853, a instrução secundária conta com 19 aulas de francês e latim freqüentadas por 326 alunos e uma aula de filosofia com 7. A Escola Normal conta com 21 estudantes. Despesa com a instrução: 89:800\$000; despesa geral da província: 374:000\$000. Em 1854 o presidente da província, Dr. Josino do Nascimento Silva, sugere a reforma da Escola Normal — que de normal é só o nome que tem e nenhuma utilidade tem prestado. O mesmo conceito é repetido em um relatório do ano seguinte, quando as despesas da província sobem a 590 contos dos quais 118 gastos com a instrução pública. No ano de 1857 foi anunciada a abertura de um seminário episcopal. Dados relativos a 1858: escolas primárias públicas, na província, 198; providas, 181. Alunos matriculados nas escolas elementares: 6.217 (sendo 4.482 meninos e 1.735 meninas). Professores, 114; professoras, 42. Total 156.

#### *Crescimento progressivo do ensino em S. Paulo*

A situação em 1860, dois anos depois, já é a seguinte: 4.873 alunos e 1.971 alunas, mais 597 do que no ano anterior. Existem 182 escolas primárias das quais 22 vagas e 12 sem informação. O ensino parti-

cular consta de 86 escolas e 17 aulas avulsas de ensino secundário. Em 1864 a Assembléia Provincial aprovou importante lei "reformando a instrução pública", mas o presidente da Província, Dr. Francisco Inácio Marcondes Homem de Melo vetou-a sob o fundamento de "considerável aumento de despesas sem a certeza de melhorar eficazmente o estado da instrução pública". A despeito de tudo a situação do ensino, pelo menos no que se refere à quantidade, vai melhorando, em consequência do aumento da população. Assim é que em 1865 os dados estatísticos se alteram consideravelmente: 152 escolas do sexo masculino com 131 professores; 96 escolas de meninas com 67 professoras. E' que das 246 escolas existentes 213 estão providas e 33 vagas. Matricularam-se no ano anterior 6.468 alunos e freqüentaram 4.408. Para o ensino secundário mantém a província 7 aulas de latim e francês, distribuídas em Guaratinguetá, Sorocaba, Mogi das Cruzes, Pindamonhangaba, Taubaté e Itu, num total de 117 alunos matriculados. O ensino particular primário na província mantém 181 escolas: 134 de meninos e 47 de meninas; há, ainda, para o sexo feminino, 16 colégios freqüentados por 484 alunas. O ensino secundário mantém-se em 11 internatos para o sexo masculino, além de 20 aulas avulsas. A despesa com o ensino público atingiu a 193:200\$000. Sobre a qualidade da instrução dirá o presidente da Província no ano seguinte: "Todos unanimemente reconhecem que se acha ela em péssimo estado... A sorte do professor é precária, a sua retribuição é mesquinha. Nada, porém, Justificaria um aumento de vencimentos quando fal-

tam habilitações que só poderiam justificá-lo, Não se deve nutrir esperanças de encontrar pessoal idôneo em todas as localidades para o desempenho de tão árdua tarefa. E' urgente formar professores, organizando os meios de dar-lhes a precisa instrução. A Escola Normal instituída para tal fim tem sido uma tentativa inútil". Aumenta o número de escolas em 1867: 169 do sexo masculino, 108 do feminino com 5.050 alunos. O ensino particular primário é distribuído por 106 escolas com a matrícula de 1.263 alunas. Em abril do ano seguinte foi decretada uma reforma da instrução pela qual, entre outras coisas, "os professores nomeados depois da presente lei mediante exame ou concurso, terão direito a gratificação anual de 200\$000 além do ordenado. Os atuais professores que quiserem sujeitar-se a novo exame profissional terão direito a mesma gratificação uma vez aprovados; os reprovados perderão a cadeira. Os atuais professores pela Escola Normal e providos em virtude da lei de 1846 ficam isentos deste exame para a percepção da gratificação. Os professores que se distinguirem no exercício do magistério escrevendo obras aprovadas de ensino elementar, ou exibindo em suas escolas um número avultado de alunos freqüentes, que tenham aproveitado o ensino, além da gratificação de 200\$000 terão direito — a) aumento da quinta parte de seus respectivos ordenados, depois de dez anos de serviço; b) aposentadoria, com ordenado por inteiro, depois de 20 anos, caso estejam impossibilitados para o serviço do magistério; c) continuar no cargo, com aumento da quinta parte do ordenado, quando tiverem tempo para aposen-

tadoria". Estabelecia, também, a supressão das cadeiras públicas de ensino secundário. As vantagens concedidas por essa lei ao professorado fizeram com que se apresentasse aos concursos elevado número de concorrentes. Mesmo os antigos professores, para gozarem dos benefícios da lei, concorreram, quase todos, a novos concursos. "Examinando o número de escolas existentes em cada ano, a contar de 1859, verifica-se que se elevou de 197 a 425, duplicando no espaço de 9 anos", informa um relatório de 1872. Dois anos depois, "o número de instituições destinadas ao ensino primário e atualmente criadas pela Província não excede de 508, sendo 312 para o ensino de meninos e 196 de meninas com a frequência de 11.072 alunos. A Província, segundo o orçamento vigente, despense a quantia de 380 contos com a instrução pública".

#### *Fundação do Colégio de Campinas*

Nesse mesmo ano fundou-se em Campinas um colégio de instrução primária e secundária denominado "Culto à Ciência", mantido por sociedade de iniciativa do Sr. Antônio Pompeu de Camargo e da qual foi secretário o Dr. Campos Sales. Algumas sociedades se batem pela difusão da instrução pública, como por exemplo a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, de iniciativa do Dr. Carlos Leôncio da Silva Carvalho e a Associação de Instrução Mogiana. "Entretanto, o desenvolvimento intelectual da Província não tem acompanhado de perto o seu grandioso desenvolvimento material. Apenas a sexta parte da população sabe ler e escrever. Os nossos mes-

tres são homens sem vocação e sem preparo para o magistério. As exceções são raras", diz um relatório oficial. A Escola Normal foi reaberta em março de 1874 e em 1877 foi dividida em duas seções: uma para homens e outra para senhoras, sendo, porém, limitado o número de alunos e alunas. Existem em 1878 — 667 escolas, sendo 424 do sexo masculino e 243 do feminino, com 13.744 alunos. Em 1882, ano em que Rui Barbosa apresenta o seu memorável "Parecer" sobre a instrução pública no país, fala à Assembléia Provincial o presidente, Conde de Três Rios: "Admira e fere o amor próprio do paulista o estado do ensino entre nós e o modo por que é administrado. Existem 816 cadeiras de primeiras letras, estão vagas, 277, funcionam 539. O confronto destes algarismos denuncia que o magistério público não produz vocações nem atrai pretendentes." A mesma situação é denunciada em 1886 pelo conselheiro João Alfredo: "é uma lamentável verdade os vícios e defeitos de organização do ensino público. Que se criem e multipliquem as escolas normais para a formação de bons mestres e a criação de uma escola primária modelo". Em abril do ano seguinte é aprovada outra reforma da instrução pública que produziu benéficos resultados. São melhorados os vencimentos dos professores. As estatísticas dão 1.030 escolas primárias, das quais são providas 805 com 26.939 alunos matriculados. Gasta-se com a instrução pública 780 contos de réis. Há na Província alguns estabelecimentos de ensino profissional particular dignos de nota: o Liceu de Artes e Ofícios, o

Liceu Sagrado Coração de Jesus, o Colégio São Miguel, em Jacareí e o Instituto Taubateano. Este o quadro geral da instrução pública em São Paulo, nas vésperas da proclamação da República.

#### *Ontem e hoje*

Com a proclamação da República a instrução pública no país toma um novo surto em consequência da nova orientação política que para se firmar sobre os escombros da monarquia propõe reformas mais avançadas. O Brasil possui apenas, por essa época, 14.000.000 de habitantes, população dispersa e rarefeita. A abolição da escravatura, um ano antes da República, e o ensaio vitorioso da colonização estrangeira em São Paulo criam novas condições de vida. Desenvolve-se o ensino particular, quer primário quer secundário. Em 1900 já funciona em São Paulo o Colégio Diocesano, Colégio São Luís de Itu, o Ginásio do Estado de Campinas, além do Ginásio do Estado, nesta Capital, instalado solenemente no dia 16 de setembro de 1894, na presidência Bernardino de Campos, sendo secretário do Interior o Dr. Cesário Motta, que pronunciou, naquela oportunidade, magnífico discurso. A estes seguiram-se outros ginásios: o S. Paulo, o Nogueira Gama, o Instituto de Ciências e Letras, o Ginásio São Bento, o Ginásio N. S. do Carmo, o Anglo Brasileiro, o G. Macedo Soares, o Instituto Sílvio de Almeida, o Ateneu Jauense, o Colégio São Joaquim, de Lorena, já equiparados ao modelo da União. Intensifica-se a criação de escolas em todo o país. Uma estatística de 1908 apresenta os seguintes dados relativos a to-

dos os graus de ensino, no Brasil, — estabelecimentos de ensino: 19.402; alunos matriculados: 624.064. Quanto ao ensino primário o número de escolas atingiu a 11.147, das quais 7.089 mantidas pelos Estados, 1.815 dependentes dos municípios e 2.243 particulares, com 565.922 alunos matriculados. A situação de hoje é bem diferente, encontrando-se matriculados em todas as escolas do Brasil mais de seis milhões de estudantes. Mesmo assim nos ressentimos da falta de escolas de todos os graus e de professores. A percentagem de analfabetos existentes no Brasil ainda é bastante elevada, não obstante o grande número de classes mantidas pelo Serviço Nacional de Adultos. Em São Paulo encontravam-se matriculados, em dezembro do ano findo, 105.931 alunos nos cursos ginásial, colegial e normal, nesta Capital e no interior, computados em 191 estabelecimentos de ensino oficial. Há que considerar o volume de alunos matriculados nos cursos secundários mantidos por entidades particulares, nos cursos de ensino técnico-comercial e nos cursos profissionais, oficiais e particulares.

#### *Secretários de Educação de 189Z a 195S*

Os negócios da Educação, nos primórdios da República, estavam afetos à Secretaria de Estado do Interior, em virtude da lei nº 15 de 11 de novembro de 1891, situação em que se mantiveram até 1931, quando, pelo decreto n. 4.917, de 3 de março desse ano, aquela secretaria foi transformada em Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O desdobramento

dessa pasta, em duas secretarias distintas, se fêz em 1947, pelo decreto n. 17.339, de 28 de junho desse ano. Desde aquela data, portanto, foram responsáveis em São Paulo, pelos destinos da instrução pública, os seguintes secretários, em ordem cronológica, de acordo com uma publicação feita pelo Serviço de Legislação e Publicidade da Secretaria da Educação:

Secretários do Interior, de 1892 a 1931:

1 — Dr. Vicente de Carvalho; 2 — Dr. João Alvares Rubião Júnior; 3 — Dr. Cesário Mota; 4 — Dr. João Alvares Rubião Júnior; 5 — Dr. Alfredo Pujol; 6 — Dr. Antônio Dino da Costa Bueno; 7 — Dr. João Batista de Melo Peixoto; 8 — Dr. José Pereira de Queiroz; 9 — Dr. Bento Pereira Bueno; 10 — Dr. José Cardoso de Almeida; 11 — Dr. Gustavo de Oliveira Godói; 12 — Dr. Carlos Augusto Pereira Guimarães; 13 — Dr. Altino Arantes Marques; 14 — Dr. Elói de Miranda Chaves; 15 — Dr. Oscar Rodrigues Alves; 16 — Dr. Alarico Silveira; 17 — Dr. José Manuel Alvares Lobo; 18 — Dr. João Galeão Carvalhal Filho; 19 — Dr. João Fábio de Sá Barreto (substituído durante um mês pelo Dr. Fernando Costa); 20 — Dr. José Carlos de Macedo Soares; 21 — Dr. Artur Neiva; 22 — Dr. Augusto de Meireles Reis Filho.

Secretários da Educação, de 1931 a 1953:

1 — Dr. Alberto de Oliveira Coutinho; 2 — Dr. Edmundo Navarro de Andrade; 3 — Dr. Teodoro Augusto Ramos; 4 — Prof. Dr. Benedito Montenegro; 5 — Prof. Dr. An-

tônio de Almeida Prado; 6 — Dr. Floriano de Vasconcelos Linhares; 7 — Dr. Francisco de Sales Gomes Júnior; 8 — Dr. José Rodrigues Alves Sobrinho; 9 — Dr. Augusto de Meireles Reis Filho; 10 — Dr. Valdomiro Silveira; 11 — Dr. Cristiano Altenfelder Silva; 12 — Dr. Augusto de Meireles Reis Filho; 13 — Dr. Mareio Pereira Munhoz; 14 — Dr. Adalberto Bueno Neto; 15 — Dr. Mareio Pereira Munhoz; 16 — Prof. Dr. Cantidio de Moura Campos; 17 — Dr. Augusto de Meireles Reis Filho; 18 — Dr. Francisco de Sales Gomes Filho; 19 — Dr. Augusto de Meireles Reis Filho; 20 — Dr. Mariano de Oliveira Wendel; 21 — Dr. Álvaro de Figueiredo Guião; 22 — Dr. Humberto Pascale; 23 — Dr. Mário Guimarães de Barros Lins; 24 — Dr. Aluízio Lopes de Oliveira; 25 — Dr. José Rodrigues Alves Sobrinho; 26 — Prof. Dr. Antônio Monteiro de Barros Filho; 27 — Dr. Aluízio Lopes de Oliveira; 28 — Dr. Sebastião Nogueira de Lima; 29 — Dr. Jorge Americano; 30 — Prof. Dr. Antônio Ferreira de Almeida Júnior; 31 — Dr. Plínio Caiado de Castro; 32 — Dr. Francisco Malta Cardoso; 33 — Dr. Luiz Gonzaga Novelli Júnior; 34 — Dr. Aluízio Lopes de Oliveira; 35 — Prof. Dr. Fernando de Azevedo; 36 — Prof. Dr. Francisco Brasiliense Fusco; 37 — Prof. Thales Castanho de Andrade; 38 — Prof. Dr. João de Deus Cardoso de Melo; 39 — Prof. Arnaldo Laurindo; 40 — Dr. José de Moura Rezende; 41 — Prof. Ary Albuquerque; 42 — Prof. Dr. Francisco Antônio Cardoso; 43 — Prof. Juvenal Lino de Mattos; 44 — Dr. Antônio de Oliveira Costa; 45 — Dr. José de Moura Rezende.

Ao todo 67 secretários de Estado em 61 anos geriram os destinos da pasta responsável pela educação e ensino em nossa terra, numa completa falta de continuidade administrativa que tanto tem prejudicado o ensino em São Paulo. O mal, portanto, não é de hoje, embora tenha sido agravado nestes últimos tempos. Poucos foram os secretários que ficaram mais de dois anos consecutivos. Muitos não venceram um ano. Alguns permaneceram na pas-

ta, interinamente, por alguns meses ou dias. No ano de 1931, por exemplo, ano de plena efervescência política, nada menos do que nove secretários passaram pela pasta da Educação. Em 1934, cinco, o mesmo acontecendo em 1947. No último quadriênio governamental tivemos nove secretários da Educação e no atual já foram feitas duas mudanças. — ROSALVO FLORENTINO — (*Formação*, Rio).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO N.º 35.247, DE 24 DE  
MARÇO DE 1954

*Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, da Constituição, decreta:

Art. 1º — Fica instituída, na Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, (CAEC).

Art. 2º — Caberá à Campanha promover as medidas necessárias ao aprimoramento do ensino comercial e à sua difusão no país, possibilitando o acesso aos cursos comerciais de maior número de candidatos às atividades específicas do comércio e às funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.

Art. 3º — Para o alcance de seus objetivos, a Campanha deverá:

a) — promover a realização de cursos e estágios para especialização e aperfeiçoamento do magistério de ensino comercial, bem como dos técnicos e administradores escolares, inclusive através da concessão de bolsas especiais de estudo;

b) — conceder bolsas de estudo e incentivar a sua concessão, a estudantes de real capacidade e des-

providos de recursos para custearem seus próprios estudos, a fim de oferecer maiores oportunidades de educação;

c) — incentivar a criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e até agora carentes de instituições de ensino especializado para o comércio;

d) — colaborar com os estabelecimentos de ensino comercial no sentido de complementar seu equipamento escolar e da utilização de adequado material didático, especialmente áudio-visual;

e) — cooperar com as entidades mantenedoras de cursos comerciais, visando a melhoria de suas instalações, através de acordo em que se exija, em troca, determinado número de lugares gratuitos que ampliem as possibilidades de estudo de que trata a alínea "b" do presente artigo;

f) — promover intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros, inclusive através de divulgações de interesse para o aludido setor de ensino;

g) — incentivar o funcionamento de centros de estudos pedagógicos nas comunidades em que funcionem escolas de comércio e centros de pais e mestres em cada unidade escolar;

h) — organizar missões pedagógicas e técnicas, que atuem sob a

forma de seminários de estudos, para dar assistência a escolas de comércio distantes dos grandes centros;

i) — estimular o funcionamento das bibliotecas escolares e o uso dos gabinetes e salas especiais, inclusive do escritório-modelo, por meio de planos de organização e movimentação de empresas fictícias, a fim de, cada vez mais, objetivar o ensino;

j) — realizar estudos e inquéritos sobre as necessidades e problemas do ensino comercial;

k) — organizar um programa relativo à elaboração e à produção de obras didáticas e pedagógicas no setor da educação comercial;

l) — elaborar projetos de prédios escolares destinados a cursos comerciais nas diversas regiões do país, tendo em vista suas peculiaridades;

m) — assistir as escolas de comércio no que respeita à orientação educacional e ao funcionamento dos serviços de orientação profissional nos principais centros do país;

n) — promover o esclarecimento da opinião pública quanto aos objetivos e vantagens do ensino comercial.

Art. 4º — A direção da Campanha será confiada ao Diretor do Ensino Comercial, que contará com a assessoria de um Conselho Consultivo, integrado por representantes de entidades públicas e privadas, relacionadas com a educação e as atividades próprias do ensino comercial.

Parágrafo único — Os Membros do Conselho Consultivo não serão remunerados pelos seus trabalhos, mas serão considerados como tendo prestado relevantes serviços ao país.

Art. 5º — Haverá um fundo especial para custeio das atividades da Campanha, e que será constituído de:

a) — contribuições de entidades públicas e privadas;

b) — donativos, contribuições e legados de particulares;

c) — contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados e Municípios e de entidades paraestatais e sociedade de economia mista;

d) — renda eventual do patrimônio da Campanha;

e) — renda eventual de serviços da Campanha.

Art. 6º — A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a realização de progressos que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino comercial.

Art. 7º — Os programas de aperfeiçoamento, mantidos por entidades públicas e privadas, que atenderem aos objetivos da Campanha, poderão ser considerados como integrantes do plano de aperfeiçoamento do ensino comercial.

Art. 8º — O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 9º — Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 24 de março de 1954; 133º da Independência e 66ª da República.

GETÚLIO VARGAS

*Antônio Balbino*

(Publ. no D. O. de 26-3-954)-

DECRETO N.º 35.311, DE 2 DE  
ABRIL DE 1954

*Regulamenta a Lei n.º 1.889, de 13 de junho de 1953*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 17 da Lei n.º 1.889, de 13 de junho de 1953, decreta:

Art. 1º — O ensino do Serviço Social só poderá ser ministrado pelas Escolas de Serviço Social, constituídas nos termos deste Regulamento.

Parágrafo único — Os cursos ora existentes, que ministrem o ensino de Serviço Social, devem individualizar-se em Escolas, passando a ter direção própria, e dispor dos órgãos administrativos previstos pela legislação do ensino superior.

Art. 2º — O ensino do Serviço Social tem por finalidade:

I — prover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;

II — aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;

III — contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais.

Art. 3º — As Escolas de Serviço Social compreendem cursos ordinário e extraordinários.

§ 1º — O curso ordinário é o constituído por um conjunto de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção do diploma de Assistente Social.

§ 2º — Os cursos extraordinários são de três modalidades:

a) — de aperfeiçoamento, que se destina a ampliar conhecimentos em determinados domínios de qualquer disciplina do curso ordinário;

b) — de especialização, destinado a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas;

c) — de extensão, destinado a levar os problemas de assistência social ao conhecimento da comunidade.

Art. 4º — o curso ordinário de Serviço Social, cuja duração mínima é de três anos, compreende, além do ensino teórico e prático, estágios supervisionados e realização de trabalho final de exclusiva autoria do aluno.

Art. 5º — o curso ordinário de Serviço Social compreenderá as seguintes disciplinas:

I — 1ª Série.

- a) Sociologia;
- b) Ética Geral;
- c) Psicologia;
- d) Estatística;
- e) Noções de Direito;
- f) Higiene e Medicina Social;
- g) Introdução ao Serviço Social;
- h) Serviço Social de Casos;
- i) Serviço Social de Grupos;

II — 2ª Série.

- a) Economia Social;
- b) Legislação Social;
- c) Ética Profissional;
- d) Higiene Mental;
- e) Pesquisa Social
- f) Atividades de Grupo;
- g) Organização Social da Comunidade.

## III — 3ª Série:

- o) Administração de Obras Sociais;
- b) Organização Social da Comunidade;
- c) Pesquisa Social.

§ 1º — As aulas de Serviço Social atingirão sempre um quarto, no mínimo, do total das aulas, devendo os programas ser organizados de forma que, na primeira série, haja preponderância da parte teórica; na segunda série, equilíbrio entre a parte teórica e a prática; e, na terceira série, preponderância da parte prática.

§ 2º — Além das disciplinas obrigatórias, o aluno da 3ª série deverá optar por um conjunto de disciplinas que integrem um dos seguintes setores:

- I — Família:
  - a) Serviço Social da Família;
  - b) Puericultura;
  - c) Economia Doméstica.
- II — Menores:
  - a) Serviço Social de Menores;
  - b) Direito do Menor;
  - c) Aspectos psico-pedagógicos da conduta do menor.
- III — Médico-Social:
  - a) Serviço Social Médico;
  - b) Aspectos médico-sociais das moléstias;
  - c) Nutrição.
- IV — Trabalho:
  - a) Serviço Social do Trabalho e Técnicas auxiliares;
  - b) Higiene e Segurança do Trabalho.

§ 3º — Ao currículo poderão ser acrescentadas novas disciplinas, mediante proposta do Conselho Técnico Administrativo da Escola e aprovação do Conselho Nacional de Educação.

§ 4º — O ensino das disciplinas poderá ser feito em períodos semestrais, a juízo do Conselho Técnico Administrativo da Escola.

§ 5º — Cada Escola deverá manter, pelo menos, dois dos Setores de Especialização referidos no § 2º deste artigo, sendo-lhe facultado criar outros que correspondam às necessidades regionais, depois de aprovados pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º — As disciplinas ensinadas no curso ordinário constituem matéria das seguintes cadeiras:

- I — Psicologia;
- n — Sociologia;
- III — Ética;
- IV — Introdução ao Serviço Social;
- V — Serviço Social de Casos
- VI — Serviço Social de Grupos;
- VII — Organização Social da Comunidade.

§ 1º — A Congregação de cada Escola poderá propor a criação de outras cadeiras, as quais constarão de seu Regimento, depois de aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º — São privativas dos Assistentes Sociais as cadeiras III, IV, V, VI e VII e as que vierem a ser criadas de acordo com o parágrafo anterior e assim forem declaradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º — É obrigatória a organização de Círculos de Estudos ou de trabalhos de seminário, orientados pelos Monitores, com programa aprovado pelo Conselho Técnico Administrativo da Escola.

Art. 8º — A prática no curso de Serviço Social compreenderá:

a) — conhecimento dos recursos da comunidade, através de visitas, pesquisas e outros meios adequados;

6) — estágios supervisionados, cuja programação depende de aprovação do Conselho Técnico Administrativo.

Art. 9» — Excetuado o curso ordinário, sujeito aos períodos letivos fixados na legislação federal, os demais têm organização, duração e funcionamento regulados pelo Conselho Técnico Administrativo de cada Escola.

Art. 10 — São órgãos da administração das Escolas;

I — Diretoria;

II — Conselho Técnico Administrativo;

III — Congregação.

§ 1º — A constituição, a competência e o funcionamento destes órgãos obedecem ao prescrito na legislação geral sobre o ensino superior.

§ 2\* — Só os Assistentes Sociais podem ocupar o cargo de Diretor de Escola.

§ 3' — Os Monitores e Supervisores serão representados no Conselho Técnico Administrativo e na Congregação, na forma estabelecida no Regimento da respectiva Escola.

Art. 11 — Cada cadeira ficará a cargo de um professor catedrático, auxiliado por assistentes.

§ 1º — Enquanto não se realizar concurso de provas e títulos para o provimento efetivo da cátedra, os professores serão contratados, na forma do art. 5º da Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953.

§ 2º — Quando o exigir o interesse do ensino, será facultado o contrato de profissional estrangeiro especializado para a regência de cátedra.

Art. 12 — Além dos professores mencionados no artigo anterior, haverá Monitores e Supervisores, cujas funções serão fixadas no Regimento de cada Escola.

Parágrafo único — Os Monitores e Supervisores serão sempre Assistentes Sociais, com diploma registrado na forma da lei.

Art. 13 — Os alunos podem ser de duas categorias:

a) — regulares;

b) — ouvintes.

Art. 14 — O candidato à matrícula como aluno regular deve submeter-se a concurso de habilitação, na forma da legislação de ensino superior.

Art. 15 — Para inscrição ao concurso de habilitação, deve o candidato apresentar requerimento, juntando, em original, os seguintes documentos:

a) — prova de conclusão de curso secundário;

6) — carteira de identidade;

c) — atestado de idoneidade moral;

d) — atestado de sanidade física e mental;

e) — certidão de nascimento passada por oficial do registro civil, que comprove a idade mínima de 18 anos;

f) — prova de estar em dia com as obrigações do serviço militar, quando fôr o caso.

§ 1º — A exigência da letra *a* deste artigo pode ser suprida pela apresentação de diploma de curso superior, registrado na Diretoria do Ensino Superior.

§ 2º — Até três anos após o presente Regulamento, a exigência constante da letra *a* deste artigo, pode-

rã ser suprida pela prova de promoção à 2º série do curso colegial.

Art. 16 — As condições de aprovação, promoção e transferência de alunos são idênticas às previstas pela legislação de ensino superior, podendo, no entanto, o Conselho Técnico Administrativo da Escola fazer outras exigências, que devem ser fixadas em seu Regimento, dele constando, necessariamente, a obrigação de frequência aos estágios e de realização de todos os trabalhos práticos.

Art. 17 — O aluno que houver sido aprovado em todas as disciplinas, nos estágios e em trabalho final de curso, de sua exclusiva autoria, terá direito ao diploma de Assistente Social.

§ 1º — A terminação de qualquer outro curso dará o direito a um certificado correspondente.

§ 2º — A matrícula em curso de especialização ou de aperfeiçoamento somente será permitida mediante apresentação do diploma de Assistente Social, registrado na forma da lei.

Art. 18 — As Escolas de Serviço Social deverão requerer, dentro do prazo de 120 dias, a partir da publicação deste decreto, o respectivo reconhecimento, nos termos do Decreto-lei número 421, de 11 de maio de 1938, com a redação dada pelo Decreto-lei número 2.076, de 8 de março de 1940, juntando a documentação exigida.

Parágrafo único — As Escolas que não requererem, dentro desse prazo, serão proibidas de funcionar, assim como aquelas às quais o reconhecimento fôr negado.

Art. 19 — Os atuais alunos da Escola de Serviço Social que vierem a ser reconhecidas poderão

prosseguir no curso se, oportunamente, atenderem às condições exigidas pelo Regulamento ou Regimento da Escola, verificadas, em cada caso, pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 20 — Os alunos das Escolas que venham a ser proibidas de funcionar poderão transferir-se para outras, desde que se adaptem às exigências do Regimento desta e mediante parecer do Conselho Nacional de Educação.

Art. 21 — Os portadores de diplomas Já expedidos por Escola de Serviço Social que vier a obter o reconhecimento deverão requerer seu registro dentro do prazo de 150 dias, após o ato de reconhecimento, à Diretoria do Ensino Superior.

Art. 22 — Os portadores dos diplomas de Escolas que venham a ser proibidas de funcionar ficam sujeitos à validação de seus cursos.

Parágrafo único — A validação deverá ser requerida, dentro de 150 dias, após a publicação do ato de proibição de funcionamento, à Diretoria do Ensino Superior, que instruirá a maneira de processar os exames e indicará a Escola em que devem processar-se, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 23 — Os portadores de diplomas de Escolas extintas, oficiais ou oficializadas, que não foram reconhecidas, poderão valer-se do direito conferido pelo artigo anterior, desde que o requeiram dentro de 180 dias, a partir da data deste decreto, e que provem, com documentos oficiais, haverem defendido tese e contarem mais de cinco anos de efetivo exercício na profissão.

Art. 24 — Os Assistentes Sociais diplomados por Escolas de Serviço Social estrangeiras poderão revali-

dar seus títulos, na forma de legislação geral e segundo instruções da Diretoria do Ensino Superior.

Art. 25 — Aos atuais Agentes Sociais, qualquer que seja sua denominação, com funções nos vários órgãos públicos, é facultado adaptar-se ao curso de Assistente Social, mediante requerimento a qualquer Escola reconhecida, por processo aprovado pelo seu Conselho Técnico Administrativo, *ad referendum* da Diretoria do Ensino Superior.

Parágrafo único — Ficam ressaltados os direitos dos Agentes Sociais que, até a, data da promulgação da Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, vinham exercendo, em caráter de assistentes sociais, a profissão há mais de cinco anos.

Art. 26 — O Poder Executivo promoverá sejam subvencionadas as Escolas de Serviço Social reconhecidas, de acordo com proposta da Diretoria do Ensino Superior.

Art. 27 — O Poder Executivo poderá conceder bolsas de estudo aos Estados que não possuam Escolas de Serviço Social, nos termos do convênio que vier a ser firmado com a Diretoria do Ensino Superior.

Parágrafo único •— Será obrigatória, no citado convênio, cláusula relativa ao compromisso, por parte do beneficiado, de exercer a profissão, no Estado de origem, no mínimo durante os dois primeiros anos que se seguirem à conclusão do curso.

Art. 28 — Os casos omissos ou duvidosos serão propostos à Diretoria do Ensino Superior, que decidirá, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 29 — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação,

revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 2 de abril de 1954; 133' da Independência e 66' da República.

GETÚLIO VARGAS

*Antônio Balbino*

(Publ. no *D. O.* de 5-4-954)

#### PORTARIA Nº 134, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1954

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, nos termos do art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve:

Art. 1º — A fim de descentralizar os serviços de inspeção do ensino secundário e torná-los mais atuantes, sem prejuízo da unidade de orientação, fica a Diretoria do Ensino Secundário autorizada a instalar, progressivamente e de acordo com as normas que fixar, Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário, com sede no Distrito Federal, nas Capitais dos Estados ou em cidades que, pela sua posição geográfica, forem consideradas ponto de mais fácil e rápido acesso para os Municípios que constituírem a respectiva área de inspeção.

Art. 2º — Às Inspetorias Seccionais incumbe:

a) orientar e fiscalizar a aplicação das leis e decretos que regulam o ensino secundário, competindo-lhes cumprir e fazer cumprir os regulamentos, portarias e instruções baixadas pelo Ministro da Educação e Cultura e pelo Diretor do Ensino Secundário;

b) supervisionar os trabalhos de inspeção na área sob sua jurisdição;

c) propor ao Diretor do Ensino Secundário medidas que escapem à sua alçada e que julgue indispensáveis ao êxito dos trabalhos de inspeção;

d) exercer as atribuições que lhe forem conferidas pelo Diretor do Ensino Secundário.

Art. 3º — Com o objetivo de garantir a unidade de orientação dos trabalhos de inspeção no Estado, o Diretor do Ensino Secundário, sempre que houver na unidade da Federação mais de uma Inspeção Seccional, poderá conferir à Inspeção Seccional sediada na Capital a incumbência de coordenar o encaminhamento das soluções dos problemas de interesse de todo o Estado, especialmente quando dependam de entendimento com as altas autoridades estaduais.

Art. 4º — O Inspetor Seccional promoverá reuniões dos Inspectores em exercício na área sob sua jurisdição, pelo menos uma vez por mês, de modo a garantir não só a unidade de ação, mas o aproveitamento, por todos, das experiências de cada um.

Art. 5º — Periodicamente, o Inspetor Seccional promoverá reuniões de Diretores, Professores, Secretários, Orientadores pedagógicos dos estabelecimentos existentes na área sob sua jurisdição para discussão de assuntos referentes ao ensino ou de problemas peculiares à área da seccional.

Art. 6º — O Inspetor Seccional organizará o plano dos trabalhos de inspeção na área sob sua jurisdição, levando em conta o número de inspetores, o número de estabelecimentos a serem inspecionados, os meios de transporte e as distâncias a se-

rem percorridas, o qual será submetido à aprovação do Diretor do Ensino Secundário.

Art. 7º — Quando necessário, pelo volume de trabalho ou extensão da área, o Inspetor Seccional poderá ser assistido por Inspetor-Assistente ou por ambos, designados pelo Diretor do Ensino Secundário.

Art. 8º — A Inspeção Seccional será organizada de maneira a manter em boa ordem a documentação e os registros necessários a assegurar a continuidade do trabalho.

Art. 9º — As Inspeções Seccionais se articularão com as Delegacias ou Subdelegacias federais de educação, nos termos das instruções expedidas pela Diretoria do Ensino Secundário, podendo, em casos específicos, por determinação do Ministro da Educação e Cultura, as suas atribuições ser deferidas, no todo ou em parte, aos Delegados ou Subdelegados.

Art. 10 — O Diretor do Ensino Secundário baixará as instruções que se tornam necessárias à execução desta portaria.

Art. 11 — Pica revogada a Portaria nº 212, de 22 de abril de 1953.  
• — *Antônio Balbino*.

(Publ. no *D. O.* de 3-3-954).

#### PORTARIA Nº 170, DE 26 DE MARÇO DE 1954

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, nos termos do art. 8º do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, resolve aprovar o anexo Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. — *Antônio Balbino*,

*Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.*

Art. 1º — A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto número 34.638, de 17 de novembro de 1953, será dirigida pelo Diretor do Ensino Secundário, nos termos do art. 4º do mesmo Decreto.

Art. 2º — Ao Diretor da CADES, que será assistido por um Conselho Consultivo constituído de 5 membros, compete:

a) submeter ao Ministro da Educação e Cultura, anualmente, o plano de trabalho a ser realizado no exercício seguinte, acompanhado do respectivo orçamento;

b) baixar projetos, normas e ordens de serviço, bem como praticar todos os atos necessários à organização e ação da CADES, de acordo com os planos aprovados;

c) assinar, em nome da CADES, os convênios que se tornem necessários à execução dos programas estabelecidos pelo Decreto nº 34.638;

d) apresentar, até 31 de janeiro de cada ano, relatório das atividades desenvolvidas no exercício anterior acompanhado de balancetes demonstrativos da execução orçamentária.

Art. 3º — Os membros do Conselho Consultivo serão designados pelo Ministro da Educação e Cultura e terão mandato pelo prazo de dois anos.

Art. 4º — Ao Conselho Consultivo cabe:

a) colaborar no preparo do plano de trabalho que, anualmente, será apresentado pelo Diretor à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

b) opinar quanto ao orçamento organizado pelo Diretor, antes de submetido à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

c) estudar todos os assuntos que lhe forem submetidos pela direção da CADES, emitindo parecer;

d) apresentar, ao Diretor da CADES, sugestões a respeito das atividades a serem desenvolvidas.

Art. 5º — O Conselho Consultivo se reunirá pelo menos uma vez em cada bimestre por convocação do Diretor da CADES, que presidirá suas reuniões, sem direito a voto.

Parágrafo único — As deliberações do Conselho Consultivo serão tomadas pela maioria dos membros presentes e as suas reuniões serão realizadas com a presença de pelo menos três membros.

Art. 6º — Será a CADES estruturada de maneira a ser evitada, tanto quanto possível, a criação de funções estáveis de caráter permanente, e a ser incentivado, ao máximo, o regime da cooperação entre os órgãos federais, estaduais e municipais e entidades particulares, identificados com os problemas do ensino.

Art. 7º — A CADES terá, subordinados diretamente ao Diretor, os seguintes órgãos:

o) Secretaria

6) Contabilidade

c) Setor de projetos.

Art. 8º — A Secretaria realizará, além das tarefas normais relacionadas com o expediente, as de documentação e registro de pessoal.

Art. 9º — À Contabilidade cabe a guarda, a movimentação e a contabilização dos recursos financeiros da CADES.

Parágrafo único — O Chefe da Contabilidade assinará, com o Diretor, os cheques, balancetes e recibos referentes à movimentação de numerário.

Art. 10 — Ao Setor de Projetos compete a execução dos projetos aprovados.

Parágrafo único — O Setor não terá um chefe, mas cada projeto será confiado a um Encarregado, que será o responsável pela sua realização.

Art. 11 — As atividades da Campanha serão programadas e execu-

das através de projetos, baixados pelo Diretor, os quais determinarão especificamente seus objetivos, os planos do trabalho e respectivos orçamentos.

Parágrafo único — As alterações que se tornarem necessárias durante a realização do projeto somente poderão ser levadas a efeito quando aprovadas pelo Diretor.

Rio de Janeiro, 26 de março de 1954.

(Publ. no *D. O.* de 5-4-954).