

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. XXIII      ABRIL-JUNHO, 1955      N.º 58**

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

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

**REVISTA**  
**BRASILEIRA de ESTUDOS**  
**PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXIII      ABRIL-JUNHO, 1955      N.º 58

INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

*DIRETOR* ANÍSIO  
SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES de SEÇÃO* ELZA  
RODRIGUES MARTINS *Documentação*  
*e Intercâmbio*

JOAQUIM MOREIRA de SOUZA  
*Inquéritos e Pesquisas*

*ELZA NASCIMENTO ALVES*  
*Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*  
*Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO  
*Coordenação dos cursos*

MÍLTON de ANDRADE SILVA *Revista*  
*Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO  
*Secretaria*

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

# REVISTA BRASILEIRA de ESTUDO PEDAGÓGICOS

Vol. XXIII

Abril-Junho, 1955

Nº 58

## SUMÁRIO

	<i>Págs.</i>
<i>Idéias e debates:</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA, O espírito científico e o mundo atual .....	3
JAYME ABREU, A educação secundária no Brasil .....	26
JAYME ABREU, Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária .....	105
<i>Documentação:</i>	
Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino .....	179
Observações à margem das conclusões de curso, no ensino superior civil, no ano letivo de 1952 .....	181
<i>Vida educacional:</i>	
Informação do país .....	195
Informação do estrangeiro .....	204
ATRAVÉS de REVISTAS E JORNAIS: <i>Alberto Ebert</i> , uma expe- riência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secun- dário; <i>Cândido Motta Filho</i> , As condições atuais da educação secun- dária; <i>Flávio Penteadó Sampaio</i> , O ensino industrial no plano nacional de educação; <i>Josué Cardoso d'Afonseca</i> , Estudo dirigido da matemática; <i>Maria Santacruz Lima</i> , Psicologia da aprendiza- gem; <i>Pierre Gr. Weil</i> , A orientação profissional e a estabilidade profissional e escolar .....	206

*Atos oficiais:*

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955 — *Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários*; Decreto nº 36.862, de 4 de fevereiro de 1955 — *Transforma em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes*; Decreto 37.082, de 24 de março de 1955 — *Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário*; Portaria nº 2, de 3 de janeiro de 1955 — *Expede programa de Prática Jurídica Geral e Comercial e respectivas instruções metodológicas para o curso Técnico de Contabilidade*; Portaria nº 7, de 7 de janeiro de 1955 — *Expede programa de Direito Usual e respectivas instruções metodológicas para os cursos Técnicos de Secretariado, de Administração e de Comércio e Propaganda*; Portaria nº 55, de 8 de fevereiro de 1955 — *Altera dispositivos da Portaria n. 3, de 4 de janeiro de 1951*; Portaria nº 57, de 9 de fevereiro de 1955 — *Expede instruções para a concessão de bolsas de estudo dos cursos da Biblioteca Nacional*; Portaria nº 80, de 19 de fevereiro de 1955 — *Baixa instruções sobre funcionamento de estabelecimentos de ensino secundário*; Portaria nº 110, de 29 de dezembro de 1954 — *Aprova o tempo de duração dos diversos cursos*; Portaria nº 2, de 18 de janeiro de 1955 — *Aprova o Regulamento do Conselho Administrativo da Escola* ..... 229

## O ESPÍRITO CIENTÍFICO E O MUNDO ATUAL (\*)

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I. N. E. P.

Senti-me obrigado a aceitar o honrosíssimo convite para, deste modo, corresponder à vossa extrema generosidade e render o meu preito à grande obra universitária que aqui se realiza.

A fim de dar à aula o caráter amplo e geral, que as instruções do Conselho Universitário determinaram, busquei examinar a evolução do espírito científico até os nossos dias e fixar alguns dos aspectos que vêm resultando da aplicação da ciência no mundo atual.

Confio que vossa indulgência em me ouvir possa ser tão grande quanto foi grande, em me convidar, a benevolência do vosso Conselho Universitário.

Desde as épocas imemoriais, pode-se admitir, no homem, um como duplo funcionamento do cérebro, levando-o já a ajustamentos realísticos com o meio, já a transfigurações de certos aspectos do meio para uma adaptação simbólica à existência. Para o ajustamento realístico dispunha do saber prático ou empírico; para o ajustamento simbólico ou espiritual, do saber mítico ou religioso. Pelo conhecimento prático, o seu cérebro modificava o meio em que vivia; e pelo conhecimento mítico, por um lado, o romantizava, para melhor suportá-lo e, por outro, dele, de certo modo, se evadia.

Os dois processos intelectuais operavam, entretanto, sem consciência de sua própria elaboração, num automatismo que tornava impossível a mudança ou o progresso, salvo por desvio inesperado. Produto de experiência e erro no campo prático e de algum acidente imemorial no campo mítico ou religioso, o saber dos homens se transmitia passivamente, por tradição, sempre zelosamente guardada, e, no caso do saber religioso, agravado o zelo pelo caráter de intangibilidade que lhe conferia a atribuída qualidade de sagrado.

(\*) Aula inaugural proferida na Universidade do Rio Grande do Sul, a convite do Conselho Universitário, no dia 2 de março de 1955, no Salão Nobre da Faculdade de Medicina da mesma Universidade.

Qualquer possibilidade de mudança em tal estado de cousas só poderia sobrevir se a criatura humana pudesse ser arrancada do estado de reverência com que se prendia às suas artes ou aos seus mitos, como algo que lhe tivesse sido inexplicavelmente legado ou lhe fosse revelado e cujo segredo jamais poderia desvendar. Tal estado de submissão era, aliás, nutrido e alimentado por toda sorte de temores, ante um mundo misterioso, inseguro e hostil.

como na evolução biológica, o progresso humano, intelectual e social, não é algo de sempre contínuo e fluente, mas um processo também de saltos e mutações. Os estágios do seu desenvolvimento constituem superações às condições dominantes, que abrem novos horizontes e novas visões. A superação ao prolongado estágio de marcha ao compasso da tradição veio, afinal, a processar-se, quando uma civilização material mais brilhante deu ao homem a parcela de segurança indispensável ao começo de libertação do seu poder mental. esta nova segurança levou-o a questionar a tradição.

Operou-se então, o que costumamos chamar o "milagre grego".

O *milagre* resultou da ocorrência de uma classe intelectual liberta de maiores preocupações materiais e, deste modo, dos temores mais aflitivos, além de curiosamente desligada de vínculos sacerdotais. A "democracia" helênica, nessa atmosfera, assim tranqüila e segura, produziu um grupo de intelectuais, marcados de singular independência em relação a certos aspectos da tradição, que empreende nada mais nada menos que a análise, a crítica e a classificação do saber humano existente — não, entretanto, do saber prático, de logo o digamos, que este não merecia sequer, para uma classe que o não praticava, o nome de saber — mas do saber representado pelos mitos, conceitos e interpretações predominantes entre os cidadãos livres das suas cidades.

A contribuição grega consistiu em descobrir um critério para avaliar e sistematizar esse saber conceptual: o critério racional. Tal critério, antes de tudo estético, de proporção, harmonia, medida, constitui, na realidade, o traço que ainda ligaria os gregos a toda a tradição do espírito humano — antes poético e mítico que prático ou realístico. Biologicamente, os olhos existem para ver, mas, no homem, os olhos também contemplam e emprestam significação e importância simbólicas aos acontecimentos e às cousas. Tal "blasfêmia" biológica — "biologicamente, diz-nos Roger Fry, a arte é uma blasfêmia; temos olhos para ver e não para contemplar as causas"(\*) — pare-

(\*) Roger Fry — Vision Design, p. 47.

ce-me constituir uma chave para interpretar a evolução do espírito humano.

O homem, com efeito, já imemorialmente se caracteriza antes como animal estático do que realista e prático. A sua lenta e penosa adaptação à vida não se fez senão parcialmente no nível prático: somente no que fosse absolutamente imprescindível à sobrevivência física imediata... No mais, a adaptação foi poética e mítica, pela interpretação do mundo ao gosto de seu terror ou de sua fantasia, ou ao peso das tradições que lhe vinham das profundidades do tempo.

A faculdade poética do homem levou-o assim a transubs-tanciar imaginativamente o mundo em que realmente vivia, num mundo de conceitos, sonhos, mitos, costumes milenares, e só parcialmente no dos "fatos teimosos" — os "stubborn facts" de que nos fala *William James* — da sua existência material e concreta.

Essa característica da evolução humana não se interrompe na Grécia. Mas alcança ali inesperado desenvolvimento, com a tomada de consciência da capacidade criadora da mente, a mesma mente humana que, por milênios sem conta, vinha, sem o saber, penosamente elaborando conceitos e visões grosseiramente inexatos, mas românticamente idealizados, do próprio homem e do seu universo.

Se tomarmos Tales, de Mileto, como o precursor da nova atitude do homem em face de sua própria mente, veremos que a especulação intelectual de uma classe de estudiosos, desligada de vínculos sacerdotais, isto é, do propósito de guardar e conservar cegamente a herança social, tanto quanto da necessidade de trabalhar materialmente, em pouco mais de duzentos anos, dá-nos Sócrates e Platão, este a erguer, ante o espírito humano, uma hipótese de interpretação do universo e do homem, cuja independência da tradição só é superada pela própria amplitude e que ofusca as precedentes criações míticas da mente humana, como um jorro de luz apaga as incertezas e sombras da obscuridade. com êle, a independência do espírito humano se afirma. O processo contínuo de criação da mente, tomando consciência de si mesmo, faz-se intencional, voluntário, especulativamente experimental, e se critica e se revê nas suas hipóteses e tentativas.

O incerto e obscuro pensamento humano, faz-se, assim, nesse alvorecer da Academia, alugo como um livre jogo feliz, independente e tolerante de plausibilidades e alternativas. Era o pensamento especulativo que tomava posse de si mesmo.

O homem, entretanto, continua dividido entre a necessidade de compreender o universo e a si próprio, para obter a sua integração estética ou religiosa, e a necessidade material, con-

tingente de subsistir. Os processos mentais para resolver as duas necessidades continuam distintos. As necessidades materiais da vida se valiam da inteligência realística, com a aceitação dos "fatos duros e teimosos" e com o exercício das artes mecânicas e plásticas. As necessidades de integração mais profunda ou mais alta — as necessidades da *alma*, no sentido em que Platão usa o termo — valiam-se do pensamento mítico; mas, já agora, graças ao mesmo Platão, transformado em especulação metafísica, consciente, deliberada, independente e, por isto mesmo, tolerante e progressiva, embora sem maior exame, baseada na observação do senso comum, cujos métodos — ao contrário dos especulativos — não pretende o novo saber grego desenvolver, nem renovar.

O passo dado foi, não obstante, imenso. E seria talvez absurdo desejá-lo então mais completo.

Os gregos formularam, retificaram e libertaram o processo especulativo da mente humana e o reajustaram à observação do senso comum. Não chegaram à revisão do processo de observação; mas aí não chegaram porque não lhes poderia ocorrer ainda questionar o próprio senso comum.

A sua teoria do conhecimento foi a teoria que *John Dewey* chamou do *espectador*, mais interessado em contemplar o universo, para de algum modo o explicar, do que em dominar-lhe os processos, para de algum modo o controlar. O primeiro passo, entretanto, fora dado, pois tentar deliberadamente esquemas de interpretação de si mesmo e do mundo era o caminho para novos esquemas. A descoberta não estava tanto na compreensão obtida, como na idéia de esquemas, tentativas, ensaios de compreensão e interpretação. A experiência intelectual grega vale, sobretudo, pelo caráter de hipóteses, de plausibilidades, que passou a dar às criações do espírito.

A disciplinação do poder conceptual, assim obtida, mesmo como pura experiência especulativa, era a disciplinação do que havia de mais arbitrário, mais inseqüente, mais obscuro na história da mente humana. Os gregos, por meio de seus jogos intelectuais com as figuras geométricas e as relações matemáticas, descobriram que certas proporções e certas medidas, achadas em suas manipulações com aquelas figuras e com os números, existiam no que lhes parecia belo e composto, e fundaram na equivalência encontrada as suas generalizações de harmonia, simetria e sistema. Por outro lado, as especulações lógicas lhes desvendaram as relações semânticas e proposicionais e lhes permitiram formular a lógica do discurso, com os seus processos dedutivos e indutivos.

Era especulação, sem dúvida, de escassa base empírica, mas, de qualquer modo, fundada, controlada, sistematizada e já muito afastada dos aspectos caprichosos ou fantasiosos do conceptualismo anterior, totalmente desligado de qualquer coerência com a observação mesmo grosseira dos sentidos.

A observação continuava, em verdade, com as graves deficiências do passado. A ênfase estava na concepção, na descoberta de certas fórmulas matemáticas e lógicas de interpretação da realidade. A observação era utilizada tal qual existia no senso comum da espécie. A mente, pela contemplação dos seres e das cousas, é que concebia, ou revelava o mundo. Não era a observação que estava sob reforma, e sim, insistamos, o processo de elaborar idéias, concepções, teorias plausíveis em face do critério racional, então desvendado, e da observação comum, esta não questionada ainda. Para as falhas possíveis desta observação, produzia a mente as suposições ou idéias, que se tornassem necessárias, naturalmente arbitrárias, por não julgarem possível voltar à observação para lhes rever os dados imediatos. Para ilustrar, basta recordar a teoria grega da gravidade, ou a sua cosmologia, ou as suas teorias de causalidade física.

Para se verificar quanto é difícil o ir e vir de hoje, entre o pensamento especulativo e a observação, que nos produz o pensamento científico moderno, ensaiemos aqui, embora rapidamente, descrever o processo mental como presentemente o concebemos.

Todo comportamento inteligente de ajustamento às condições ambientes, no homem como nos animais, é um comportamento baseado na percepção de sinais, no seu sentido literal. O fundamento deste saber é a aceitação espontânea, no contacto direto com a realidade, do que *parece* ser fato. sobre esta base, apreendida imediatamente pelos sentidos, erguem-se tantas outras suposições ou idéias, quantas necessárias para uma adaptação mental do homem à sua situação ambiente.

A imediata e literal apreensão dos fatos ou sinais da existência não tem diferença essencial da percepção animal e produz o comportamento chamado inteligente, comum aos animais e ao homem. A distinção humana consiste não em ser inteligente; mas, em pensar. E o pensamento é algo que parte daquele ponto de contacto imediato com a experiência, em que os fatos são *sinais* que condicionam o comportamento, para chegar ao símbolo significativo, em que transforma e pelo qual interpreta aqueles sinais (ou seja a realidade imediata), elaborando, então, os conceitos e mitos que passam a determinar o comportamento, não já animal, mas propriamente humano.

Por isso mesmo, o pensamento não é originariamente realístico, direto e prático, mas metafórico, poético, interpretativo e, afinal, mítico e mágico.

Prático e realístico é o comportamento por ajustamento direto às condições da vida, como que anterior ao pensamento e, embora mais rico e flexível no homem, indiferenciado, em essência, do comportamento animal inteligente. esse ajustamento produz o saber por familiaridade (*knowledge by acquaintance*) e de que decorrem a maioria dos nossos hábitos e o nosso saber prático, derivado dos *dados* da experiência, aceitos em sua significação espontânea e direta.

O pensamento propriamente dito, sucedendo à palavra ou nela se fundando, toma esses *dados* não como *sinais*, mas como *símbolos significativos*, isto é, sinais transformados pela faculdade de interpretação simbólica da mente humana, e com eles joga em busca de relações de coerência e lógica, que se afastam da realidade, tanto mais quanto o espírito humano estiver desligado das origens empíricas dos seus símbolos.

A capacidade humana de transformação simbólica da experiência, entretanto, só amadurece, só se faz adulta e objetivamente eficaz, quando o homem a desenvolve até ao ponto de poder *unir* a sua percepção dos *dados* da experiência, como sinais, à percepção deles, como símbolos, retificando nestes toda a parte digamos metafórica e fazendo com que o pensamento simbólico se faça êle próprio realístico, reencontrando-se, assim, no campo do comportamento inteligente primitivo, porém armado já agora de significações muito mais complexas do que as que, originariamente, orientavam a imediata conduta, ajustada, porém quase — animal do homem.

A valer tão breve descrição do nosso processo mental, como-ora o encaramos, já podemos compreender quanto havia de ser inevitável a demorada evolução da espécie humana até o pensamento realístico em que ela, hoje, começa apenas a ingressar..

Todo o mecanismo simbólico do pensamento tendia a afastá-la da realidade e a levá-la a viver entre as construções do seu espírito, erguidas sobre os símbolos de sua linguagem e desenvolvidas em outros símbolos derivados dos primeiros, numa série praticamente indefinida.

Os *fatos* eram apenas aquelas *gestalten* imediatas que lhe apresentavam os sentidos. E daí o espírito humano partia, com as palavras, já elas símbolos, para as interpretações que seu poder de transformação simbólica livremente criava, em face das necessidades lógicas, decorrentes elas próprias do mecanismo verbal e simbólico do pensamento.

A saída desse círculo vicioso, que caracterizava o próprio pensamento humano, só podia começar com uma preliminar mudança de atitude dos homens em relação aos seus próprios símbolos, isto é, às suas palavras, aos seus mitos e aos seus ritos. Foi esta mudança que os gregos, inicialmente e em parte, nos trouxeram. Os homens entraram, então, a questionar os seus símbolos, as suas palavras, a indagar até que ponto podiam ser sistematizados, isto é, podiam ser descobertas as suas implicações e relações.

Tal atitude de parar e indagar representou o primeiro passo de amadurecimento do espírito humano, o primeiro passo no processo de não se deixar levar pela sua *própria* capacidade de transformação simbólica, mas de vigiar essa força, de controlá-la, de verificar onde o levava.

com esse esforço, como já dissemos, não pretenderam os gregos rever os *dados* originais do pensamento humano, ou seja a experiência comum da espécie, mas rever o pensamento mesmo, em essência simbólico, interpretativo e irrealístico, destinado a construir uma interpretação do mundo e não a conhecê-lo, no sentido moderno do termo e quiçá no sentido *prático* primitivo, para controlá-lo e transformá-lo.

de qualquer modo, chegamos, com os gregos ao que já podemos considerar as origens do nosso mundo moderno. Começa, então, o homem a formular intelectualmente a sua experiência em uma filosofia e uma ciência, cujo desenvolvimento, a despeito de paradas, de parênteses e divagações, no fundo não mais se interrompe e vem, de estágio em estágio, que menos se negam do que se superam, reconstruindo a visão do mundo e dirigindo ou redirigindo a civilização humana.

Devido a circunstâncias sociais e também ao caráter predominantemente especulativo da formulação grega da experiência humana, conservam-se, entretanto, distintos os dois campos do saber humano: o prático ou empírico e o racional ou teórico. somente merecia o título de conhecimento, de saber — o segundo. O conhecimento prático só poderia fornecer opiniões. Em rigor, somente o conhecimento obtido pela mente, por meio de reflexões e concepções, que não envolvessem o corpo, embora utilizassem os dados do senso comum, teria aquele grau de *certeza* que caracterizaria o saber filosófico-científico, teórico, racional.

Para os gregos, note-se, pensamento era atividade; mas, atividade do espírito, não envolvendo o corpo, nem a matéria, e constituindo algo de superior às atividades que importassem em atos materiais de manipular e fazer. Pensar era parcela de atividade divina no homem, sendo Deus o "ato puro", sem

mistura com a matéria. Os homens tanto melhor pensariam quanto mais usassem o espírito e mais distanciados ficassem das contingências materiais.

Baseado nesse pressuposto, o senso de harmonia dos gregos, ajudado pelas circunstâncias históricas, levou-os a classificar como atividade perfeita a da mente em busca do conhecimento do imutável e eterno, em oposição à de procurar conhecer o mutável, efêmero e passageiro. A filosofia e a ciência eram o conhecimento e a contemplação do absoluto, que constituía a base perene e eterna do fluxo aparente das cousas. O outro saber, o saber mecânico das artes ou o saber prático dos homens, era saber imperfeito e inferior, contingente à condição humana, mas insusceptível de elevá-los ao quase divino da pura contemplação das idéias e das verdades puras.

de tal sorte, suprimiram os gregos, é certo, a linhagem cabalística, mítica e ritual dos sacerdotes, dos profetas e dos magos, mas para criar, não ainda a dos cientistas, como os entendemos hoje, e sim a dos escolásticos, antecessores dos nossos professores de hoje. A nova classe intelectual, já destacada da sacerdotal, está interessada no conhecimento pelo conhecimento; é uma nova espécie de contemplativos, cheios de curiosidade, no sentido alto da palavra, mas de curiosidade pelo reino do absoluto, do imutável e do eterno, e de desdém pelo mundo contingente, mutável e frustrado dos mortais. (um novo sacerdócio, o cristão, alguns séculos a seguir, viria apoiar nesse dualismo a sua teologia e, por mais alguns séculos, retardar a marcha da inteligência humana, mumificando a filosofia e ciência dos gregos como algo definitivo e perene, de que o espírito humano não mais pudesse nem devesse libertar-se).

Se havia tal dualismo e as suas conseqüências estão longe ainda de se haverem esgotado, convém, entretanto, assinalar que entre os gregos, não havia, contudo, o dualismo entre filosofia e ciência. uma e outra eram a mesma cousa ou quando muito aspectos diversos, porém integrados do mesmo empreendimento humano. fosse Platão, mais dominado pelas preocupações matemáticas, fosse Aristóteles, mais envolvido nas considerações lógicas e na classificação e demonstração das cousas, temos em ambos o filósofo e o cientista trabalhando de mãos dadas. O conhecimento filosófico fundava o conhecimento científico e ambos se integravam em uma só cosmologia e uma só metafísica.

Afora a alegria de conhecer e certa submissão sábia às contingências da vida, que apesar de intelectualmente insignificantes e mesmo indignas de serem objeto do pensamento, eram entretanto implacáveis, — esse saber humano nada mais produzia, revelando-se, por um lado, impotente, e por outro lado,

desinteressado, ante os problemas de *transformação* das condições do mundo. este continuava a ser transformado, limitadamente e muito lentamente, pelo saber empírico, tradicional, ou de raro em raro ocorrente; pelo saber de experiência feito, pelos conhecimentos práticos e inexatos — assim julgados e na verdade imperfeitos — de "mestres" e "oficiais", dos artesãos, que já existiam na Grécia e continuaram pelo tempo adiante a progredir nas linhas restritas e apartadas da aprendizagem pela ação e pelo trabalho. Os descobrimentos e invenções não eram feitas pela filosofia ou pela ciência, mas por aqueles práticos. (Salvo o episódio de Arquimedes, ainda no tempo dos gregos, mas que não teve seqüência, nem consequência). A filosofia e a ciência antigas estariam, com efeito, preocupadas talvez com a ordenação social da vida humana, porém nada tinham a ver com o seu progresso material.

A realidade é que a ciência, como a concebemos hoje, somente pôde surgir e em verdade surge, com a vitória dos métodos da observação sobre os métodos da pura especulação, de que se fêz símbolo a famosa e legendária experiência de Galileu na Torre de Pisa. Nesse dia, encerram-se os "infinitos debates" da Idade Média, a que se refere *Whitehead*, e, assim como os gregos criaram o "critério racional", para a avaliação e a crítica das nossas idéias e intuições, Galileu cria o "critério da experimentação", para guiar a nossa observação e rever as nossas intuições, conceitos, idéias e julgamentos.

Era uma segunda superação, mutação ou salto no desenvolvimento humano, e com êle deveria ter-se operado, afinal, a unificação, sob certo aspecto, dos dois processos imemoriais de saber — o saber prático ou empírico e o saber racional ou especulativo. Porque este, para se confirmar, passou a exigir a observação, antes, e a experimentação depois, e observar ou experimentar não são processos exclusivamente "mentais", mas fundamentalmente operacionais, isto é, materiais, objetivos e concretos. Fazer, então, passou a ser essencial para o próprio ato de pensar. Aprendia-se, fazendo, no mundo do saber prático, empírico ou rotineiro; aprende-se, fazendo, no mundo do saber científico, por mais "puro" ou "teórico", descobridor de leis gerais e criador de teorias, que êle seja e continue a ser. Graças à ênfase desse modo dada ao que o mesmo *Whitehead* chama a *Ordem da Observação*, a *Ordem Conceptual* iria sofrer nova e verdadeira revolução.

Se os gregos deram ao nosso modo intuitivo de conceber o Universo ou à Ordem Conceptual, as suas leis matemáticas e lógicas; Galileu e seus sucessores deram à Ordem da Observação os seus métodos, os seus instrumentos, a sua gradual a crescente exatidão. Nenhuma das duas Ordens poderia mais

existir sozinha frutuosamente. Enquanto estiveram ou estejam isoladas, a observação não passa, entre os antigos do nível do senso comum, isto é, é grosseira, defeituosa e inexata; e, entre os modernos, de estéril acumulação de fatos; e a especulação conceptual, por seu lado, de racionalizadora e não realística, embora, muitas vezes, bela e harmoniosa.

A aliança entre as duas ordens é que irá tornar ambas fecundas e produzir o progresso acelerado em que começamos a entrar do século dezesseis em diante, até os dias quase sem fôlego de hoje.

Mas, a despeito da aliança, afinal operada, entre a observação e a especulação, a experimentação e a concepção, porque não se processou, até o ponto que já podia e devia ser atingido, a união entre as artes práticas e as artes do chamado saber racional, entre a prática e a teoria? Estabelecido o método experimental, identificado, em sua essência, o processo de obter o conhecimento e o saber com o método empírico, sistematizado, purificado e refinado, que sempre conduziu toda a ação prática humana e a aquisição pelo homem de suas artes e de seus modos de viver, — por que se mantém até hoje a distinção, na realidade o dualismo, entre a prática e a teoria, o empírico e o racional, o manual e o intelectual, a ação e o pensamento, o útil e o espiritual?

É que os hábitos humanos são difíceis de mudar. Afora a adaptação prática à vida, conseguida pelo saber prático, o homem com o saber teológico ou filosófico buscou, acima de tudo, a sua integração pessoal em um estado de segurança e de certeza. Ora, entre a *perfeita segurança* obtida, no estágio chamado primitivo, pela aliança com os supostos ou acreditados poderes supremos do universo, por intermédio dos ritos e cerimoniais da religião e, no início de nossa época, pela participação na vida da razão, do sumo Espírito que tudo movia e envolvia, e a *segurança relativa*, que as artes práticas anteriormente e depois a ciência, como a entendemos hoje, lhes podem oferecer, continuam os homens a flutuar, divididos entre os dois mundos, buscando agora os controles da ciência e logo mais a "salvação", ou seja a certeza absoluta que não encontram na segurança relativa e em constante perigo da vida terrena, governada pelas artes práticas ou pela ciência, mas na evasão das condições práticas da existência, pela religião ou pela filosofia.

A vida do espírito, em oposição à vida de ação e trabalho, tal como a imaginaram os gregos, nunca mais pôde ser completamente abandonada, mantendo-se, ao contrário, como uma

expressão superior da busca da certeza e do absoluto, que os primitivos punham na religião com o seu mundo sobrenatural, e a filosofia grega pôs na Razão como mundo ideal, liberto das contingências e perigos.

Toda a vida humana é, com efeito, uma busca da segurança. Não a conseguindo na vida corrente, a engenhosidade grega procurou-a numa Realidade anterior e superior à realidade do mundo, considerando-a o só e único objeto digno do conhecimento. Em tal realidade, concebida pela mente por um processo de atividade própria, iniciado nos sentidos, por certo, mas somente aí iniciado e resolvendo-se depois em atividade mental pura, encontraria o homem o mundo seguro e absoluto do Ser e não das aparências do Ser. A apreensão intuitiva da essência das cousas, nas suas mais amplas generalizações, constituía o supremo conhecimento, e este conhecimento, a Suprema Realidade. Em rigor, o saber digno de tal nome era assim o saber metafísico, que lidava com o *Ser* em sua última generalização, e os demais saberes, tanto mais imperfeitos quanto mais mutáveis fossem seus objetos, não passavam de opiniões, sem segurança nem importância, pois se referiam ao contingente, ao variável e diverso, a algo infectado, como observou Dewey, de *não-ser*, ou seja de não-existência.

O método da razão, apesar de tão harmonioso e tão original, não se destinava, portanto, a emancipar a humanidade do equívoco fundamental de sua existência, isto é, o equívoco de buscar a certeza e a segurança fora da realidade contingente ou do universo. Pelo contrário, era uma confirmação das velhas crenças da humanidade e a formulação intelectual do seu sonho de segurança e certeza fora do mundo, já não em algum céu, mas numa Realidade superior e absoluta, a ser atingida pela mente e pelo saber.

É de crer que, se houvessem podido os gregos continuar as suas especulações, acabassem por chegar ao conhecimento científico, como o concebemos hoje, para sobre êle basear um novo conceito de certeza e de segurança. Mas, a queda de sua civilização, o período romano conseqüente, mais de dominação do que de liberdade, e toda a insegurança e confusão relativamente prolongadas da Idade Média não permitiram que se renovassem condições propícias à continuação da sua vigorosa aventura de inteligência. somente com os grandes descobrimentos, reabrem-se os horizontes humanos e retomam os renascentistas o pensamento grego para lhe continuarem a carreira interrompida.

Ainda no transcurso, entretanto, da Idade Média, certos homens estranhos andaram a pensar no verdadeiro saber como algo de semelhante ao saber prático, isto é, algo de poderoso, algo que ensinasse a fazer e refazer as cousas de modo dife-

rente, algo que não fosse puramente estético e, de fato, estático, mas dinâmico, importando no controle das próprias cousas, ao revés da sua contemplação, tão somente.

Os matemáticos, por um lado, retomando a linha das melhores especulações gregas, e os alquimistas, por outro lado, acabaram por se fazer precursores da nova ciência, de que Bacon se faz o profeta. Eram os "fatos", e não os conceitos, a nova paixão... Mas, nem por isso, chegamos de logo à aplicação deliberada do conhecimento à vida. toda a ciência dos séculos dezesseis, dezessete e dezoito ainda mantém o seu espírito de interpretação do universo, de busca da sua Realidade Verdadeira e não o da procura deliberada dos meios de o controlar. A vida do espírito, a vida do saber ainda são a contemplação, já agora da "natureza", concebida como algo de seguro, de definitivo, de permanente...

O caráter ainda, de certo modo, religioso de toda a filosofia dessa fase, relativamente recente do pensamento humano, lembra as origens desse mesmo pensamento: — mítico e sacer-dotal na antigüidade, secularizado na Grécia, mas, em essência teológico, como teológico se conserva em toda a Idade Média e, agora, com a ciência dos séculos dezessete e dezoito, ainda religioso, embora busque desprender-se da teologia, com o artifício de considerar a "natureza" — sistema fechado, mecanicista e materialista, de que Deus seria o motor *ex-machina* — como algo que pudesse ser objeto independente de conhecimento e contemplação... Continuamos, na realidade, em plena fórmula grega: saber é o conhecimento do definitivo, do absoluto, agora transferido à própria natureza — cujos segredos o homem desvenda para melhor compreender a Realidade e aí encontrar a *segurança* absoluta por que anseia o seu espírito. A outra segurança, a relativa, a obtida pelo domínio das condições do meio, continua entregue às *artes* — práticas, liberais e sociais

— que, ainda como na Grécia, não são plenamente ciência nem saber.

O dualismo, pois, perdura e responde a atitudes ancestrais do homem, em face do mundo e de si mesmo. ..

A teoria da evolução, no século dezenove, e a teoria da relatividade, já no século vinte, pontos altos, talvez os mais altos, no desenvolvimento que estamos encarando, é que vêm, afinal, a dar-nos as idéias modernas de hoje, pelas quais passamos a compreender o universo e o homem como processo dinâmico de criação permanente, em que — natureza e homem

— não se distinguem, mas são partes do mesmo processo. Neste processo, há começos, continuidades, repetições, terminações — constantes e variáveis — que permitem plano e previsão. E isso é tudo que agora resta das idéias gregas de sistema, de

harmonia, de acabado e de perfeito. de posse, afinal, do conhecimento científico das relações e inter-relações dos processos do mundo físico e do mundo biológico, entramos a produzir, voluntariamente, as condições necessárias para pô-los mais do que nunca a nosso serviço.

E, então, a ciência deixa de ser apenas a explicação do universo para se fazer o instrumento do seu possível e progressivo controle. A velha profecia de Bacon de que o saber era poder fêz-se realidade.

com a aplicação da ciência aos problemas humanos, por meio dos conhecimentos teóricos e técnicos que entrou ela a desenvolver, as artes empíricas se fizeram ou se fazem, em grande parte, obsoletas e, em seu lugar, surgiram e surgem as tecnologias científicas, operando-se, afinal, a real integração dos dois métodos de saber, o racional ou teórico e o prático ou empírico, em um só método, o científico.

É a nova visão prática do mundo, em face dessa integração relativamente recente — na realidade, de menos de cento e cinquenta anos — dos dois processos intelectuais da mente humana, que está agora lutando por se afirmar. Os dualismos entre saber mítico e saber empírico, depois entre saber racional e saber prático, entre saber teórico e saber usual, encontram-se, por certo, em fase de desaparecimento, mas, não sem choque, pois o espírito humano resiste muito à perda de hábitos milenares.

A sobrevivência dos dualismos agora, por exemplo, se insinua, de forma sutil, no dualismo entre o saber científico (o dos fatos) e o saber moral e social, isto é, dos valores, fins e objetivos da vida humana. Costumamos dizer que a ciência nos dá os meios, o poder; mas nada pode dizer em relação aos fins com que aplicamos estes meios. Na realidade, ainda é a concepção do homem como algo de estranho à natureza ou ao universo. Quando muito se aceita que certos fins, como saúde, conforto, segurança física, os fins chamados práticos da vida, podem ser e são resolvidos pela ciência. Mas, os fins tidos como altos, nobres, superiores, sobre estes nada pode dizer a ciência...

esta é a última forma que assume o velho dualismo, produzindo, como conseqüência, o progresso das técnicas chamadas materiais e a estagnação dos costumes sociais, morais e políticos.

Por certo que o conhecimento dos fatos e suas leis e o conhecimento dos valores, isto é, dos fins, objetivos e propósitos do homem, constituem campos diversos da investigação humana.

Mas, não há razão por que o segundo não possa ser objeto do mesmo processo de descrição, análise e controle por que passaram os fatos do mundo físico. Conhecidos que sejam, cientificamente, aqueles valores, restará sem dúvida o problema de escolha e de preferência, isto é, o problema da aplicação de tal conhecimento, como, aliás, também no mundo físico, conhecidos os seus fatos e leis, resta o problema de sua aplicação aos fins humanos.

A ciência da eletricidade não nos manda fazer uma lâmpada ou um motor elétrico, habilita-nos a fazê-los. E se os fazemos é para atender uma necessidade humana. Ora, as necessidades humanas são também fatos, que podem ser estudados, como são estudados os do mundo físico. A ciência ou ciências dos fatos sociais, econômicos, políticos e morais irão habilitar-nos, como as ciências do mundo físico, a realizar os fins humanos.

Mas, dizem-nos certos filósofos, esses fins são algo de arbitrário e inalisável, são todo o mundo do bem e do mal, dos nossos gostos e desgostos, em toda a sua gama de caprichos, desejos e paixões, para sempre insusceptíveis de regularização e controle. Estamos aí na terra de ninguém do mundo moral, onde impera a força irremovível da "liberdade" humana. A ciência aumenta o poder do homem sobre a natureza, mas não lhe ensina a governar as suas escolhas, as suas preferências, os seus fins.

A realidade, porém, é que tais fins têm uma origem e uma história, surgem, afirmam-se, mudam e se desenvolvem, do mesmo modo que os processos do mundo físico. O homem tem crenças a respeito do mundo físico e a respeito dos fins por que luta, das diretrizes que deve adotar, dos bens que deseja atingir e dos males que pretende evitar. O estudo destas últimas crenças pode também ser feito cientificamente. A ciência também nos poderá dar a sua gênese e desenvolvimento, e revelar-nos o meio de as controlar.

Do mesmo modo que damos como certos e seguros os fins mais óbvios da vida: saúde, alimentação, casa, vestuário, etc. — os chamados "fins *materiais* da vida"; também haveremos de chegar a dar segurança e controle aos chamados fins superiores ou espirituais: o do Governo da liberdade humana, o da realização da fraternidade e o da felicidade pessoal e coletiva. E, talvez, conforme lembra /. Dewey, esteja aí uma função específica da filosofia em nossa época.

O homem nutre hoje crenças a respeito do mundo físico, que a ciência lhe confirma e garante, e está a começar a ter conhecimento a respeito dos valores que regulam a sua conduta; a ciência lhe vai mostrar a gênese, desenvolvimento e

praticabilidade de tais valores e, deste modo, lhe dar o controle dos mesmos. A função da filosofia seria a de mostrar como "esses dois modos de crer e conhecer — o dos fatos e o dos valores — podem mais eficaz e frutuosa e se relacionar um com o outro" (Dewey), de jeito a permitir que o melhor conhecimento científico regule a nossa conduta prática, em todos os seus múltiplos aspectos.

Para a filosofia se transformar nessa disciplina da conduta humana, à luz do melhor conhecimento científico existente e tomando-o como base, será, porém, necessário que se interrompa a milenar tradição que faz da filosofia a busca de uma realidade absoluta, transcendente, superior ou anterior ao mundo, em que a mente humana se refugie.

Muito pelo contrário, a filosofia se terá de fazer a mais terrena das disciplinas, ocupando-se exatamente da aparentemente modesta, mas realmente essencial e imensa tarefa de ordenar e inspirar a "prática" da vida humana. Aliás, esse teria sido o objetivo da religião, sempre que crenças religiosas tiveram real vitalidade. . . A filosofia seria hoje quiçá sua humilde substituta, devotando-se à tarefa de estudar como, em face do espantoso alargamento da praticabilidade dos desejos e aspirações humanas, resultante das conquistas e do progresso da ciência, pode cada um dos homens conduzir a sua vida para a plena realização de si-mesmo e contribuir, ao mesmo tempo, para que todos os demais indivíduos da espécie logrem o mesmo desiderato.

Tais considerações não nos afastam do nosso tema, antes sublinham a necessidade de vencer o último dualismo em que se debate o espírito humano. Estamos em pleno processo de aplicação — diria antes integração — cada vez mais ampla da ciência à vida, e este fato vem transformando a cidade humana, com ímpeto que não seria exagerado chamar de revolucionário.

Primeiro, acreditou-se demasiado cãndidamente, que a ciência de si e por si mesma traria seus corretivos. Todavia, a ciência, talvez para contornar o inevitável conflito, não com a religião, mas com a teologia e as filosofias dela decorrentes e nela inspiradas, refugiou-se no mundo dos fatos e suas leis, e por muito tempo ignorou e ainda faz por ignorar o mundo propriamente dos valores. E tanto isto fêz, que não faltam hoje os que acreditam não haver saída senão na volta atrás aos cânones normativos da tradição clássica grega ou até medieval. A solução, entretanto, está em levar avante a ciência até a nova área, essa hoje terra de ninguém, onde impera a "vontade" humana e em elaborar, com a experiência de hoje e os métodos de hoje, de precisão e segurança, em relação aos valores do mundo moral, social e político, os conhecimentos cien-

tíficos necessários para a formulação dos novos cânones que agora nos possam dirigir, como os cânones clássicos e medievais dirigiam o homem nessas passadas épocas.

Seja em política e organização social e econômica, seja na vida pessoal e coletiva, o certo é que há necessidade de retomar os objetivos da vida e, em face das novas condições, mostrar como os valores — materiais e espirituais — podem ser mantidos e ampliados, para o maior enriquecimento possível da existência de cada um e de todos, no conjunto da espécie humana. Nenhum outro problema é maior, nem mais urgente e mais prático, do que esse, e nenhum outro constitui desafio mais poderoso à inteligência humana, no que tenha ela de melhor, mais fino e mais alto. Identificado o processo do saber prático e do saber científico, temos que elaborar uma filosofia **que**, realmente, os integre em um só corpo de crenças, relativas ao mundo físico e ao mundo moral, capaz de nos conduzir e guiar nesta etapa convulsa a que chegamos de nosso desenvolvimento.

Sempre que a inteligência humana passa por um período de liberdade — e por liberdade se entenda a ausência de controle imposto e externo ao seu desenvolvimento — há como que uma safra miraculosa, e a mente humana explode em riquezas de imaginação e observação, que abrem novos horizontes à sua suprema aventura. Foi assim entre os gregos, no seu período áureo, e assim com Epicuro e os Estóicos; e assim no Renascimento, com o Humanismo e a Reforma; e foi assim, no século dezessete, em movimento que se estendeu até o século dezenove. Agora, neste século vinte, de novo se reacende, e como nunca, a necessidade dessa liberdade para uma tomada de consciência e uma nova superação.

A etapa de hoje será a definitiva consagração da visão prática da vida, em que o homem, integrado em seu mundo, busque a sua segurança e a sua certeza, não já em um outro mundo, seja o da razão absoluta dos gregos, seja o do sobrenatural da teologia, mas nos controles científicos que lhe permitam dirigir o mundo material e lhe comecem a dar efetivamente o controle do mundo social e moral. E nunca precisamos tanto de liberdade para o pensamento como nesta fase de crise e transição, em que teremos de abrir ou dilatar o horizonte humano, na sua nova, mas ainda perturbada visão científica, isto é, prática do mundo.

O próprio vigor da transformação em curso, entretanto, leva não poucos a voltar as costas até a franquias ou conquistas já admitidas e pressentir perigos na marcha livre do pensa-

mento. São velhos terrores que renascem e que, sob certos pontos de vista, não nos devem surpreender...

com efeito, a nossa espécie existe, digamos, há um milhão de anos, mas somente há pouco mais de seis mil anos descobriu a agricultura. Há apenas uns dois mil e quinhentos anos, descobriu a sua própria inteligência e criou a filosofia. Apenas há uns trezentos anos atrás, descobriu propriamente a ciência, como a concebemos hoje. E somente há uns cento e cinquenta anos, aproximadamente, entrou a aplicá-la à vida, sob a forma de tecnologias e em substituição às práticas e artes empíricas das lentas civilizações anteriores.

Será assim acaso estranhável que o homem ainda não tenha perdido seus velhos terrores e vacile ante os resultados de sua própria infância científica? Nesta infância, com efeito, estamos, com os nossos modestíssimos progressos, em ainda modestíssimas parcelas da humanidade...

Onde estão a pequenina ciência de três séculos de idade e as ainda menores tecnologias de pouco mais de um século? — Circunscritas a parte da península europeia, às Ilhas Britânicas, à América do Norte, à União Soviética e, saltando aqui e ali, a pequeninas manchas, em todo o resto da terra. Dos dois bilhões e meio, se tanto, de seres humanos, talvez nem sequer meio bilhão já se possa plenamente considerar beneficiário das transformações que se vão operando no sentido de ampliar a liberdade humana, isto é, a praticabilidade dos propósitos, desejos e aspirações do homem.

Apesar de ser assim evidente o nosso estado de infância em relação à ciência, não faltam os que começam a assustar-se com o seu desenvolvimento e a necessidade de uma tomada de posição em face da revolução que vem provocando. Os novos processos de pensamento, que o método experimental introduziu, dando nova força e eficácia às nossas especulações conceptuais, suprimiram, de fato, muito dos pretendidos encantos pitorescos e poéticos do passado, e, do mesmo passo, deram ao homem poderes que ainda não sabe êle manipular devidamente. E isto o tem levado a descer até de muitos dos valores a que se já habituara a admirar e a amar. Tudo isso, porém, — salvo desar-vorado pessimismo — nada mais é do que o resultado daquela mesma infância da ciência e de nossa remediável e conseqüente imaturidade intelectual.

Estamos, com efeito, em uma fase de "exploração" dos resultados da ciência, que se poderia equiparar à dos "conquistadores" e piratas da era que se seguiu aos grandes descobrimentos, e que não data de um passado remoto. Deslumbrados com as possibilidades da produção, estamos a "explorá-la" anárquica e extravagantemente; deslumbrados com as possibilida-

des da distribuição, estamos a tentar "monopolizá-la" para proveito de alguns; deslumbrados com as possibilidades da comunicação, estamos a utilizá-la para fraudar a verdade, vender tolices, editar comercialmente o espírito humano, levando-a à busca ininteligente de falsos confortos e de formas elementares e gregárias de inépcia coletiva.

Mas, nada disso é produto da ciência, e sim o resultado dos que a exploram, nesta fase inicial de enriquecimento humano, tomados do susto ainda primordial de que tal enriquecimento, como os anteriores, não passe de simples privilégio de alguns, que importa em conquistar, assim, de assalto, sob pena de desaparecer ou não chegar para eles...

Confesso que contemplo toda essa impaciência não sem alguma apreensão, — seja a *dos capitalistas* que julgam que a riqueza lhes vai escapar das mãos, seja a *dos comunistas*, que julgam necessário impor à força o progresso material, —■ mas, não consigo que minha apreensão obscureça a crença em que estou de que o homem superará mais esta crise e se habituará à posse da ciência, saindo da fase de alquimia econômica e social, não para nenhum milênio, mas para enfrentar adequadamente os problemas bem mais interessantes que o esperam, quando o problema material básico (este terrível problema em que se vem esvaindo) ficar, afinal, resolvido, e, na progressiva e nova estabilidade em que ingressar, volte o homem a cuidar dos problemas da distinção humana, não já de uma classe nem de alguns indivíduos, mas de todos e cada um dos indivíduos componentes da sociedade.

Não se creia que esteja aqui a manifestar a ingenuidade de um entusiasmo, de muito já superado nos tempos áridos e ácidos deste nosso século. Duas guerras mundiais, nazismo, facismo, socialismo revolucionário ou comunismo, capitalismo reexaltado, guerra fria, corrida armamentista sem igual, bombas atômicas e de hidrogênio, ameaças de retaliações maciças, nada disto seria, talvez, de ordem a permitir as considerações quiçá otimistas, que acabo de fazer.

Desejo correr o risco de assim parecer ingênuo, mas, repetir-lhes que, a despeito de tudo isso, continuo a julgar razoável o otimismo do nosso tempo.

Examinemos, embora ligeiramente, os motivos que julgo haver para alimentar esse otimismo.

Que os novos poderes de que o homem moderno se vê possuidor, a sua, sob certos aspectos, prodigiosa economia e a tremenda praticabilidade de todo e qualquer projeto de ordem material, entre as nações desenvolvidas, seja resultado de maior conhecimento científico não há, creio, dúvida possível. Os Estados Unidos ou a União Soviética somente são o que são, em

virtude de avanço tecnológico a que ambos chegaram. Tanto é isto verdade que os sistemas sociais e políticos são diversos ou até opostos, mas os resultados são semelhantes, — o que faz pensar, se não prova, que, para o progresso material, não importa tanto aqueles sistemas, quanto a aplicação maior ou menor da ciência...

Ora, como consequência de uma tal verificação, lançou-se a humanidade no que podemos chamar um estado revolucionário. toda humanidade passou a ver que esse progresso, o progresso material, também lhe pode suceder. E a ebulição em que entraram os povos diante de tal fato — nesta nossa América, na África, Ásia e na Europa — é de tal ordem que, a despeito da imensa força dos países já desenvolvidos, a atitude geral desses países já não é de truculência, mas de certo respeito ante a espantosa inquietação. Numa época em que os fortes nunca foram tão fortes, os fracos estão revelando um poder que nunca tiveram...

Assim, de modo geral, a despeito de todos os temores *~ãe* catástrofe, o clima bem considerado da humanidade já não é o mesmo da antiga truculência colonialista, de que foi ainda incrível ilustração a trágica aventura de riqueza do rei Leopoldo da Bélgica, no Congo, já em fins do século passado e princípios deste século, para dar um exemplo somente.

de modo geral, pois, a despeito das ameaças, que ninguém pode negar que existam, dos dias que correm, temos motivo de esperar que as coisas não sucedam pelo pior, mas que se conjure o imenso poder dos fortes com a imensa aspiração dos fracos, levando-nos a uma cooperação nova ou de nova espécie, para uma ordem mundial mais justa e mais equitativa.

Mas, se este é, propriamente, o clima mundial, já o clima dentro de cada nação poderá ser encarado com igual otimismo? E o clima pessoal de cada indivíduo, o estado de espírito de cada um de nós é igualmente, senão bom, promissor?

Reconheço que a resposta, longe também de ser óbvia, já não é tão fácil. As forças liberadas pela ciência são demasiado amplas para o controle individual e não há negar que estamos vivendo um período em que o indivíduo se sente meio perdido, podendo desenvolver estados de espírito, ou de raiva impotente ou de indiferença passiva, ambos perigosos e talvez fatais para a civilização.

esse, parece-me, o ponto crucial e realmente perigoso do nosso momento histórico. Vejamos como podemos focalizar tal perigo e se há sinais de saída para êle.

O progresso científico criou técnicas de trabalho de caráter mais coletivo do que individual; tornou possíveis imensas concentrações humanas; propiciou, pelo transporte fácil, organizações de imensa amplitude e, de modo geral, está unificando as nações e, sob certo aspecto, o mundo inteiro, em uma gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos...

A nova ordem gigantesca e mecânica e a extrema interdependência humana colheram o homem moderno numa fase de educação individual extremamente limitada, mesmo nos países mais avançados, e de quase nula educação coletiva e política. Daí, dois efeitos e dois perigos. O cidadão passou a se sentir emaranhado em uma ordem tão complexa e de dinâmica tão remota para êle, que não consegue perceber o valor de sua atuação individual ou de sua participação, quando partícipe se considere, assumindo então uma atitude de indiferença e irresponsabilidade, cujas conseqüências não podem deixar de ser maléficas para sua conduta individual e coletiva. Por outro lado, os governos e as forças econômicas, ou sejam os funcionários e os homens de empresa, transformados em forças poderosíssimas, também entraram a agir com certa irresponsabilidade, conseqüência, inclusive, de um real e fundamental estado de ignorância, em relação aos problemas que a nova ordem suscitou e suscita.

Vejam bem que não estou a analisar o poder absoluto do funcionário público, por exemplo, num estado "totalitário", mas o seu poder inclusive no estado democrático. Mesmo no estado democrático, as condições de vida do homem são as de submissão a uma ordem que êle já não controla, dada a amplitude de seu alcance e aos detalhes de sua ingerência. Se essa ordem se fizer injusta e inumana, haverá meio de poder o homem dela se libertar ou de modificá-la pela sua atuação voluntária? Ou, não lhe restará outro meio senão submeter-se, como se vem submetendo ?

Duas grandes experiências sociais, uma recente e outra de cerca de dois séculos, vêm produzindo métodos capazes de dar eficácia à ação individual, sem a qual o homem deixará de ser homem para se fazer uma simples engrenagem da ordem coletiva. A mais recente foi a de Gandhi, na luta pela independência indiana: a resistência individual pela não violência. A outra é a do Governo democrático, como o conceberam os anglo-saxônicos, pelo auto-govêrno local, pela cooperação voluntária e pelo regime da maioria.

A resistência não violenta, a desobediência civil de Thoreau, ou a *satyagraha* de Gandhi, representa o método de ação para

situações de opressão e de força aparentemente invencíveis. Experimentado como já foi, tudo leva a admitir que pode vir a ser usado pelo homem, em casos novos, não havendo, assim, motivo para crer, que seja impossível lutar contra a opressão e a força, mesmo quando tomam os tremendos aspectos da opressão e da força, nos dias de hoje.

O Governo democrático é o segundo método para corrigir os perigos da concentração de poder material e de poder econômico da vida moderna. Mas, o Governo democrático, para se conservar democrático e se aperfeiçoar como tal, exige cuidados especiais dos governantes e dos governados. Exige, primeiro, a mais extrema divisão do poder político, por meio de um regime da maior descentralização possível. Tudo que puder ser confiado à responsabilidade local e à cooperação voluntária dos indivíduos, lhes deve ser confiado. E o regime eleitoral, por outro lado, deve ser de ordem a dar ao indivíduo o sentimento de que seu voto conta. de sorte que todo sistema em que isso não fique muito claro, como sucede com certas modalidades, por exemplo, do sistema proporcional, concorre para que a democracia, como regime de responsabilidade, perca a confiança que deve inspirar.

No fundo do regime democrático de Governo descansa o velho conselho Kantiano: o homem é o fim de si mesmo. É necessário que não se sinta êle utilizado nem pelo Estado, nem por oligarquias, nem por outrem — mas, livre em sua devoção, em seu trabalho, em sua vida. Nesta medida, se sentirá responsável e, como tal, um ser social e moral. Porque a moralidade não é uma questão destes ou daqueles costumes: são mesmo historicamente diversíssimos os costumes e instituições humanas. Mas é, sim, questão de como nos comportamos em face aos costumes, existentes ou em formação, da atitude leal e inteligente, à luz das conseqüências dos nossos atos, com que os defrontamos, buscando torná-los tão benéficos a nós e aos outros, quanto possível.

Ora, para tal, — e o dizemos voltando ao fulcro de nossas considerações principais e ao segundo grande fundamento da democracia: nenhuma atitude será mais fecunda do que a atitude científica. Tal atitude significa, em essência, a negação de qualquer dogmatismo e a permanente confiança nos métodos organizados de usar a inteligência, tais como se apresentam no mundo da ciência; capazes de progresso e de perene auto-correção. A idéia de causalidade e o método de tudo julgar à luz das conseqüências constituem, na realidade, uma regra de confiante vigilância, que nos pode levar, na vida política, na vida social e na vida moral, aos mesmos progressos a que já nos levaram, na vida material.

O aparente, só aparente efeito desagregador da ciência, em sua aplicação à vida, decorre de que adotamos, (quando o adotamos) o método científico em nossos problemas de ordem material, e métodos pré-científicos ou anticientíficos em nossos problemas sociais, políticos e morais. Se usássemos, quanto às nossas instituições de natureza social, o critério científico, poderíamos até tê-las mudado, em alguns casos, para pior; mas, o método depressa nos revelaria os erros e estaríamos em condições de progredir, quanto a elas, do mesmo modo que progredimos ou mudamos nas artes chamadas materiais da vida. O que não podemos é mudar as condições materiais da existência e fechar os olhos às mudanças inevitáveis, por conseqüentes, dos outros aspectos da vida. O que importa é analisar e estudar, para proceder, segundo o método aprovado da ciência, de acordo com o que melhor e mais perfeitamente tivemos apurado.

Calcula-se hoje que estamos a progredir de uma década para outra na proporção de um para dois, no desenvolvimento de novas tecnologias. Sabeis o que isto significa? Que se considerarmos igual a 1 o índice do progresso na década de 890 a 900, isto é, na última década do século XIX, o índice da nossa década de 50 a 60, será 64. Entre 1890 e 1960, teremos multiplicado o nosso progresso 64 vezes. E assim está acontecendo, na verdade, embora não em todo mundo e para toda a humanidade. Qual não seria o nosso progresso político e moral, no dia em que adotássemos o mesmo caminho, nestes setores bem mais importantes para a vida humana?

A ciência nos está dando o progresso material e também nos dá, o que é mais importante, um método de permanente revisão deste mesmo progresso. O impacto das mudanças ocorridas só não é integralmente benéfico, porque muitas das suas conseqüências não são analisadas e julgadas pelo mesmo método que as produziu.

O problema não é, não deverá ser nunca, porém, o de voltar atrás, nem o de deblaterar contra a natureza humana; mas, o de buscar criar para o homem condições de conhecimento e responsabilidade suficientes para êle se comportar, hoje, rea-justadamente, como se julga que se comportava antigamente, de acordo com os padrões e normas das respectivas épocas.

A extensão da ciência ao mundo dos valores virá completar a obra da ciência, iluminando a visão prática e terrena da vida, que ela já produziu, ou está inspirando, com o sentimento das riquezas morais e espirituais da nova existência do homem num mundo por êle conquistado e domesticado.

de todas as falácias de nosso tempo, nenhuma conheço mais grave do que a de dizer que a falta de verdades dogmáticas nos levaria ao cepticismo total e ao niilismo.

A ciência não é céptica, embora falível. A falibilidade é uma forma negativa de indicar a sua capacidade de acertar. A ciência, quando erra, tem, insisto, nos seus próprios métodos a sua própria correção. Logo, nenhuma outra direção pode ser menos céptica e, ao mesmo tempo, mais humilde e mais vigilante. A generalização do espírito científico a todos os aspectos da vida é, nos dias de hoje, o mais seguro penhor do progresso político, social e moral do homem, e, em verdade, seu melhor guia, seu melhor conselheiro e seu melhor viático.

## A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL ( \* )

(Ensaio de identificação de suas características principais)

JAYME ABREU

Do I.N.E.P.

*O estudo sobre a educação secundária no Brasil, feito pelo Prof. Jayme Abreu, para o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos, sai agora na REVISTA BRASILEIRA de ESTUDOS PEDAGÓGICOS.*

*Trata-se de exposição crítica e corajosa elaborada por educador brasileiro de longa experiência com esse ramo de ensino e que agora integra o corpo de estudiosos da educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no seu serviço de levantamentos e inquéritos do ensino médio e elementar (CILEME)-*

*O Prof. Jayme Abreu fêz, antes deste trabalho, o levantamento cuidadoso e completo do sistema escolar do Estado do Rio de Janeiro, onde também estudou especialmente o ensino secundário. A experiência conquistada por este estudo de campo bem como seu longo convívio com o ensino secundário, como inspetor desse ramo de ensino, permitiram ao Prof. Jayme Abreu tratar o assunto com a largueza, a segurança e a intrepidez necessárias à análise de um ramo do ensino médio, que está sendo, no Brasil, por um conjunto de circunstâncias, o mais importante, do ponto de vista de conseqüências sociais.*

*Além deste trabalho, também aqui se publica o estudo feito sobre a educação secundária na América Latina, seu crescimento, suas tendências face ao seu passado histórico-cultural, suas debilidades presentes, com as sugestões do Seminário para que ela atinja, com propriedade, seus objetivos. A fidelidade e utilidade desse estudo feito pelo Prof. Jayme Abreu, tomando como base os documentos levados ao Seminário, fizeram com que o Dr. Guillermo Nanetti, Diretor da Divisão de Educação*

(\*) Trabalho apresentado ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile (janeiro 1955). O temário foi organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana.

*da OEA e Presidente do Seminário, manifestasse o desejo de sua "divulgação, a mais ampla", o que ora se intenta.*

*O INEP, pela CILEME está a proceder a uma série de estudos especializados, que a este estudo geral virão juntar-se para dar ao país os elementos indispensáveis à formação de uma opinião esclarecida e fundada sobre sua problemática educacional.*

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor (to I.N.E.P.

#### TEMA I NATUREZA E FINS DA EDUCAÇÃO SECUNDARIA

1. Os objetivos gerais, legais, da escola secundária brasileira são os formulados através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942.

2. Segundo a dita lei, de âmbito nacional, esses objetivos são os de formar a personalidade integral do adolescente, desen-volvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores.

3. A conversão progressiva do ensino secundário brasileiro num ensino não somente de classe privilegiada, suas possibilidades legais de articulação com os ensinos agrícola, comercial, industrial e outros cursos técnicos do mesmo grau, vêm fazendo muito mais importante sua virtual capacidade de desenvolver e orientar aptidões, do que a de preparação para estudos superiores. A escola secundária vem sendo uma crescente agência dis-tributiva da adolescência brasileira.

4. A crítica a fazer sobre o funcionamento da escola secundária nacional em relação aos objetivos que lhe são legalmente propostos, é que o conceito excede a realidade, o ideal institucional fica muito além de sua efetivação.

5. A primeira e óbvia condição para alcançar as finalidades em vista, seria a da integração do aluno com a escola, através de sua significativa presença no ambiente escolar. Ocorre porém que, na maioria absoluta dos casos, a presença máxima do aluno será de cento e sessenta dias no ano durante o período de um turno, enquanto duram suas aulas. Além disto, as classes são numerosas, com a média de quarenta alunos, a preocupação de preparar para exame é absorvente, tudo isto diluindo contactos e a relação professor-aluno.

6. Nesses moldes usuais de funcionamento, escolas secundárias brasileiras são consideradas boas, de acordo com a extensão das noções que consigam fazer decorar por seus alunos, apu-

radas através de exames que são a grande razão de ser da atividade escolar, não podendo, por intrínsecas limitações funcionais, atingir os fins de formação integral da personalidade discente a que a lei as propõe.

7. O exame da literatura e, principalmente, das práticas vigentes na escola secundária brasileira, revela que a tendência nela efetivamente atuante é a de instituição conservadora, apenas transmissora da herança social e não reconstrutora dos ideais da cultura.

8. Há um desajuste, que vai ficando cada vez mais nítido, entre os princípios de escola para classe dominante que ainda a inspiram e dirigem e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação a eles, de camadas populares, sempre maiores.

9. Pode identificar-se assim, nesse setor, uma conjuntura típica de desarmonia entre uma super-estrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção.

10. Nessa desarmonia pode comprovar-se como é certo que, nada obstante a atividade educacional não possuir força social ativa por si mesma, por isto que depende necessariamente de situações objetivas, sociais e políticas, nem sempre é ela expressa exclusiva dessas situações.

Isto porque o trabalho educacional depende grandemente de tradições que lhe são próprias e às quais está sujeito.

Ocorre que essas tradições, perpetuadas na educação, já estão, muitas vezes, proscritas na vida social e política.

Conflitos então emergem entre a educação e as condições de vida, capazes de entrar ou retardar consideravelmente a marcha da reforma e da experiência educacional, tal como sucede no caso brasileiro.

11. Imbuída do espírito de instituição propedêutica de academia, não tem a escola secundária nacional considerado devidamente as conseqüências dessa progressiva incorporação de camadas heterogêneas da população à sua clientela.

Mantém-se presa a fórmulas e estilos acadêmicos, dominada por um humanismo beletista de inspiração clássica, que sobre não corresponder a uma concepção atualizada de humanismo, está longe de atender às multiformes exigências de uma considerável massa de interesses e necessidades do seu disciplinado.

12. Basta atentar-se na acelerada multiplicação e heterogeneidade de sua população discente; refletir-se que menos de vinte por cento dela é que chega à conclusão do curso; ponderar-se que hoje já não é mais ela uma pequena e homogênea escola destinada ao patriciado rural do país, mas, principalmente, o

"habitat" de uma classe média urbana em ascensão social, para se compreender o anacronismo que representa o seu tradicionalismo conservador.

13. Essa estratificação a tem levado assim a uma flagrante crise estrutural, pelo desajuste de suas práticas em relação aos interesses e necessidades dominantes em sua população discente, advinda quase exclusivamente da concentração demográfica urbana produzida pela industrialização do país.

14. Observadores da escola secundária brasileira assinalam nela a presença da tradição retórica e literária que historicamente a impregnou, hoje deformada num arremedo sem sentido, porque imotivada para a maioria daqueles a quem se destina.

15. Intérpretes do passado histórico-cultural do país explicam a dominância desse aspecto verbalista na cultura nacional, que, entrado em crise, se refugiou no conservadorismo da escola.

16. Manipulando o Brasil uma cultura de transplantação portuguesa, cristalizada no medievalismo de conceitos que não passaram pelo crivo inquiridor e revisionista da Reforma e do Renascimento, de cujo cadinho de conflitos e disputas filosófico-religiosas emergiriam as instrumentalidades para a interpretação do mundo moderno; nutrida pela dogmática autoridade da Igreja, intérprete incontrovertida de fatos e teorias, pela Revelação ; faltou, necessária e prolongadamente, à cultura brasileira, estímulo e vitalidade próprios, capazes de elevá-la acima da passiva aceitação de princípios já consolidados, por uma necessidade, que não sentia, de rever e reexaminar o sentido da vida, pelo acicate da angústia filosófico-religiosa. (\*)

17. Daí a configuração verbalista da cultura brasileira, onde a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental.

Note-se que este tipo de cultura se ajustava perfeitamente aos seus consumidores, representantes de um patriciado rural abastado, que nela se comprazia, através do jogo floral do formalismo estético de uma literatura verbalista de lazer e divertimento.

18. com o surto industrial do país e as decorrentes mudanças dos estilos de vida grupais, novas, mais duras e já mais competitivas as condições de vida, esse verbalismo cultural perdeu o sentido e a clientela, bateu em retirada, porém subsistiu refugiado na instituição estratificada que vem sendo a escola brasileira, especialmente a secundária.

(\*) Vide — "A crise brasileira" (Jaguaribe, Hélio, em "Cadernos do nosso tempo").

19. Se os estudos de ciências naturais conquistaram o seu lugar na organização curricular da escola secundária nacional, deve observar-se todavia que, na prática, são eles retoricamente ministrados, na maior parte dos casos. E o ensino de "Trabalhos Manuais" vem sendo ainda um desajustado e sub-estimado enxerto no currículo, cujo só batismo já demonstra indisfarçável tendência à falsa distinção aristocrática entre trabalho manual e intelectual.

20. A inspiração "humanista" prevalecente na escola secundária brasileira é polarizada ainda na direção de identificação do "humano" apenas com a lingüística e a literatura.

Em nome desses princípios aristocráticos se impõem os sete anos compulsórios de latim e o ensino de três línguas modernas, buscando a sobrevivência de velhas fórmulas já completamente imotivadas, porque representantes dessa "cultura humanista que nunca foi democrática" (Fernando de Azevedo — "A Cultura Brasileira") e que vai perdendo interesse com a expansão do ensino secundário, alienando progressivamente o caráter de ensino de classe privilegiada.

21. Visando, legalmente, a uma formação humanística que não é entendida como o humanismo moderno e que não tem, aliás, condição de realizar na prática, funciona a escola secundária brasileira rigidamente em termos de escola propedêutica para cursos superiores, o que também não chega a conseguir eficazmente, nem é a finalidade para a qual serve a noventa por cento dos que a ela se dirigem.

#### *Natureza da escola secundária*

22. O termo *escola secundária*, no Brasil, em seu sentido técnico, corresponde à segunda grande divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante.

23. Em tempos não muito remotos o seu conceito não era o de escola também destinada às classes populares e sim de escola de classe dominante, preparatória para os estudos superiores de uma elite.

24. com as mudanças na estrutura social do país, está ela perdendo, gradualmente, o caráter de escola de classe dominante, ainda que continue imbuída desse espírito em suas formas e funções.

25. Não tem vigência no país o princípio da universalidade da escola secundária como obrigação do poder público.

As leis que estabelecem ao poder público a obrigação de ministrar educação secundária, restringem-na aos desfavorecidos economicamente, e mesmo assim não têm efetivo cumprimento.

26. Nas escolas secundárias públicas prevalece o regime da total gratuidade de estudos, indo algumas vezes até a gratuidade ativa, concedendo uniformes, livros, etc.

27. A frequência escolar é obrigatória; a escola é leiga, sendo todavia facultativo o ensino de religião; o regime de coeducação é admitido em lei e usualmente praticado.

28. As leis vigentes fixam o mínimo de onze anos de idade cronológica para ingresso na escola secundária.

29. O financiamento da educação secundária não é realizado através de taxas ou impostos especiais e sim através de recursos orçamentários globais.

30. como escola que funciona em termos de ministradora de noções para exames e em torno dessa finalidade tendo organizado sua vida "intelectualista", pouca efetividade tem essa escola quanto ao atendimento de aspectos como os de cuidado com a saúde física, objetivos cívico-sociais de preparação para a cidadania e para o trabalho construtivo em cooperação, para o inteligente emprego de horas de lazer, para a formação de critérios de apreciação de valores econômicos como consumidor, etc.

31. todas essas preocupações deveriam derivar da natureza da sociedade onde funcionam as escolas, que pretendendo ser uma sociedade democrática requereria, para sua existência, uma presença generalizada de cidadãos esclarecidos.

E deveria considerar-se que o "desenvolvimento máximo da personalidade é a meta que surgiu diretamente do ideal democrático". (W. S. Elsbree).

32. Em verdade a escola secundária brasileira vem funcionando como instituição "restrita em finalidade e pobre em conteúdo", que, quanto mais se lhe delegam encargos para com os seus discentes e para com a sociedade, por força, inclusive de perda de virtualidades educativas de agências como a família, a igreja, etc, vem minguando progressivamente seu campo de atuação.

33. Há pouca penetração de um ideal educacional claramente formulado e se a opinião pública apreça a educação, trata-se mais de um apreço mágico do que de uma compreensão consciente, ensejadora de uma crítica esclarecida ao funcionamento da escola.

#### *Generalização da Educação Secundária*

34. A escola secundária brasileira, apresenta, em 1954, uma matrícula geral de 535 775 alunos, espalhados por 1 771 estabelecimentos de ensino, à base de dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, que passamos a citar. Tomando por base o recenseamento de 1950, pode-se estimar a

população brasileira de 12 a 18 anos, em 1954, em torno a 9 100 000 habitantes.

Assim, dessa população teoricamente em idade de freqüentar a escola secundária, cerca de *seis por cento nela estaria matriculada*.

35. Analisando-se essa matrícula por *ciclo* e *série*, verificamos que ela assim se distribui:

1.º ciclo (ginasial) — 1*	série	—	168 009
	2. <sup>a</sup> série	—	127 297
	3. <sup>a</sup> série	—	93 980
	4. <sup>a</sup> série	—	70 203
	Total	—	459 489
2.º ciclo (colegial) — 1. <sup>a</sup> série		—	35 559
	2. <sup>a</sup> série	—	22 612
	3. <sup>a</sup> série	—	18 115
	Total	—	76 286
<i>Total geral</i>		—	535 775

36. O segundo ciclo (ciclo colegial) tinha o seu total de matrícula (76 286) assim distribuído nos seus dois cursos:

curso clássico	—	10 880
curso científico	—	65 406.

37. Das mil setecentas e setenta e uma escolas secundárias existentes, todas com o curso ginásial (primeiro ciclo) apenas setecentas e quatorze ministravam ensino de segundo ciclo (curso de colégio).

esses cursos eram 529 do tipo "científico" e 189 do tipo "clássico".

de acordo com a lei federal que rege o ensino secundário, para que o estabelecimento possa ter ensino de segundo ciclo (Colégio) é necessário que nele haja ensino de primeiro ciclo (ginásio).

38. As entidades mantenedoras desses estabelecimentos em 1954 eram as seguintes:

Públicas	—	435
Particulares	—	1 336.

As escolas públicas eram:

Federais	—	19
Estaduais	—	348
Municipais	—	68.

39. Nas escolas públicas estavam matriculados 143 465 nos (26,8% alu- do total da matrícula) assim distribuídos:

Federal	6 500
Estadual	118 208
Municipal	18 757.

40. Para que se possa apurar a expansão do ensino secundário brasileiro em relação às oportunidades de trabalho e a população em idade escolar, vamos transcrever dados do estudo "O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda — Evolução em um decênio" — realizado pela C.A.P.E.S. (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1954. Nesses dados se incluem outros ramos do ensino médio, para que se enseje o cotejo comparativo entre a posição deles e a do ensino secundário.

EVOLUÇÃO DO ENSINO MEDIO, DAS OPORTUNIDADES DO TRABALHO E DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR.  
Período — 1940 — 1950

Discriminação	Valores absolutos		Índices (1940 = 100)
	1940	1950	
<i>Brasil</i>			
<i>Matrícula geral (1)</i>			
curso secundário .....	155 588	365 851	235
curso comercial .....	45 932	88 082	192
curso industrial (2) .....	13 262	36 754	277
<i>Oportunidades de trabalho)</i>			
No comércio .....	800 920	1 073 921	134
Na indústria .....	1 400 056	2 231 198	159
Nos transportes .....	473 676	697 042	147
Na administração pública ..	234 860	260 767	111
Em atividades sociais .....	205 576	434 315	211
População na idade 14/19 anos .....	5 431 466	6 676 236	123
População urbana .....	12 880 182	18 775 779	146
Diplomados existentes em todos os cursos de nível médio .....	358 686	987 162	275

(1) Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949.

(2) Escolas federais, equiparadas e reconhecidas. Dados referentes aos anos de 1943 e 1953 (estimativa).

(3) Na data dos censos demográficos.

41. Ainda com o objetivo de expor a posição do ensino secundário brasileiro em relação ao ensino primário e aos ramos mais importantes do ensino médio, valemo-nos do trabalho da C.A.P.E.S. acima referido, através do quadro abaixo:

CRIANÇAS ESCOLARIZADAS EM PERCENTAGEM sobre A  
POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

Matrícula	Norte (1)		Nordeste (2)		Leste (3)		Centro-Sul (4)	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário (5)	63,5	57,9	30,3	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial	1,1	1,3	0,3	0,4	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3
	Nível médio (6)							

42. Feitos os cotêjos, através dos quadros anteriores, da situação do ensino secundário brasileiro na estatística educacional do país, em relação ao ensino primário e aos demais ramos, de nível médio, vejamos agora, através de dados ainda da mesma fonte (C.A.P.E.S.), a posição estatística do ensino superior, para que seja comparada com a do ensino secundário.

(1) *Zona norte*: Acre-Amazonas-Pará.

(2) *Zona nordeste*: Maranhão-Piauí-Ceará-Rio Grande do Norte-Pará-ba-Pernambuco-Alagoas.

(3) *Zona leste*: Sergipe-Bahia.

(4) *Centro-sul*: Minas Gerais-Espírito Santo-Rio de Janeiro-Distrito Federal-São Paulo-Paraná-Santa Catarina-Rio Grande do Sul-Mato Grosso-Goiás.

(5) *Primário*: em percentagens sobre a população de 7 a 12 anos.

(6) *Nível médio*: em percentagem sobre a população de 14 a 19 anos.

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, DO ESTOQUE de DIPLOMADOS  
E DAS OPORTUNIDADES de TRABALHO.  
Período 1940 — 1950

Discriminação	Valores absolutos		Índice (1940 = 100)
	1940	1950	
<i>Região Norte</i>			
Matrícula geral (1) .....	674	663	98
Conclusões de curso (1) .....	167	99	59
Diplomados existentes (2) .....	2 723	3 005	110
<i>Oportunidades de trabalho Nas</i>			
profissões liberais .... Na	1 419	1 434	101
administração pública Nas	8 371	9 545	114
atividades sociais ....	6 551	14 694	221
<i>Região Nordeste</i>			
Matrícula geral (1) .....	1 930	4 047	210
Conclusões de curso (1) .....	467	739	158
Diplomados existentes (2) .....	8 338	12 312	148
<i>Oportunidades de trabalho</i>			
Nas profissões liberais ....	5 632	7 162	127
Na administração pública ..	35 509	35 751	101
Nas atividades sociais .....	27 634	58 693	212
<i>Região Leste</i>			
Matrícula geral (1) .....	1 232	2 080	169
Conclusões de curso (1) .....	220	367	167
Diplomados existentes (2) .....	5 157	6 263	122
<i>Oportunidades de trabalho Nas</i>			
profissões liberais .... Na	2 903	3 311	114
administração pública . Nas	15 851	19 058	120
atividades sociais ....	11 574	23 150	200
<i>Região Centro-Sul</i>			
Matrícula geral (1) .....	17 399	30 794	177
Conclusões de curso (1) ..	4 016	5 057	126
Diplomados existentes (2) ..	90 278	136 480	151
<i>Oportunidades de trabalho</i>			
Nas profissões liberais ....	51 956	66 951	129
Na administração pública ..	175 130	196 413	112
Nas atividades sociais .....	159 817	337 778	211
<i>Brasil</i>			
Matrícula geral (1) .....	21 235	37 584	177
Conclusões de curso (1) ..	4 870	6 262	129
Diplomados existentes (2) ..	108 496	158 070	148
<i>Oportunidades de trabalho Nas</i>			
profissões liberais ... Na	61 910	78 858	127
administração pública . Nas	234 860	260 767	111
atividades sociais ....	205 576	434 315	211

(1) Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949.

(2) Na data dos censos demográficos.

43. Dados atualizados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, cujos totais, relativos a 1954, já referidos anteriormente — (item 34), registram a *distribuição geográfica* do ensino secundário brasileiro constante do quadro anexo (Quadro I).

44. Analisando-se a expansão da escola secundária brasileira verifica-se que o seu crescimento de matrículas, no período de 1933 a 1953., andou em torno a 490%, crescimento ainda mais expressivo quando cotejado com o das escolas elementar e superior, no mesmo período, e que foi, respectivamente de 90% e 80%. Dados estatísticos relativos a 1950, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registravam, em números absolutos, uma matrícula efetiva de 3 773 761 alunos no ensino primário, (\*) 366 000 no ensino secundário (\*\*) e 42 400, no ensino superior, o que constituía uma proporção (aproximada) de 10,3 alunos na escola primária para 1 na secundária e 8,6 nesta, para 1 na escola superior.

45. Em que pese a anomalia desse crescimento da escola secundária em relação ao da escola primária, deve-se registrar que ela ainda é instituição puramente urbana, sendo o seu déficit na zona rural praticamente total.

Dados estatísticos oficiais, de 1953, assinalavam 616 estabelecimentos de ensino secundário localizados nas capitais e 1 152 em cidades do interior. Informações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Seção de Inquéritos e Pesquisas) apresentavam, em 1953, 1 253 sedes municipais ainda sem um só ginásio.

46. Elemento necessário ao entendimento do funcionamento da rede escolar secundária nacional é a caracterização de suas entidades mantenedoras.

Até bem pouco tempo pode-se afirmar que praticamente todo o ensino secundário brasileiro era de iniciativa privada.

As origens históricas deste fato se prendem à política educacional do país, expressa desde o Ato Adicional de 1834, quando com o pesado ônus da manutenção do ensino primário cometido à província e ao município e a necessária prioridade por eles concedida a essa educação de base, com o ensino superior entregue à União, ficou a escola secundária, pequena e de classe, como o campo de iniciativa privada, confessional a princípio e depois leiga, predominantemente.

47. Assim é que, até pouco tempo, os Estados mantinham apenas um ginásio nas suas capitais, os municípios não se aventuravam neste setor e a União mantinha apenas um ginásio-pa- (irão na Capital da República, o Colégio Pedro Segundo.

(\*) Exclusive cursos supletivos de alfabetização de adultos e adolescentes. (\*\*)  
Exclusive os demais ramos do ensino médio.

Recentemente essa situação começou a evoluir no sentido da expansão do ensino secundário através de estabelecimentos públicos, atingindo já ao grau que se comprova pelo Quadro I, anexo a esse trabalho.

48. Nele se verifica que no Estado do Paraná já a maioria de matrícula na escola secundária é na escola pública e nota-se que já é ponderável e, acrescente-se, gradualmente maior, a matrícula da escola secundária pública, como é, por exemplo, o caso de São Paulo, a mais importante unidade econômica entre os Estados da Federação.

49. O estado é o grande mantenedor da escola secundária pública nacional, o município começa a aparecer nesse setor, lutando, todavia, com grandes dificuldades, principalmente pela exigüidade dos seus recursos financeiros, conseqüente à distribuição da receita pública no Brasil, contemplando privilegiada-mente a União (49,6%) depois os Estados e Distrito Federal (41,4%) e, por fim, o Município (9,0%•). (Anuário Estatístico do Brasil — I.B.G.E. — 1953 — Dados relativos ao ano de 1951.)

50. Deve registrar-se que o lado pouco favorável dessa expansão da rede escolar secundária brasileira, quanto à sua predominante manutenção privada, é que grande parte desses estabelecimentos funciona como pequenas empresas organizadas com fins de lucro.

A esse objetivo lucrativo ajusta-se toda uma política de funcionamento da escola em precários padrões, o que explica seu mau rendimento.

51. esta situação começa a motivar preocupações das autoridades controladoras do ensino secundário do Ministério da Educação e uma orientação de resolver ou atenuar as inconveniências dessa expansão, com sub-estima da qualidade, passou a se manifestar.

Nessa posição oficial duas tendências se manifestam:

- a) a de expansão da rede escolar secundária oficial;
- b) a de expansão da rede escolar secundária através de auxílios do poder público, sob forma de bolsas a alunos, suplementação de vencimentos de professores, cursos de aperfeiçoamento, auxílios e subvenções a estabelecimentos secundários, estímulo à instituição de "Fundações" mantenedoras de escolas secundárias, com a conjugação de recursos públicos e particulares.

52. Assinale-se que essas duas tendências não são tidas como reciprocamente excludentes, aceitando-se a segunda mais em função de uma inviabilidade atual da primeira, principalmente de ordem financeira.

como elemento em abono dessa política de expansão e aperfeiçoamento da escola secundária brasileira por auxílio do poder público, é invocada a questão do custo do aluno/ano na escola pública estar muito acima do custo do mesmo na escola privada.

53. O custo médio do aluno/ano (externo) na *escola secundária, particular*, andaria em torno a Cr\$ 1 978,00, enquanto o da *escola média, estadual*, andaria em torno a Cr\$ U 937,00, em 1951 (trabalho da C.A.P.E.S.).

Deve ponderar-se todavia que, se, de fato, é mais elevado o custo do aluno/ano na escola oficial, em verdade os termos dessa comparação não são os mesmos, pois enquanto o da escola particular abrange apenas a escola *secundária*; o da escola do estado, que é o principal ministrador do ensino médio público, inclui todos os ramos da escola média, a saber além da escola secundária, a normal, industrial e agrícola, estes últimos, exatamente os ramos de ensino que, por serem menos academicamente ensinados, são os mais dispendiosos.

Deve-se também convir que grande parte desse mais baixo custo do aluno/ano da escola secundária particular é conseqüência de uma situação de baixos salários aos professores, instalações e equipamentos precários, que inferiorizam necessariamente a qualidade do ensino.

54. Assinale-se ainda que vai se manifestando a idéia de se promover gradualmente a expansão da rede escolar secundária brasileira através do município, assistido técnica e financeiramente pelo Estado e pela União.

Essa linha de pensamento vai ganhando, pouco a pouco, consciência, defendida pelo grupo de educadores nacionais que vêm pugnando pela descentralização da educação no país (Anísio Teixeira, João Deus Cardoso de Mello, etc). Ocorre porém que, sendo embora o Brasil juridicamente uma federação, a tendência centralizadora, "unionista", vem sendo tão nitidamente adotada, especialmente pelo exercício do poder econômico concentrado, que é de prever muito tempo ainda decorra para que qualquer posição descentralizadora na educação nacional, como essa da gradativa municipalização da escola secundária, tenha efetiva realização.

55. Para que se tenha uma idéia do esforço educacional brasileiro, primeiro em termos globais e depois no setor do ensino médio, vamos referir, a seguir, informações constantes do trabalho da C.A.P.E.S. por nós aqui mencionado. como esses estudos de financiamento da educação apenas amanhecem no Brasil, lamentavelmente não temos elementos seguros e atualizados que nos permitam uma discriminação do que é a despesa específica com o ensino secundário, no total dos gastos com o ensino médio.

de modo que as cifras, por nós aqui citadas, incluem ao lado daquelas pertinentes à escola secundária, também as relativas aos demais ramos do ensino médio (industrial, comercial, agrícola e normal).

56. Computado o total da despesa pública com o ensino em 1951, Cr\$ 5 411 595 000,00, adicionado às despesas estimadas do ensino particular, veremos que o Brasil está gastando 2,5% da renda nacional (1951) com a educação, percentagens que, comparada com a despendida por outros países no seu nível de desenvolvimento econômico, é ponderável, ainda que insuficiente face às suas necessidades potenciais de educação. (Dessa importância couberam ao estado Cr\$ 3 769 000,00, Cr\$ ..... 967 934 000,00 à União e Cr\$ 480 982,00 ao município).

Em relação porém à composição demográfica de sua população, cuja faixa economicamente mais produtiva, dos vinte aos sessenta anos, não vai além de quarenta e oito por cento; considerando o auto-financiamento de sua expansão industrial e o nível ainda incipiente de sua urbanização; todos esses fatores conjugados levam à conclusão de que esse esforço educacional é árduo e já exige uma melhor administração e racional planejamento, que afaste a dispersividade e empirismo atuais.

57. No setor do *ensino médio* as despesas públicas e particulares, em 1951, foram as seguintes:

DESPESAS PUBLICAS E PARTICULARES com O ENSINO EM 1951.  
(Cr\$ 1 000,00)

Especificação	Brasil	R e g i õ e s			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
<i>Ensino Médio</i>					
Público .....	1 599 742	49 066	181 603	88 724	1 280 349
Particular ...	860 300	6 200	57 100	29 200	767 800
Total .....	2 460 042	55 266	238 703	117 924	2 048 149

como se vê, do total de despesas públicas e privadas com o ensino médio, os gastos privados representam um pouco mais de trinta por cento do total, sendo eles quase totalmente concentrados na escola secundária, comercial e normal (de formação de professores primários). O ensino industrial e o agrícola são mantidos quase exclusivamente às expensas públicas, sendo ensinos caros e de matrícula reduzida em relação ao ensino secundário e comercial.

58. Para que se conheça qual a parte que cabe nos gastos públicos com o ensino médio, à União, ao Estado e ao Município vamos fazer a discriminação do que cabe a cada um deles, no quadro a seguir:

DESPESA PUBLICA com O ENSINO MEDIO EM 1951 (Cr\$ 1 000,00)

Regiões	Despesas da União	Despesas dos Estados	Despesas dos Municípios	Total
Norte .....	38 768	9 307	—	49 066
Nordeste .....	131 607	46 763	85	181 603
Leste .....	41 022	45 299	285	88 724
Centro-Sul .....	252 006	1 008 596	3 279	1 280 349
Brasil .....	463 403	1 109 965	3 649	1 599 742

59. Ao analisar as cifras antes referidas para identificar a parte pública e a parte privada na manutenção do ensino médio brasileiro, do qual, por número de estabelecimentos, matrícula e gastos é o ensino secundário a mais ponderável parcela, não se deve perder de vista que na parte de despesas referidas como se fossem particulares, há considerável soma de bolsas, auxílios e subvenções concedidos, especialmente pelo estado e município, que não tem registro preciso e acessível.

60. Dado significativo a respeito do ensino médio no país é aquele relativo ao capital nele imobilizado (1951 — Trabalho da C.A.P.E.S.), abaixo reproduzido:

ESTIMATIVA DO CAPITAL IMOBILIZADO EM 1951 NO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR ENSINO MEDIO  
(Em milhões de cruzeiros)

Discriminação	Brasil	R e g i õ e s			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
Em Prédios ..	1 562	19	138	38	1 367
Em Equipamento .....	336	2	31	10	292

61. A distribuição percentual dessas despesas públicas como o ensino médio também constitui índice significativo, quanto à política educacional nelas refletida e, por isto, a reproduzimos em seguida (Trabalho da C.A.P.E.S.):

ENSINO MÉDIO "DISTRIBUIÇÃO  
PERCENTUAL DAS DESPESAS GOVERNAMENTAIS  
EM 1951.

Discriminação	Brasil	R e g i õ e s			Centro Sul
		Norte	Nordeste	Leste	
<b>A — DESPESA DA UNIÃO</b>					
<i>Despesa total</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões .....	12,9	5,2	14,3	12,8	13,7
Despesas Correntes .....	49,4	42,6	54,5	45,9	46,9
Assistência Social .....	5,7	0,0	0,0	0,0	10,5
Subvenções .....	32,0	52,2	31,2	41,3	28,9
<i>Inversões</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios .....	77,4	29,6	83,8	70,4	77,5
Conservação .....	2,1	4,8	1,4	1,9	2,3
Equipamento .....	20,5	65,6	14,8	27,7	20,2
<i>Despesas Correntes</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal .....	79,2	73,7	78,4	88,1	78,7
Material de Consumo .....	20,8	26,3	21,6	11,9	21,3
<b>B — DESPESA DOS ESTADOS</b>					
<i>Despesa total</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões .....	11,9	9,6	7,2	31,8	11,3
Despesas Correntes .....	82,0	75,0	76,3	64,8	83,1
Assistência Social .....	3,8	6,9	1,9	1,2	4,0
Subvenções .....	2,3	8,5	14,6	2,2	1,6
<i>Inversões</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios .....	59,0	63,1	39,3	83,5	56,5
Conservação e Reparos .....	6,3	16,8	3,5	5,1	6,4
Equipamento Escolar .....	34,7	20,1	57,2	11,4	37,1
<i>Despesas correntes</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal .....	88,0	86,4	87,3	81,8	88,4
Material de Consumo .....	12,0	13,6	12,7	18,2	11,6
<b>C — DESPESA DOS MUNICÍPIOS</b>					
<i>Despesa total</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões .....	8,4	11,3	15,5	3,1	7,6
Despesas Correntes .....	59,7	72,6	60,5	64,3	61,2
Assistência Social .....	6,1	0,0	0,0	0,0	5,4
Subvenções .....	25,8	16,1	24,0	32,6	25,8
<i>Inversões</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios .....	42,7	—	67,7	—	39,7
Conservação e Reparos .....	3,0	—	—	—	4,4
Equipamento .....	54,3	100,0	32,3	100,0	55,9
<i>Despesas correntes</i> .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal .....	92,3	98,0	86,7	91,5	93,1
Material de Consumo .....	7,7	2,0	13,3	8,5	6,9

## DURAÇÃO DA VIDA ESCOLAR DO ALUNO SECUNDÁRIO

62. Os números por nós citados nos itens 35 e 36 mostram a distribuição da matrícula na escola secundária através de suas séries e ciclos.

Por eles se verifica que a matrícula no segundo ciclo (colegial) representa apenas quatorze por cento do total da matrícula da escola secundária.

Há uma gradual queda de matrícula, série a série, especialmente acentuada da quarta série ginásial (1.º ciclo) para a primeira série colegial (2.º ciclo), onde essa queda atinge a cin-quenta por cento aproximadamente.

63. Findo o ciclo ginásial, grande número de alunos ou abandona os estudos ingressando na vida prática ou busca um segundo ciclo que forme profissionalmente, especialmente o segundo ciclo do ensino comercial, para aí alcançar o diploma do curso técnico de contabilidade (contador). Este fato justifica a singularidade assinalável no ensino comercial com matrícula no segundo ciclo igual à do primeiro ciclo.

64. Dados recentes, de razoável validade, demonstram que entre cem alunos que buscam a escola secundária apenas nove se dirigem às escolas superiores e dezessete chegam à quarta série ginásial, normalmente.

Em termos de escolaridade média (permanência média do aluno na escola) pode-se afirmar que é, na *escola secundária brasileira, de quatro anos*.

65. Na explicação da grande procura da escola secundária brasileira está presente aquela tendência assinalada mundialmente e a que se refere Jacques LAMBERT (Le Brésil — "Structure Sociale et Institutions Politiques") : "com mobilidade nova na sociedade, os estudos secundários ou superiores aparecem como o processo mais geral de ascensão social".

No caso brasileiro, uma análise mais sutil explicará a desapoderada preferência pela escola secundária em relação aos demais ramos do ensino médio, pela atração do remanescente prestígio das profissões liberais ou da função pública, com o equívoco de que elas ainda concedem aos seus titulares os mesmos níveis de vida do passado, quando aquelas situações de privilégio decorriam de condições de fortuna pessoal e não dos diplomas possuídos.

O espírito que preside a essa busca da escola secundária é sobretudo o da ascensão social de classes menos favorecidas ou o de manutenção de situações sociais.

Mais do que destrezas intelectuais, aptidões, saber humanista o que nela é procurado é o estilo próprio a situações melhor qualificadas na pirâmide social.

Por isto e pelas menores "facilidades de improvisação" existe notória desestima à educação técnica e "prestígio" da escola secundária, como instituição de "superior" beletismo humanista.

66. Quanto à evasão registrada na escola secundária, duas são, ao nosso ver, as razões que mais a explicam.

A primeira, a do desajuste funcional dessa escola em relação à realidade social.

Se, em verdade, a força dos arquétipos ancestrais ainda pesa relevantemente sobre o inconsciente coletivo, alimentando equivocadas opções, gradualmente porém, vai a clientela dessa escola secundária se dando conta do logro que vem ela constituindo face a sua imobilização ante às mutações na estrutura social nos tempos modernos.

67. Registre-se que numa amostra colhida em inquérito levado a efeito pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tomando o Estado do Rio de Janeiro como amostra média do Brasil, apurou-se que cinquenta por cento dos alunos da escola secundária são filhos de pais que não a freqüentaram e vinte e cinco por cento de pais que não tiveram curso primário completo. Apenas dez por cento dos pais de alunos abrangidos nessa amostra teriam curso secundário ou superior completo.

68. todas as observações nessa linha de investigação conduzem à comprovação das modificações e diversificações da origem social dos estudantes secundários, o que, todavia, é indevidamente considerado na estereotipada rigidez da escola secundária, gerando frustrações por imotivação que levam à evasão escolar.

69. O principal motivo da infreqüência e evasão na escola secundária é, todavia, de ordem econômica.

Tem toda procedência a observação de autorizado educador brasileiro quando dizia que o problema educacional brasileiro é "substantivamente econômico e adjetivamente pedagógico", o que não deve ser interpretado como uma justificação racionalizadora das falhas próprias da escola, múltiplas e graves.

70. Da atual crise, estrutural, da economia brasileira, "por ter ultrapassado o seu nível de tolerância o processo de nosso sub-desenvolvimento" (Jaguaribe, Hélio — "A crise brasileira" em "Cadernos do Nosso Tempo" — 1953) não poderia estar evidentemente isenta a projeção educacional.

71. "O sub-desenvolvimento nacional, nas suas repercussões internas, provocou e acentuou dentro do próprio país, novos fenômenos de sub-desenvolvimento, que se caracterizam, verticalmente, pela crescente desproporção entre as rendas das «lasses assalariadas e das classes controladoras da produção, da circulação e da distribuição de bens e se caracterizaram, horizontalmente, pela crescente desproporção entre as regiões mais altamente capitalizadas em relação às do menor densidade capi-talística" (Jaguaribe, Hélio, trabalho citado).

72. É evidente que a situação da renda nacional per capita, em nível de C\$ 5 633,00 em 1952, é óbice infranqueável a uma maior procura e menor evasão da escola brasileira.

73. Em estudo recente, Charles Wagley professor da Columbia University ("Racial and Class Barriers To Access to Knowledge In The Américas"), acentuava, com propriedade:

"It is maintained that in large áreas of Latin America, entrenched feudal classes have persisted into the 20th century, primarily because of the lack of industrialization and the continued agrarian eco-nomic bases of the society."

E mais:

"Thus, at the beginning of the 20th century, race prejudice and discrimination, provided a serious bar-rier to access to education in the United States while in Latin America an entrenched feudal socio-econo-mic class system achieved almost the same effect.º

E só agora, depois do segundo surto industrial do Brasil, situado pelas alturas de 1928, é que começou a ganhar consistência "the breakdown of feudal socio-economic class impedi-ments to education, and the growth of a modern middle class."

E, com essa "modern middle class", urbana, produto da industrialização do país, veio a expansão da escola secundária brasileira.

#### *O aluno da escola secundária*

74. O aluno da escola secundária brasileira tem, necessariamente, as características psicológicas comuns à adolescência, com as diversificações de interesses, padrões, ideais e comportamentos que o mosaico cultural brasileiro condiciona. Sa-be-se que está sendo superada aquela fase de considerar a

adolescência um inevitável período de excessiva violência e tumulto; supôs-se representar ela um súbito e completo renascimento e mudança de personalidade. de acordo com esse ponto de vista, dificuldades diante da adolescência foram tidas como inevitáveis.

A teoria da violência e do tumulto foi abandonada. Crê-se agora que a adolescência é "*culturalmente determinada*, que a soma de dificuldades é função direta das restrições do ambiente e somente em muito pequeno grau, uma função de mudança biológica individual" (John E. Horrock — "The psy-chology of adolescence").

75. Sendo o Brasil um verdadeiro arquipélago cultural (no sentido antropológico), em que coexistem lado a lado, duas idades da cultura nacional, com as estruturas sociais do Brasil rural, arcaico, segregado, semi-feudal, com um proletariado rural inorgânicamente disperso e a do Brasil novo, urbano, aberto aos novos estilos de vida, ideais e ideologias e que já contém uma classe média urbana, atuante na vida pública nacional, necessariamente a sua adolescência há de variar nos seus ideais, interesses, padrões e comportamento em função da estrutura social a que pertença.

76. Evidentemente a diversidade de interesses e necessidades varia substancialmente em função do meio e diversís-simas são as condições econômicas e sociais vividas pelo grupo adolescente.

Estudos técnicos, com possibilidades de válida generalização, ainda estão por fazer sobre a adolescência brasileira, suas características psicológicas comuns, diversidade de inteligência e de interesses e necessidades diante das grandes variações do ambiente cultural do país.

77. Conforme vimos sublinhando, a sociedade brasileira vem sendo, inquestionavelmente, uma sociedade em mudança.

O crescimento demográfico do país, expresso em termos de 2,7% anuais no período 1940/1950; o aumento da renda nacional, em termos de 61% nesse período, medido em moeda de poder aquisitivo constante; o incremento de 27% da renda nacional per-capita, nesse decênio; o aumento de 46% nesse período, da população urbano-suburbana; as maiores facilidades de comunicação e circulação de idéias e fatos; o aumento de valor da produção industrial superando o da produção agrícola e com expansão no ritmo dos 70% de aumento desse valor, na América Latina num decênio; a mudança nos estilos de vida de estruturas como a da família; toda a diversificação e especia-

lização tecnológica exigidas por uma sociedade que amanhece para a civilização industrial; todo o impacto de novas ideologias, ideais e estilos de vida comunitária; toda essa congêrie de fatores atuantes na dinâmica da estrutura social brasileira mostram que é ela, realmente, uma sociedade em mudança.

78. E, dentro dessas mudanças está presente toda a crise do nosso tempo, estruturalmente crítico, com as antinomias de valores, modos de vida e crenças substantivas em agudo processo dialético.

Evidentemente a crise do ocidente em cuja cultura está in-erida a sociedade nacional-brasileira alcança todos os planos de vida, seja do poder carismático da religião como coordenadora, coerente e sistemática, de nossas idéias e valores, "seja o dos modos e relações de produção em que se basearia o capitalismo burguês". (\*)

79. uma análise de comportamento da elite dominante do país, de origem predominantemente latifúndio-mercantil, de mostra continuar nela, presente, a sua grande, histórica alienação.

"Historicamente, a grande alienação dessas classes dirigentes foi o colonialismo". (\*)

esse colonialismo espiritualmente se conduzia como portador do legado de uma distante elite ocidental, gauleza especialmente, agindo com um estilo de vida em conformidade com essa vinculação espiritual.

"Economicamente, o colonialismo consistia numa forma de exploração de riquezas naturais em pura função do mercado externo e sem identificação com a terra, a nação e o Estado brasileiros". (\*)

80. No presente, a elite dominante brasileira manifesta esta sua histórica alienação, seja através de subordinações políticas, no âmbito externo, seja através da sua resistência às aspirações das classes populares, seja através de sua incapacidade de utilizar os pressupostos teóricos da cultura ocidental e as tecnologias modernas, a serviço do Brasil, "analisadas e consideradas as condições espirituais e materiais da vida brasileira". (\*)

81. É assim perfeitamente explicável em "ordem lógica de relações de condicionamento", que a escola brasileira se mantenha alienada em relação à dinâmica estrutural da sociedade a que serve e que todo um estilo século XIX seja nela uma anacrônica realidade em pleno século XX.

"Le magnifique effort d'éducation brésilienne n'a pas en-core créé une éducation brésilienne." (\*\*)

(\*) Jaguaribe, Hélio — ("A crise brasileira").

(\*\*) Morazé, Charles — ("Les trois âges du Brésil").

82. Poderá parecer estranha ou deslocada a interpretação aqui contida em relação ao tema em análise.

Todavia, como julgamos que a escola não é uma instituição autóctone e sim uma resultante de amplo paralelogramo de forças que é a estrutura social da qual emerge e à qual deve servir, cremos que no estudo dessa estrutura social é que se há de buscar as razões do comportamento da escola, o qual não "acontece" por pura coincidência, nem por motivos intrínsecos, apenas.

83. O fato de ser a escola secundária nacional uma instituição que funciona essencialmente em termos de agência pro pedêutica de estudos superiores, faz com que em função das modificações nesse nível de estudos, alguns reflexos se projetem em seu funcionamento.

Pode registrar-se por exemplo, no curso de colégio a sua bifurcação em curso clássico e curso científico com diferenças na organização curricular e na intensidade dos estudos respectivos.

Todavia as modificações que mais contariam e que seriam advindas de maiores exigências de objetividade e menor academicismo nesses estudos, não se projetam na escola secundária porque também inexistem no ensino superior.

84. A análise aqui feita, da escola secundária nacional, envolve, naturalmente, simplificações algo mutiladoras que a extensão do tema e a limitação da dimensão do estudo determinam.

Muitos pontos importantes estão apenas a florados e como a boa compreensão do tema transborda o âmbito estritamente pedagógico houve necessidade de apelar para os "approachs" ex-tra-educacionais para situar, adequadamente, a super-estrutura educacional à luz de suas determinantes multi-fatoriais.

## TEMA II ORGANIZAÇÃO E

### ADMINISTRAÇÃO

1. As normas de funcionamento da escola secundária nacional são estabelecidas e supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura, assim denominado a partir da lei 1 920, de 25 de julho de 1953, que desdobrou o antigo Ministério da Educação e Saúde em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde.

2. Entre as Diretorias existentes no Ministério da Educação e Cultura figura a Diretoria do Ensino Secundário à qual está afeta a supervisão do funcionamento das escolas secundárias disseminadas pelo país, no que diz respeito à observância pelas mesmas, dos dispositivos legais, federais, que regem e habilitam ao exercício do ensino secundário no país.

3. Assim, todas as 1 771 escolas secundárias espalhadas pelo território nacional, vivendo em condições culturais as mais diversas devem, teoricamente, funcionar segundo um modelo pedagógico uniforme, elaborado na capital do país.

Para "fiscalizar" essas escolas dispõe o Ministério de um corpo de inspetores de ensino secundário que anda por 1 055, número absolutamente insuficiente em relação às necessidades mínimas dessa "fiscalização", mesmo entendida impropriamente, como vem sendo, como simples verificação da exatidão dos dados do cadastro escolar e não como função técnico-docente de orientação e aconselhamento pedagógicos.

4. como não se pode violentar impunemente o natural, obviamente não funciona nem essa mal posta fiscalização nem o modelo único de escola, salvo nas aparências do formalismo legal, que é a forma usual de contrafação decorrente da irrealista abstração legal.

5. Sucedendo que nem para simples verificações formais basta o quadro desses inspetores, vem sendo essa função desempenhada também por funcionários públicos federais, a título de colaboração gratuita e quase sempre inoperante, visto que se trata de pessoas só excepcionalmente afeitas aos assuntos educacionais e isentas de qualquer responsabilidade funcional pelo eventual mau desempenho da função.

Ocorre também que, por falta de pessoal, os encargos dessa inspeção formal vêm sendo de tal modo acumulados pelo mesmo inspetor e, ainda mais, dispersos por municípios diferentes, que se torna pacífica a inviabilidade da real observância das disposições legais relativas ao exercício da inspeção.

6. O quadro desses inspetores foi selecionado em parte através de provas de habilitação e, em maior parte, por processos de puro arbítrio pessoal, quase sempre à base de prestígio político.

É interessante assinalar que, em 1930, quando foi criado, o Ministério da Educação e Saúde trouxe consigo o plano da inspeção especializada, seja em administração escolar, seja em matérias agrupadas à base de correlação, selecionados esses inspetores por concurso. Na prática jamais se realizou essa inspeção, que pressupunha um sentido técnico e uma qualificação especializada para o seu exercício.

Nem os concursos se realizaram, oportunamente, nem a especialização do pessoal foi observada, a inspeção foi ficando cada vez mais leiga e lídima representante do formalismo de um estado-cartorial que não pode ser confundido com o estado-serviço.

Em verdade a inspeção federal do ensino secundário passou a ser um cômodo emprego muito desejado não pelo que pagava, que sempre foi pouco, porém por que nada efetivamente exigia.

7. A tal ponto chegou a ineficiência, o empirismo, a ficção dessa inspeção que recente decreto do Governo Federal procurou selecionar e classificar, através de concurso de títulos e de provas, em três grupos, com funções definidas, o atual corpo de inspetores, criando as categorias de técnico do ensino médio, inspetor de ensino médio e inspetor do ensino secundário (decreto 35 107, de 13/2/1954).

8. Representa esse decreto, cuja efetivação é ainda problemática, não uma tentativa de inspeção inspirada nos moldes altamente construtivos daquela exercida pelos inspetores escolares de Sua Majestade, na Grã Bretanha, porém um esforço de dar conteúdo técnico à inspeção, retirando-a do empirismo atual e do caráter de fiscalização de formalidades legais que é sua maneira de ser, no momento.

9. A centralização pedagógica vigora na escola secundária brasileira e é, em verdade, uma diátese que vem retirando autenticidade ao funcionamento da escola e conduzindo a uma lamentável uniformidade na experiência pedagógica nacional, esterilizada em imutável rotina.

A propósito da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhada pelo Governo da União ao Congresso em 1948, têm sido amontoadas evidências em torno à imperiosidade da descentralização educacional, sem contudo surtirem efeito, por motivos que adiante analisaremos, a despeito da timidez des-centralizadora do projeto em questão.

10. Vejamos alguns argumentos desenvolvidos por autorizados educadores nacionais, quando convocados a esclarecer os fundamentos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

"A perda de iniciativa que gera tal atitude (centralização) é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável o grau de desinteresse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aqueles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta dependência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave que o da irresponsabilidade, que é o da impotência.

Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isto, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções de ordens recebidas. Per-

dido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é sobretudo, uma tirania, o homem perde as qualidades e se faz um autômato.<sup>o</sup> (Anísio Teixeira — 7-julho-1952).

Em conseqüência da centralização educacional vigente "diminui ou desaparece o senso de responsabilidade local, pois haverá sempre jeito de atribuir aos erros do organizador distante, as ineficiências do aparelho. Muito pouca gente no País (como sucede hoje) estudará os problemas pedagógicos do ensino médio, deixando que os monopolizem os técnicos do Ministério da Educação e contentando-se os educadores com discutir os assuntos materiais de interesse da classe. uma das mais graves conseqüências, a que já assistimos, será a estagnação, a esterilização dos ensaios experimentais, de cuja fecundidade depende a marcha progressiva dos sistemas escolares. Enquanto isso, a burocracia central crescerá, complicar-se-á, tornar-se-á cada dia mais rígida, mais exigente, mais entorpecedora, pedirá cada mês novos tipos de boletim, de quadros estatísticos, de relatórios, imporá outros serviços parasitas, hipertrofiando o formalismo e atrofiando a educação". (Almeida Júnior — Respondendo ao parecer Capanema).

11. de fato, as leis federais vigentes no ensino secundário, o aprisionam em moldes regulamentares rigidamente uniformes e particularizados, que nada têm de bases, diretrizes, normas gerais, no seu sentido genérico e flexível.

E então, currículo, programas, duração de cursos, seriação de matérias e tempo dedicado ao seu estudo, duração do ano escolar e períodos de férias, limites do número de alunos em classe e do número diário de aulas, condições de freqüência e de promoção tudo é rigidamente prescrito, imposto e estereotipado em termos impeditivos do desejável sentido de autonomia e responsabilidade dos educadores locais que deveria existir e conduzir a uma vivificante emulação construtiva e renovadora.

12. O argumento invocado em favor da centralização educacional vigente na escola secundária é que, de outra sorte, estaria em perigo a "unidade nacional".

Em verdade o argumento não colhe porque:

- a) a única escola no Brasil que se aproxima da escola comum é a escola primária e ela está alforriada da exaustiva legislação única federal, sem perigos nem sustos;
- b) a escola será um dos vários fatores da unidade nacional e a existência de uma educação descentralizada, jamais pôs em perigo a unidade nacional (Estados Unidos da América do Norte, Inglaterra, etc.) ;

- c) se, no Brasil, algo pudesse constituir ameaça à unidade nacional, nenhum fator seria mais relevante que os desníveis econômicos entre suas diversíssimas áreas culturais, se o sentido de uma certa "colonização" interna de áreas menos desenvolvidas por áreas mais desenvolvidas, ganhasse reivindicatória e agressiva consciência coletiva.

A diversidade na unidade é uma fórmula que não só em nada colide com a coesão nacional, como é condição intrínseca *t* dinâmica e autenticidade do processo educacional e o deveria também ser em face do mosaico de diversificações culturais do país.

13. Realmente, ao nosso entender, o que há no fundo dessa tendência centralizadora de nossa educação secundária é a união substituindo a metrópole lusitana nas formas difusamente perceptíveis do colônato nacional.

A falsa identificação do que é "federal" como sendo, exclusivamente o que é "nacional"; a tradicional maior hierarquia de importância concedida ao setor público federal, sobre os demais; a "colonização" dos elementos estaduais e municipais pela importância e poder federais, tão antinômica à nossa teoria política federativa, é algo ainda profundamente arraigado, porque cuidadosamente cultivado, aceito e presente em toda nossa estrutura social, revestindo-lhe a infraestrutura econômica e necessariamente projetando-se nas instituições supra-estruturais.

14. É histórica essa posição do primado da importância federal, pois já no segundo império, o Imperador D. Pedro II não cria nas províncias. E, historicamente, o antigo *estado-fiscal* do período de colonização se substituiu na mesma linha por um estado-cartorial que, ao invés de órgão da soberania nacional, é uma forma de alienação da elite dominante, manifestada, na esfera federal, pelo exercício do seu poder sobre os "nativos" estaduais e municipais.

15. No que se refere a *equipamento e prédio* das escolas secundárias é o Ministério da Educação e Cultura que lhes fixa os mínimos, através da Diretoria específica.

Quando do pedido de inspeção para funcionamento, uma comissão de inspetores examina e dá parecer sobre se o prédio e o equipamento atendem aos mínimos da legislação federal.

esta é inclusive, formalmente, a parte mais importante do relatório que habilitará a concessão de permissão de funcionamento.

16. Em verdade, porém, na prática, não há qualquer eficácia nessas exigências mínimas, legais, de prédio e de equipamento.

Muitos artifícios e omissões são frequentes quando da elaboração do relatório sobre as condições existentes e estas, posteriormente, não sofrem qualquer revisão no correr do tempo.

17. Há uma extrema variação de condições nos prédios e equipamentos das escolas secundárias brasileiras, em função de grande diversidade das áreas culturais em que estão localizadas, dos recursos e das finalidades das entidades mantenedoras, conforme sejam estas finalidades predominantemente educativas ou comerciais.

18. de um modo geral, em média, deixam muito a desejar as condições de prédio e de equipamento, em parte também por certa perigosa complacência quanto a instalações materiais, por isto que o verbalismo educacional pode funcionar sem ter muito em conta fatores relativos a um ensino objetivamente vivido e praticado.

19. Normalmente, são muito raras as realizações que tenham em conta imprescindível uma arquitetura funcionalmente pedagógica e a imperiosidade de equipamento escolar adequado.

Improvisações de prédios para escolas e pobreza de equipamento constituem a regra, na prática.

20. A *direção administrativa* das escolas secundárias, quando estaduais, compete às Secretarias de Educação e Cultura ou de Educação e Saúde, quase sempre contando com Departamentos de Educação, alguns dos quais possuindo Superintendências do Ensino Médio, às quais está subordinada a administração das escolas secundárias, através dos diretores respectivos.

21. Há situações em que as escolas secundárias são diretamente subordinadas, sem órgão intermediário, aos Secretários de Educação e, na maioria dos casos, o vêzo centralizador dessas Secretarias torna inviável uma eficiente administração educacional nas suas escolas secundárias. No particular é típico o caso de São Paulo, a mais importante unidade da Federação.

22. No âmbito municipal só em casos excepcionais essas escolas secundárias se subordinam a sistemas municipais de educação, que ainda são muito raros.

Quase sempre são escolas subordinadas, administrativa mente, às prefeituras, sem qualquer órgão intermediário de assistência técnica e de controle administrativo.

23. As escolas secundárias particulares são administradas por seus diretores privados, quase sempre proprietários delas ou representantes de corporações leigas (cooperativas) ou confessionais.

Não têm qualquer subordinação pedagógico-administrativa a autoridades locais, entendendo-se apenas com o distante Ministério da Educação e Cultura.

24. A expansão da rede escolar secundária nacional vem levando o Ministério da Educação a umas pálidas tentativas de descentralização na parte administrativa, como a consubstanciada pela portaria ministerial n.º 134, de 15 de fevereiro de 1954, criando as inspetorias seccionais, com sede no Distrito Federal, capitais estaduais ou cidades consideradas pontos de mais fácil acesso aos municípios constituintes da respectiva área de inspeção. (uma tentativa de descentralização interna, aquém daquela delegação dessa fiscalização ao estado, como previa a Lei das Diretrizes e Bases.)

Já há algumas dessas inspetorias seccionais em funcionamento, com inspetores seccionais e inspetores itinerantes, o que poderá parcialmente atenuar a prejudicial centralização administrativa vigente que faz desaguar, para decisão no Ministério, os mais numerosos e cominhos atos da vida escolar, situação sobremodo agravada, com delongas e prejuízos consideráveis para decidir questões de mínima relevância, pela enorme extensão territorial do país.

25. Em verdade essas escolas secundárias nacionais funcionam completamente desassistidas de qualquer *orientação pedagógica*.

O Ministério exerce meramente ação "fiscalizadora", formal e fictícia, em estilo de "estado cartorial".

Esforços outros, públicos ou privados, no sentido de assisti-las realmente, não têm efetivação, porque a legislação federal vem sendo estorvo a que a experiência educacional se processe.

A União vem funcionando como "pedagogo único" do ensino secundário nacional e tanto isto vem sendo sentido por; educadores patrícios autorizados que, na justificação do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional sublinhava-se visar êle a um processo de emancipação educativa, buscando não como *disciplinar* mas como *promover* a educação nacional, libertando e estimulando a iniciativa particular, municipal, estadual, à base de maior espírito de *autonomia e responsabilidade*.

26. A assistência técnico-financeira que caberia à União efetivar não é realizada e é substituída por um monopólio pedagógico que, realmente, não tem justificação.

27. Os grandes serviços de investigação e estudos, as discretas medidas de orientação técnica cooperadora e aconselhadora, as tarefas de divulgação e os esforços de aperfei-

çoamento não se podem realmente encontrar como instrumentos fertilizadores da educação secundária nacional, por isto que são preteridos por uma ação puramente "fiscalizadora", mecânica, do poder público.

28. A articulação da escola secundária com a escola primária é problema que vem assumindo aspectos de gravidade.

Pelo fato freqüente dos programas da última série do curso primário (quinta ou quarta), serem em nível superior às exigências do exame de admissão à primeira série ginasial, principalmente em face de certos critérios de tolerância vigentes em muitos desses exames, não sendo, outrossim, exigido certificado de conclusão da última série primária para inscrição nesse exame, assinala-se comumente o abandono da escola primária ao nível da terceira série para a aventura do ingresso no curso ginasial.

29. Essa aventura é quase sempre bem sucedida, seja pela técnica inadequada desses exames, vencíveis através da "chauffage" de conhecimentos memorizados sobre os quais incidem, "chauffage" realizada nos chamados cursos de admissão, seja pelos critérios complacentes de julgamento muitas vezes assinalados.

O sucesso nessa aventura, pela imaturidade emocional e despreparo dos candidatos, representa a presença sacrificada na escola secundária de uma geração imatura e despreparada para suas exigências.

30. como a escola primária urbana constitui, para uma pequena parte do seu discipulado, a primeira etapa para estudos subsequentes na escala educacional, passa a funcionar totalmente como instituição preparatória, sem finalidade formadora em si mesma.

Igualmente, no segundo nível, a escola secundária passa também a funcionar em termos de instituição apenas preparatória para cursos superiores, sem finalidade formadora própria e assim, para a imensa maioria do discipulado brasileiro, não funciona a missão formadora da escola.

31. Acresce outrossim que a escola secundária é, desde a sua primeira série, atingida por um especialismo precoce de ensino de dez matérias curriculares por dez professores, em sucessão imediata ao ensino na escola primária quase globalizado, de um só professor, que possibilita, por esse aspecto, influência formadora sobre seus discípulos, mesmo porque, habitualmente, a escola primária funciona como um grande marcialado.

Nenhum princípio de psicologia do pré-adolescente pode justificar nem esse precoce defrontar de tantos especialistas, nem qualquer aceitável organização curricular pode admitir ao

lado dos "handicaps" do currículo por matérias, essa extemporânea extrema fragmentação de matérias de estudo, num ineficaz apego a classificações lógicas e total desapareço à situação psicológica do discente.

32. O curioso, todavia, é assinalar que, funcionando com exclusivo espírito propedêutico de estudos superiores, a escola secundária não atinge satisfatoriamente esse objetivo.

Anualmente, registram-se elevadíssimas percentagens de reprovação nos exames de ingresso às escolas superiores o que, se é, às vezes, influenciado por limites de matrícula e impro-priedades na técnica dos exames, não exclui todavia a existência de grande despreparo dos candidatos.

33. sobre a *articulação* da escola secundária com os de mais ramos de ensino do mesmo nível, algumas medidas têm sido tomadas para vencer o isolacionismo do passado.

Providência importante, no caso, foi adotada através da Lei n.º 1 821, de 12/3/1953, regulamentada em 21/10/1953, estabelecendo o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio.

Se bem que essa lei não estabeleça, a rigor, equivalência, e sim, possibilidades de adaptação de um para outro curso, não deixa, todavia, de representar um avanço em relação ao "estan-quismo" do passado.

34. Quanto à *organização interna* das escolas há diferenças entre as escolas públicas e privadas.

Nas escolas públicas funciona, em alguns casos, a "congregação" dos professores, como um esboço de instrumento de sinergia de propósitos da instituição, muito embora a corporação seja, freqüentemente, mais alegórica do que efetiva.

Nas escolas particulares a regra é o isolacionismo completo que nem chega à forma institucional das congregações, eu departamentos de matérias, etc.

A direção das escolas públicas é habitualmente entregue a um professor da congregação, acumulando ou não a direção com o magistério. Às vezes o diretor é elemento estranho à congregação docente.

Nas escolas particulares o diretor é, quase sempre, o dono do colégio, ensinando também, ou não.

Não é exigida desses diretores *qualquer qualificação ou especialização profissional*.

35. Os professores das escolas públicas normalmente de vem ser *admitidos* por concurso de títulos e de provas para fazerem jús à vitaliciedade, mas há muitas exceções a esse processo legal de provimento.

esses concursos obedecem a critérios mais fiéis a um certo ritual do que propriamente a eficazes métodos seletivos e a revisões do sucesso docente.

Nas escolas particulares não há exigência de concurso; apenas o professor deve ser registrado na Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, exigência esta, aliás, comum às escolas públicas.

A exigência legal, regular, para obtenção do registro, é o título de licenciado nas Faculdades de Filosofia, que formam professores secundários.

36. como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis concessões de registro a título precário, até a prestação de "exames de suficiência".

37. A exigência de adequada formação e especialização para o exercício do magistério secundário, em princípio representou um indiscutível progresso em relação à fase em que, invariavelmente, o médico era o professor de ciências naturais, o engenheiro o professor de matemática, o bacharel o professor de ciências sociais e o padre o professor de latim, no ensino secundário.

38. Deve-se assinalar, todavia, que esse professorado saído das Faculdades de Filosofia, sobre representar uma parcela mínima em relação às necessidades de magistério do país (não atingirá a 20% do total o número deles *em exercício*) é todo um professorado para capitais e que busca, à base de sua formação em nível superior, salários que não podem ser pagos em áreas menos desenvolvidas.

39. Além disso a formação desses professores ressentem-se de defeitos inevitáveis, conseqüentes ao desaparecimento material e improvisação docente que caracteriza o funcionamento de muitas dessas faculdades, que desempenham, hoje, no Brasil, uma tarefa cuja quase exclusiva finalidade é a que corresponde às Escolas Normais Superiores no sistema educacional francês.

40. Não há, normalmente, carreira do magistério no ensino secundário brasileiro. Há professores catedráticos (topo da profissão) livres-docentes, assistentes, sem que haja porém uma obrigatória escala de postos.

Os assistentes funcionam mais como auxiliares de ensino.

41. Quanto ao funcionamento dos *internatos* brasileiros o que se pode afirmar é que são quase todos eles particulares, em grande parte confessionais e sem regime de coeducação.

O Ministério da Educação exerce, teoricamente, ação fiscalizadora sobre condições de prédio do internato, dormitório, alimentação, etc.

Pesquisas sobre o real funcionamento desses internatos, que são das raras escolas brasileiras que têm oportunidade de exercer ação formadora, não estão realizadas.

uma obra literária clássica na literatura nacional — "O Ateneu" — de Raul Pompéia, tem por tema a vida num internato.

42. *Serviços* essenciais à escola — como o de orientação educacional — embora instituídos em lei federal, desde 1942, não têm vigência no país.

Serviços de biometria e de educação físico-desportiva funcionam em estabelecimentos de mais alto padrão.

Há completa pobreza de serviços de assistência sócio-cultural, dos quais, o habitual funcionamento das escolas — casas para ensinar noções para exame — não pode cogitar.

43. O regime disciplinar só excepcionalmente busca desenvolver o auto-governo dos alunos. Essencialmente autoerática, a escola utiliza a disciplina imposta.

44. O agrupamento dos alunos obedece, habitualmente, a critérios empíricos de ordem cronológica de matrículas, ou ordem alfabética.

Grupamentos levando em conta idade mental ou interesses comuns de idades cronológicas são excepcionais.

45. Há pouquíssimo conhecimento da vida dos alunos sendo essa falha ainda maior na escola pública.

46. Pela organização dos currículos não há diferença entre as finalidades do primeiro e do segundo ciclo.

Considerando idades e interesses dominantes dos alunos do ciclo ginásial, deveria ser esse ciclo uma fase de formação e de cultura geral, de ensino globalizado, prático e objetivo quanto possível, sem precoces especializações em profundidade, que deveriam caber no segundo ciclo, já dirigidas então em relação a futuros estudos superiores.

47. como toda nossa escola secundária é informada pelo espírito de instituição que prepara para estudos superiores, o seu primeiro-anista já é encarado como o futuro titular de profissões liberais e trabalhando à base desse falso pressuposto.

48. O término do curso ginásial (4 anos) dá ao aluno o certificado de licença ginásial, que o habilita a se matricular em qualquer curso de nível médio e a conclusão do curso de colégio (3 anos) é a finalização do curso secundário, cujo certificado habilita o seu portador a se inscrever em exame para escola superior.

49. O sistema de avaliação do rendimento escolar e do progresso dos alunos funciona exclusivamente em termos de verificação do rendimento escolástico da instituição.

Nada obstante atribuir à escola amplos objetivos formadores da personalidade do discente, não cogita a legislação, seja através dos processos de "reconhecimento" de escolas ou do de verificação do aproveitamento discente, de sugerir a utilização de testes, medidas, questionários, entrevistas, inventários de personalidade, etc, que possam aferir o preenchimento dos objetivos legalmente formulados.

50. Não há um processo de "avaliação" das escolas, total e autêntico, pela participação do avaliado na avaliação e dirigido sobretudo à dinâmica da instituição.

Há uma verificação mais formal do que real, visando sobretudo a aspectos estáticos e materiais da escola e que se realiza apenas para legalizar o seu funcionamento.

51. A época dos exames finais e das provas de curso é prevista em lei e previamente anunciada à base de intervalos arbitrários e não da terminação, variável e flexível, de unidades de estudos.

esses exames e provas não trazem consigo o objetivo de diagnosticar deficiências individuais ou coletivas, com o propósito de remediá-las. O ensino é sempre dado como bom e a falta de rendimento será sempre defeito do aluno.

Não há utilização variada de exames ou testes melhor ajustados às finalidades buscadas no ensino.

A classificação final depende do resultado das provas durante o curso e dos exames do fim do ano.

Essas provas são escritas, orais e prático-orais.

52. As notas, que variam de 0 a 10, de um modo geral são de livre atribuição do professor da escola pública, o que não ocorre na escola particular, onde, freqüentemente, há uma política de promoções à qual deve o professor ajustar-se.

Geralmente falta objetividade às técnicas utilizadas para verificação de aprendizagem, girando elas em torno à apuração de conhecimentos decorados, aleatória, parcial e insignificativamente medidos.

Essas provas, iguais e a prazo fixo, não levam em conta diferenças individuais quanto aos discentes e envolvem julgamentos muito subjetivistas.

Nesse subjetivismo há enormes diferenças de escala de valores, ocorrendo, muitas vezes, situações em que o julgador acha mais importante saber os efetivos dos exércitos de César do que a contribuição romana à cultura ocidental.

53. Habitualmente, esses exames são mal organizados, quer quanto ao valor das questões, quer na técnica de verificação do aproveitamento, havendo responsabilidade parcial de leis e regulamentos no particular.

Que o sistema de exames usual mede precariamente o real aproveitamento do aluno evidencia-se quando do cotejo entre esses resultados e aqueles obtidos com a aplicação de medidas mais objetivas.

54. Providência de caráter conjuntural que viria obviar as inconveniências assinaladas nos exames atuais, seria a vigência dos "exames de estado" proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao menos para o ingresso e término em cada um dos ciclos da escola secundária.

Referindo-se aos exames vestibulares, diz Anísio Teixeira:

"Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganhariam inegavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo um severíssimo julgamento da educação nacional. Ora seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários, para imediatamente pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar." (Em 7/7/1952 — Conferência na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sobre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.)

55. Nota-se, por tolerância de critério, uma porcentagem de reprovação substancialmente mais alta na escola pública do que na escola privada, tendo mesmo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em estados brasileiros, assinalado situações de promoção total em milhares de alunos do curso de colégio de escolas particulares, cujos posteriores exames para ingresso em escolas superiores foram altamente insatisfatórios.

56. Em documentos oficiais, diretores de escolas públicas têm sublinhado a contingência de rebaixar os seus padrões de promoção pela concorrência de estabelecimentos particulares mais complacentes.

57. As tentativas pela implantação dos "exames de estado" têm enfrentado triunfante oposição dos não interessados em sua vigência.

58. Não há um entrosamento entre a escola e a comunidade como seria de desejar, seja do ponto de vista de larga margem de diversificação da escola em relação ao modo de vida da comunidade, seja quanto à efetiva participação da comunidade na vida da escola.

Os "círculos de pais" são instituições raras e pouco efetivas.

59. A escola secundária é uma instituição reclamada, bem aceita e prestigiadora da comunidade a que pertença.

Não há todavia uma colaboração vigilante, uma crítica construtiva da comunidade quanto ao seu funcionamento.

de um modo geral há uma tendência muito nítida para julgar que ela é boa conforme diploma, sem maior indagação sobre se esse diploma corresponde a uma efetiva habilitação.

Suas deficiências de formação cultural, cívica, do caráter, econômica, para o lar, estética e artística não constituem motivo de vigorosas e atuantes insatisfações o que em parte se explica pelo desconhecimento de padrões que atendam a esses aspectos.

O "prestígio" concedido à instituição escolar por autoridades públicas, grupos sociais, etc. é muito grande, esperando dela bem mais do que aquilo que ela pode dar; todavia as preocupações quanto aos modos e condições necessárias para que ela renda o que pode, contam muito pouco.

#### TEMA III CURRÍCULO

##### E PROGRAMAS

1. O currículo obrigatório da escola secundária brasileira compreende, nos quatro anos do primeiro ciclo ou curso ginásial, português, latim, francês, inglês, matemática, história geral, geografia geral, história do Brasil, geografia do Brasil, ciências naturais, desenho, trabalhos manuais e economia doméstica, canto orfeônico; nos três anos do segundo ciclo ou curso de colégio, no curso clássico, português, latim, francês, inglês, espanhol, grego, matemática, física, química, história natural, biologia, história geral, geografia geral, história do Brasil, geografia do Brasil e filosofia, abrangendo no curso científico as mesmas disciplinas, substituindo o latim pelo desenho, variando nesses dois cursos de colégio, clássico e científico, a intensidade dos estudos de ciência e de filosofia. A educação física é obrigatória para todos os alunos. Há um curso clássico sem grego, e no que *proporciona* o estudo do grego constitui uma opção o estudo do francês ou inglês. O número máximo e mínimo de horas de aula semanais é previsto em lei, variando de vinte e três a vinte e oito horas os mínimos, por série, dadas essas aulas durante o período letivo que vai de 1.º de março a 30 de junho e depois de 1.º de agosto a 30 de novembro, com exames finais em dezembro (\*).

(\*) Mínimos de horas de aula fixados, para cada semana, pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura, n.º 966, de 2 de outubro de 1951.

2. esse currículo, integrado de matérias de estudo obrigatório, estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (federal), é elaborado à base de matérias isoladas.

No estudo de ciências naturais, no ciclo ginásial, e de matemática, funciona a organização do currículo por materiais correlativas, quais sejam biologia, física, química, higiene e aritmética, álgebra e geometria.

Prevalece, assim, a forma mais tradicional de organização curricular, com todos os seus conhecidos defeitos, sejam os do seu alheamento aos problemas com que se defrontam os alunos, devido à sua divisão em seções não relacionadas pelo seu seccionamento em matérias estanques, sejam os do fracionamento do dia e da semana em numerosos períodos sem inter-relação, sejam em síntese, os vícios didáticos de desarticulação do conhecimento a que induz esse tipo de organização curricular.

3. Tendências em favor da conveniência de adoção, ao menos em caráter experimental, dos chamados "currículos funcionais", elaborados à base do conceito de "education for use rather than for mere possession, education for a reasonably direct and obvious contribution to the improvement of daily living here and now education for all aspects of an individual's necessary and inescapable involvement in community life his role as person. as citizen, as homemaker, as worker, and as general beneficiary of the cultural heritage", tendências desse tipo não são encontradas (\*).

Alguns esforços isolados de renovação pedagógica, como o que conhecemos do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, mal puderam realizar tentativas de experiência de novos métodos, que mais não enseja a camisa de força da uniformidade pedagógica oficial.

4. Em consequência da rotina criada por essa uniformidade esterilizadora não se fazem maiores objeções doutrinárias à escola tradicional, que tem a disciplina ou matéria como centro, pelo menos como manifestação do pensamento médio do grupo que vive o problema.

Há certas áreas culturais do país em que não há mesmo senão vaga notícia da existência de outra organização curricular que não a clássica, tradicional, à base de "centered subject matter".

A grande objeção encontrada é sempre quanto ao congestionamento dos currículos, havendo boa receptividade à idéia de matérias obrigatórias e optativas, ainda que se julgando, tal

(\*) Vide — A functional curriculum for youth — W. B. Featherstone - Columbia University.

o imediatismo dos vigentes estudos, tidos como de caráter exclusivamente propedêutico para uma etapa superior, que as matérias optativas não teriam clientela.

5. Não se pode identificar espírito democrático na rígida organização curricular da escola secundária brasileira, quer quanto ao processo de sua fixação, quer quanto ao seu conteúdo.

"A questão do currículo (escreve Kandel) é determinada inteiramente pelo conceito do nacional e da definição das relações entre o Estado e o indivíduo.

Onde predomine o Estado sobre o indivíduo, onde o currículo e a seriação se encarem "como forma de propaganda", a escolha das disciplinas e o entendimento de suas partes "serão controladas pelas repartições do Estado". Se, entretanto, fôr aceito o verdadeiro sentido de nacionalismo, como força espiritual e se se considerar a *cultura nacional como inter-relação dos interesses do indivíduo e do grupo — interesses esses intelectuais, físicos, estéticos e morais — aí serão encorajadas a liberdade e a iniciativa local*". (Almeida Júnior — "Respondendo ao parecer Capanema" citando Kandel, I.L., "Educação Comparada").

6. Acontece que o currículo da escola secundária nacional vem sendo uniformemente determinado em lei ou decreto-lei (1931 e 1942) para todo o país e elaborado à base da tradição e das opiniões pessoais de dirigentes ocasionais da educação, sem consultas amplas e estudos objetivos, técnicos, que levem à incorporação de princípios científicos atualizados e à consideração da sua necessária flexibilidade, face à realidade das multiformes situações sociais e individuais existentes.

Sua estruturação vem se esclerosando, rígida, uniforme, estática, monolítica; suas perspectivas da mais simples revisão dão aparência de abalos cismicos, pela grande agitação de super-ície e personalismo de opiniões emocionalmente extremadas que acarretam.

Se se quisesse ensinar, na mais modesta comunidade brasileira, a opção latim ou uma língua estrangeira, por exemplo, muitas vezes inflamadas provavelmente se levantariam contra esse atentado ao "legado da cultura romana" e à "unidade nacional".

Não se pode assinalar influência sensível de associações educacionais, escolas profissionais, organizações de pais, professores, pesquisadores científicos, professores de educação nas universidades, no sentido de revisão do currículo, levando em conta o relacionamento do seu conteúdo com idades, interesses, diferenças individuais e culturais, cientificamente consideradas. Muito poucas organizações têm se dedicado ao estudo dos problemas

do currículo. Não há participação ativa do professor na elaboração do currículo para que seja por ele aceito e compreendido, nem consultas a especialistas de matérias para seleção do conteúdo e distribuição da matéria pelas séries do curso tem havido, em caráter amplo.

7. Se tem sido anti-clemocrático em seu processo de fixação, não o vem sendo menos na estereotipada rigidez do seu conteúdo.

Toda sua organização vem sendo processada em torno dos interesses de dez por cento da clientela da escola secundária que a frequentou como escola preparatória para cursos superiores.

8. O conceito mais vigente a respeito de currículo é o de entendê-lo como "cursos de estudo" e não como todas as experiências que os alunos tenham sob a orientação da escola, sejam elas em classe ou extra-classe.

Os cursos de estudo são assim entendidos não como a parte do currículo organizada para uso em classe, mas como o próprio currículo.

9. com a organização e moldes de funcionamento existentes nessas escolas, o currículo e seus cursos de estudo não podem "ser relacionados com a orientação, guia, instrução e participação dos jovens naquelas áreas significantes de vida, para as quais a educação suplementaria o trabalho de outras instituições sociais".

10. As tentativas de flexibilidade de sua composição e de descentralização do poder de sua organização, sobretudo aquelas que desejam pôr esse poder na consciência e responsabilidade profissionais, prestigiadas pelo apoio da opinião pública escolar, não têm alcançado sucesso.

A maior "concessão" feita pela União a respeito de execução de currículo da escola secundária, nos últimos tempos, foi a da portaria n.º 81, da Diretoria do Ensino Secundário (de 13 de fevereiro de 1953), dando aos colégios a prerrogativa de liberdade nos horários para ensino das matérias componentes do currículo.

11. É pacífica a crítica à vigente organização do currículo da nossa escola secundária, quanto à exigência de dez a doze matérias a serem simultaneamente estudadas, todas com programas que até bem pouco eram listas extensíssimas de assuntos, dentro de um limitadíssimo ano escolar, diluindo as aulas de cada matéria homeopaticamente, não deixando prevalecer o superior critério de menor número de matérias por série, com o seu estudo mais denso, mais intensificado, em menor número de anos.

12. Os esforços em favor de uma organização curricular à base de matérias concentradas nos chamados "broad fields", encontram, freqüentemente, grande resistência, como é o caso do estudo de geografia e história sob a forma de ciências sociais, mesmo que seja para os pré-adolescentes do curso ginásial, motivada pela oposição dos professores, atitude que procuraremos interpretar no Tema V, relativo ao "Professorado".

13. Quanto às tentativas de organização curricular partindo do "experience-center curriculum", manifestadas através da experiência dos "core-curriculum", com a "unidade de trabalho, servindo como centro unificador das atividades dos estudantes", não se pode ainda assinalar experimentações significativas a respeito, no Brasil, e suas diretrizes de "learning activities that are organized without reference to conventional subject Unes" representam uma evolução para a qual é de prever bastante tempo para sua frutificação, inclusive porque implica uma entrosagem de serviços na escola e tamanhas modificações no modelo clássico que constitui um longo caminho a percorrer. Por exemplo: "guidance and the curriculum become inseparably connected".

14. A questão da composição do currículo da escola secundária tem estado muito em foco, ultimamente. As exigências de sua revisão têm se tornado tão gritantes em relação aos interesses e necessidades dominantes em sua clientela, que, recentemente, na Câmara dos Deputados Federais, dois projetos de lei foram apresentados.

um, de autoria do deputado Nestor Jost, representando uma tendência mais progressista e atualizada, reduzindo as disciplinas obrigatórias, ensejando opção quanto a outras, como o latim, aumentando o ano letivo e a duração do curso ginásial noturno, que passaria a ser de cinco anos, agrupando o ensino de matérias correlativas, em síntese, procurando equilibrar a tendência clássica de beletismo humanista prevalecente na escola secundária brasileira com uma maior ênfase ao ensino de ciências.

15. Outro, de autoria do deputado Raimundo Padilha, de inspiração conservadora, muito fiel ao "humanismo" no sentido em que vem sendo entendido na escola secundária nacional.

16. Muitos debates têm-se feito sobre o assunto e algumas associações técnicas têm estudado e opinado a respeito. Todavia devemos reconhecer que estudos técnicos, em profundidade, sobre a reconstrução do currículo à base de atualizadas teorias pedagógicas e de consideração às condições culturais existentes, de nenhum modo têm sido feitos. Não se pode dizer que, no

Brasil, acontece o que se dizia acontecer nos Estados Unidos em 1937: "o programa de expansão dos currículos estava em marcha em setenta por cento das cidades de população superior a 25 000 habitantes..."

Nem se nota qualquer significativa tendência de apoiar a descentralização do poder de elaborar os currículos, o que é considerado, em geral, para todo o país, pacífica atribuição de determinada agência ou repartição do Governo

#### *Programas de estudo*

17. de referência aos programas de estudos também não vem sendo descentralizada nem democrática a sua elaboração.

Antes de 1931 eram o Código Pedro II, estabelecimento padrão, mantido pela União na capital da República, e os ginásios estaduais, equiparados, que elaboravam esses programas.

A reforma de 1931 (Francisco de Campos) transfere essa competência a comissões de professores escolhidas pelo Ministro da Educação.

18. Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prerrogativa de elaborar os seus próprios programas e depois, (Portaria Ministerial n.º 966, de 2/10/1951) foi a adoção desses programas estendida ao país, ficando os planos de seu desenvolvimento a cargo da congregação do Colégio Pedro II.

Sempre que os governos estaduais desejem adotar para uso em suas escolas planos de desenvolvimento próprios, ficarão eles sujeitos à aprovação ministerial.

19. A afirmação de que esses programas são mínimos e não analíticos, conferindo uma certa margem de arbítrio pessoal na execução dos mesmos, de um modo geral é exata. Todavia na fixação dos programas, tem havido aumento da tendência centralizadora, em sua elaboração, em relação ao passado.

20. As críticas mais comuns e mais aceitas aos programas que por muito tempo vigoraram na escola secundária brasileira eram as seguintes:

- a) os programas oficiais não eram verdadeiramente programas, isto é, plano de atividades para um fim; assemelhavam-se mais a listas de títulos ou tópicos de índices de livros, sem maior ênfase na orientação aos professores, não esclarecendo os objetivos básicos desejáveis para o ensino, com a sugestão das práticas didáticas mais indicadas a alcançar os objetivos visados;

- b) os programas não eram propostos em correspondência com as finalidades dos cursos de estudo, isto é, suas listas de assuntos não se relacionavam com os objetivos de formação da personalidade, sentido de socialização, desenvolvimento do espírito cívico, artístico, etc;
- c) habitualmente os programas eram imensos, inçados de minúcias e de requintes eruditos e especiosos, sobrecarregados de nomes, datas, exceções, sem adequação ao nível mental e às necessidades dos adolescentes, como se fossem feitos em função do exibicionismo de especialistas ;
- d) os programas de estudo de música e canto orfeônico e de trabalhos manuais, por sua pesada carga teórica, convertiam saudáveis práticas educativas criadoras em suplício para os alunos;
- e) não havia proporção entre a escassa duração do ano letivo, o número de aulas por matérias e a extensão dos programas, que quase nunca eram vencidos, embora limitando-se os docentes à exposição dos seus tópicos, sem qualquer tempo para recapitulações, controle da aprendizagem, etc.

21. Educadores esclarecidos têm propugnado pela elaboração desses programas através de comissões permanentes, que "acompanhassem sua aplicação em vários pontos do território nacional, ouvissem professores, técnicos e pais de alunos sobre suas deficiências, exageros e inadequações e tratassem, periodicamente, de sua reforma, depois de experimentadas em alguns colégios as novas idéias que resultassem desses estudos." (Octávio A.L. Martins).

22. E ainda, na mesma linha de reação à atual hipercentralização formal, é sustentada a vantagem de não terem esses programas caráter compulsório, ficando as escolas com a liberdade de modificá-los em função de sua experiência.

23. O que vem prevalecendo no momento é, todavia, a elaboração desses programas por uma só corporação para adoção em todo o país, sem um mínimo de oportunidade a qualquer autonomia local, salvo na parte de sua execução, onde a sua conversão em programas mínimos enseja ao professor margem de atuação individual. com esse novo tipo de programas de estudo, críticas como as relacionadas aqui sobre eles nos itens a, c, e, perdem a razão de ser, em grande parte.

O aspecto formal desses cursos de estudo, pouco realistas porque pouco relacionados com os problemas correntes e muito desligados do ambiente em que vive o discente, a pouca consideração neles atribuída ao mérito da solução de um problema integral como válido esforço de desenvolver o método científico de pensamento e trabalho, a ênfase concedida ao decorar de nomes, locais, datas, acontecimentos, constituem desestimáveis aspectos, muito encontráveis todavia.

24. como escolas cujo escopo é ministrar noções através da execução de programas de estudo, salvo casos raros, não há organização planejada, senão realizações acidentais, em torno a atividades especiais, como as de reuniões, esportes, cultura física, clubes, festas, concursos, publicações, atividades sociais, conselhos de estudantes, teatro, debates, excursões, que são encaradas como subsidiárias, facultativas e esporádicas iniciativas "extracurriculares".

25. Também, só por exceção se torna a escola um centro cultural da comunidade, propiciadora de campanhas educativas ou sanitárias, festas, bibliotecas circulantes, concertos, exposições, conferências nem, normalmente, utiliza os meios que oferece a comunidade para fins educativos: lar, igreja, imprensa, rádio, fábricas, associações cívicas, econômicas, políticas, familiares, etc.

26. O uso de biblioteca e de recursos áudio-visuais auxiliares da educação não é um procedimento comum à escola secundária nacional, salvo poucos casos, em áreas culturais mais avançadas.

As deficiências de laboratório e de equipamento são, de regra, muito grandes e tentativas de ensino mediante prática individual, em química, física, etc, são situações muito raras.

#### TEMA IV

##### MÉTODOS E TÉCNICAS

1. O setor do ensino secundário é, no Brasil, dos mais herméticos a qualquer renovação metodológica, como comportamento médio de grupo.

A contradição entre os métodos vigentes e os fins a que, legalmente, se propõe a escola, é flagrante.

Prática consciente de atualizados princípios metodológicos, que derivem da psicologia da adolescência e do processo de aprendizagem, só muito excepcionalmente se assinalará.

**S**

2. A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço memorizante, impõe disciplina autocráticamente, não leva em conta diferenças individuais.

Há ainda muita sistemática, exclusiva adesão ao livro oficial, à exigência de extenuante e estéril decorar de noções, à manutenção de rígida disciplina imposta, a não consideração de variações pessoais.

3. Não se pode assinalar, na prática, influência atuante dos princípios oriundos das descobertas psicológicas de mais profundo significado na aprendizagem (Thorndike, teoria da "ges-talt", etc), nem, filosoficamente, de teorias renovadoras, como as de Dewey, por exemplo.

4. Ou há desconhecimento a respeito, por parte da grande legião de professores improvisados e auto-didatas, que só em raros casos versou precariamente o assunto, ou há freqüentemente, noções mal assimiladas, mal praticadas, em muitos casos como decorrência natural de falhas na preparação pedagógica.

5. O aluno habitualmente é puro espectador passivo das aulas; o professor, muito freqüentemente improvisado, mesmo tendo a intuição artística que lhe é fundamental, não dispõe das instrumentalidades técnicas, nem do equipamento conceituai necessários ao êxito de sua tarefa.

de modo que a complexa ciência e sutil arte do ensino, se nutre, freqüentemente, da rotina e da improvisação, alheia a todo um corpo de princípios, padrões, recursos e técnicas indispensáveis a um consciente exercício de atividade profissional específica, como é a docente.

Não é sensível a presença nas técnicas fundamentais e nos métodos específicos de ensino de um seguro emprego dos resultados das pesquisas científicas no campo educacional.

6. Os métodos de ensino prevalentes variam principalmente entre os de "exposição" e de "recitação".

No primeiro, o professor expõe, os alunos copiam, tomam notas. Não discutem os alunos, em classe, as idéias expostas pelo professor, trazendo ao debate pontos de vista próprios ou alheios e só excepcionalmente perguntam.

7. No segundo, o professor marca lições, à base do livro adotado, faz perguntas para apurar se os alunos estudaram a lição passada, explicando às vezes os trechos pouco compreendidos.

Essas lições não saem da matéria constante dos programas e os estudos confinam-se ao texto constante dos livros e programas seguidos.

8. Métodos como o de "unidade de conteúdo" ou o de "unidade de experiência", que exigem "não ser o aluno um passivo recipiente da informação do professor, por isto que se caracterizam pela atividade mental-física, de coleccionar, organizar, criticar, resumir e tirar conclusões dos conhecimentos", não funcionam como representações de procedimento generalizado.

Não funciona, igualmente, o método de "recitação socializada", como uso freqüente.

O regime escolar dos discentes não é o de trabalho em cooperação, e sim, individualista e competitivo.

9. Os métodos geralmente usados, passivos que são, não levam os alunos a pensar, perguntar, discutir, objetar, investigar, concluir.

Não há, em geral, preocupação sistemática dos docentes em torno às leituras dos seus alunos fora dos textos oficiais ou dos apontamentos de aula, nem quanto às suas dificuldades e meios que superá-las.

O ensino é admitido como bom e se não rende *é culpa do aluno, jamais da escola.*

A preocupação dominante é a de apurar se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou constante do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações.

10. Tampouco, em geral, há a preocupação de despertar no discente a compreensão do mecanismo de causa e efeito ou estimular-lhe o processo lógico de reflexão, ajudando-o a formar critérios, atitudes, ideais.

11. O estudo dirigido é excepcional e quando existe não é de suas praxes ensinar aos alunos a tomar nota do que leu e ouviu, a fazer resumos ou revisões, a preparar-se conscienciosamente para exame, a usar técnicas de memorização, a bem compreender os textos, a adaptar a rapidez da leitura à natureza *do* material em estudo e aos objetivos visados, a preparar sínteses, críticas, composições, etc.

12. Utilização do método de projetos, atenção às diferenças individuais através da organização de classes especiais, etc, (estudo científico dos casos anormais com prescrição de regimes específicos, emprego regular e ponderável de recursos áudio-visuais, uso normal de biblioteca, etc. não se assinalam como práticas arraigadas à escola secundária brasileira.

13. Guias metodológicos para os professores, fontes acessíveis de informação sistemática para os mesmos, orientação educacional e profissional dos alunos também não constituem recursos de uso corrente no funcionamento dessas escolas.

Manuais para professores, a bem dizer só agora começa-se a cogitar de sua existência, através de realização de campanhas extraordinárias de educação.

14. No que diz respeito à orientação educacional, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 a instituiu como um dos serviços necessários ao funcionamento da escola. Na prática ela inexistente e algumas reivindicações manifestadas em torno ao seu funcionamento, têm revelado perigosa tendência a que seja ela mais um setor estanque na escola, onde a oportunidade de um privilégio de especialização profissional está tendo mais realce do que a necessidade indiscutível de um serviço integrado na constelação escolar.

15. É certo que em áreas culturais mais desenvolvidas, com pessoal docente melhor preparado e melhores condições materiais, esta ou aquela iniciativa isolada de renovação metodológica tem sido tentada, como é o caso, por exemplo, da experiência feita no Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, no Estado do Rio de Janeiro, em torno ao "plano Morrison", como aplicação de princípios de Herbart aos quais se incorporam técnicas contemporâneas, experimentais, sobre verificação e avaliação da aprendizagem.

16. Se nos referimos, todavia, ao que *prevalece* nas 1 771 escolas secundárias espalhadas pelo Brasil, temos de convir que os princípios inspiradores da execução dos cursos de estudo do currículo e de métodos se filiam a vagos conceitos sobre obsoletas e superadas teorias de faculdades mentais e treino da mente, buscado através do estudo de matérias tidas como especialmente adequadas ao desenvolvimento de tal ou qual faculdade.

Não tem havido zelo particular de administradores da educação e de professores em torno aos fundamentais progressos educacionais, e o conservadorismo rotineiro e alienado dos avanços pedagógicos é a norma.

17. Deve-se registrar também que, freqüentemente, o ideal pedagógico renovador não está servido por um domínio claro e seguro dos fundamentos da teoria renovadora e certos equívocos de más conseqüências aparecem.

Quando se tratou, por exemplo, da adoção dos princípios da escola ativa foi comum assinalar-se, por exemplo, impropriedades na interpretação educacional da experiência.

Daí a utilização de apenas um dos dois aspectos da experiência, como base para o programa de ação educativa, com indevida exagerada ênfase sobre a atividade física.

Se o aluno *fazia algo*, admitia-se que a educação estava se processando e o resultado era bom.

Intelectualizar suas atividades, descobrir seu significado, utilizando a disciplina ou matéria como "meio adequado de organizar a experiência da raça para fazê-la efetiva e usada na interpretação de novas experiências", andou sendo impropriamente julgado como imposição de adultos.

18. Foi encontrável essa posição de reação extremada à educação tradicional.

Todavia, como acentua Harold, Albery ("Reorganizing the high school curriculum"), em "qualquer completa situação de aprendizagem, atividade e interpretação estão sempre presentes, se bem que, de fato, em graus muito variados".

Não fazia assim sentido esse "dualismo que não tem fundamento em boa teoria ou prática", mas que era freqüentemente admitido por falta de suficiente preparação e compreensão exata de que, conforme Dewey, "mere activity is not educative and that unorganized experience is not effective in reconstructing pre-sent experience".

19. Deve assinalar-se, todavia, que a grande número de professores em ação na escola secundária nacional jamais foram presentes tais preocupações, que têm tido menor ausência no setor do ensino elementar, menos hermético à renovação metodológica e pedagógica em geral, do que o ensino secundário.

20. um dos maiores defeitos da escola secundária nacional é sua completa ignorância a respeito da personalidade total do seu aluno, do seu ambiente familiar e social.

Na escola pública habitualmente esse defeito ainda é mais acentuado do que na escola particular.

O aluno é um número na caderneta, ente de quem se sabe, algo vagamente, que freqüenta aulas.

21. Registros biográficos ou anedóticos, entrevistas, questionários, etc. não constam do prontuário dos alunos que apenas possui os estritos dados de sua identificação civil, exigidos em lei.

Muito menos funcionam registros post-escolares, serviços de orientação ocupacional post-escolar, nem qualquer tipo de serviço peri ou post-escolar, próprios ou articulados com a escola, quais sejam serviços de higiene mental, serviços sociais, clínicas psico-pedagógicas, etc.

No seu exclusivo afã de fazer decorar lições para passar em exames, como escola de passagem para outros estudos, não entra nas preocupações da escola secundária nacional a necessidade do funcionamento de serviços que tais, como instrumentos para conseguir formação educacional.

Tampouco sequer utiliza instrumentos de medida do seu rendimento escolástico de mais acurada precisão, pois o uso de testes, sejam padronizados ou preparados especialmente pelos professores para sua classe, nem é previsto ou recomendado em lei, nem constitui preocupação habitual de professores.

Toda a avaliação de progresso dos alunos não incorpora modificações recentes de filosofia educacional sobre os modernos objetivos da escola, continuando a classificar os alunos em comparação com os progressos escolásticos dos seus colegas, em vez de tomarem como referência suas próprias capacidades pessoais.

Exames com objetivos diagnósticos de deficiências do ensino ou de problemas individuais na aprendizagem também não são praticados.

#### TEMA V O PROFESSORADO

1. O ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado. Pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência, aliado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma.

"Alguns desses elementos improvisados foram sem dúvida, verdadeiras revelações, fizeram-se professores secundários de primeira ordem; mas a maioria se ressentiu, a olhos vistos, da formação inadequada". (Relatório geral da comissão elaboradora do Ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

2. "Justo é reconhecermos que a quase totalidade do nosso magistério secundário não teve formação científico-profissional. É pequeno o número de diplomados por faculdades de filosofia. A maioria de nossos professores não possui preparo humanístico. Nosso magistério é muito deficiente quanto ao trabalho em cooperação. Em nossas escolas não há entrelaçamento orgânico das atividades docentes. Cada professor vive fechado no mundo de seus problemas ou de suas disciplinas. Poucos são os que vivem a educação como um todo orgânico". (Mário de Magalhães Porto — Tese de 1948, ao Congresso de estabelecimentos particulares de ensino secundário).

3. Essas deficiências de formação docente acima reconhecidas não pertencem ao domínio puramente opinativo. Frequentemente são comprovados objetivamente através da realização de exames de suficiência, concursos para o magistério secundário oficial, etc.

Vamos citar, ao acaso, exemplo tão significativo quão recente.

Para preenchimento de 576 vagas em seus ginásios oficiais realizou o Estado de São Paulo, este ano, concursos aos quais afluíram 704 concorrentes, dos quais apenas 209 lograram aprovação, o que, em que pese possíveis eventuais defeitos do processo de seleção, não deixa de ser significativo levando-se em conta que muitos desses candidatos estavam em exercício do magistério.

Note-se que se trata de comunidade culturalmente avançada e que punha em disputa lugares de condigna remuneração.

4. O número de professores com formação profissional específica — bacharelados e licenciados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras — cuja atuação, no magistério secundário, é, em princípio, um avanço em relação a passado próximo, em que todo esse magistério (salvo o de algumas congregações religiosas vindas do estrangeiro) não possuía formação específica, não vale ainda como presença ponderável em meio aos 32 000 professores, aproximadamente, que, em 1952, ensinavam na escola secundária (vide "O ensino secundário gratuito", Prof. Nelson Romero, Diretor do Departamento Nacional de Educação).

5. Dados exatos e atualizados a respeito do número desses professores formados por Faculdade de Filosofia, ensinando na escola secundária nacional, não há disponíveis.

O serviço de i-egistro de professores da Diretoria do Ensino Secundário, ainda não totalmente libertado dos rotineiros aspectos fiscais de órgãos de estado burocrático, não tem, por enquanto, condição para fornecer esses dados, nem para realizar estudos reveladores da situação.

6. Assim, para que se tenha uma estimativa aproximada da percentagem desse professorado com formação própria, no total dos que exercem o magistério secundário, vamos nos valer de dados levantados no Estado do Rio de Janeiro. Não o faremos todavia sem assinalar que o Estado do Rio de Janeiro, que do ponto de vista do seu desenvolvimento pode ser situado como um estado médio no país, entre as áreas mais e menos desenvolvidas, por certas peculiaridades de localização geográfica contígua à capital do país representará, no caso, uma posição de média para mais, quanto à presença de pessoal docente das Faculdades de Filosofia no ensino secundário.

7. Numa amostra de 1 377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (1951), apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia (8%).

desses 112, 55 ensinavam na capital e o resto se concentrava em Campos, Petrópolis e Nova Friburgo, cidades das mais importantes do Estado.

O diploma mais encontrado (329 casos) era o de professor normalista (diplomado em nível médio), seguido do de bacharel em direito (142).

8. Médico era outro diploma frequentemente assinalado, ao lado dos de engenheiro, agrônomo, farmacêutico, cientista e de outros de nível superior.

9. como fato importante deve registrar-se que cerca de cinquenta por cento desse professorado era formado *em nível médio* e desses cinquenta por cento, *doze por cento não tinham ido além do ciclo ginásial* (1.º ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo).

10. Quando ao sexo desses professores (amostra do Estado do Rio de Janeiro) 711 eram do masculino e 666 do sexo feminino, o que mostra um quase equilíbrio entre os dois sexos. A serem mantidas as linhas de crescimento atual, muito em breve se assinalará maior presença feminina na docência do ensino secundário, onde a população discente, feminina, máxime no curso ginásial, primeiro ciclo, também quase já se equipara à masculina.

11. A simples enunciação dos dados da amostra acima referida, que se pecar por falta de representatividade não será no sentido de estar aquém da realidade média do que existe na escola secundária brasileira, demonstra como deixa a desejar a formação cultural, a preparação pedagógica, a especialização profissional e a prática docente do magistério secundário brasileiro, geralmente falando.

12. Saídos muitos deles de escolas superiores que não se propõem a preparar professores ou diplomando-se, em grande parte, em escolas de nível médio que formam deficientemente professores para o ensino primário, necessariamente há de sentir-se de grandes falhas a eficiência docente desse professorado.

Assinale-se, como fator de máxima importância, que a prática docente, durante o curso, a bem dizer, inexistente.

13. Sem formação profissional adequada, não encontram, depois, esses professores improvisados, oportunidades sistemáticas de habilitarem-se ou aperfeiçoarem-se, através de cursos, seminários, bolsas, orientação metodológica e bibliográfica, veiculada mediante boletins e revistas profissionais ou intercâmbio com outros professores, cursos de especialização, etc.

14. Para a licença de exercício do magistério secundário é necessário o registro na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

Inicialmente, antes do advento das Faculdades de Filosofia, o registro era à base de atestados, mais ou menos graciosos, de exercício docente, podendo ser obtido em *todas as matérias*.

Deve-se registrar que essa herança, recente, ainda pesa substancialmente na composição do magistério atual.

15. com o advento das Faculdades de Filosofia, o espírito de reivindicação de prerrogativas profissionais específicas, levou a nova formulação legal no sentido de resguardar os privilégios dos diplomados por elas, com exceções concedidas a título precário, de provisão no magistério mediante prestação de exame de suficiência. E os registros passaram a não poder ser concedidos em mais de quatro matérias, por candidato.

16. Para ser provido nesse magistério de emergência, que é ainda numeroso, não há exigência quanto à prova de competência do professor, que pode ir lecionando desde que apresente atestados de saúde, de idoneidade moral e de idade mínima de vinte e um anos.

17. Durante um, e às vezes mais anos, ficam esses professores aguardando as provas de suficiência. Se são inabilitados, o que às vezes acontece, contrata o colégio novos professores, nas mesmas condições, para aguardar as ditas provas e assim, freqüentemente, essa tentativa de seleção se reduz a uma série de fracassadas experiências em detrimento do ensino.

18. Em consequência dos vícios da distante centralização do Ministério e da ineficácia da inspeção do ensino, há casos assinalados de burla, em que professores registrados no Ministério dão apenas o seu nome aos documentos da vida escolar enviados à Diretoria do Ensino Secundário e os que ensinam são outros.

19. todas essas situações têm extrema gravidade porque esse registro no Ministério é o caminho único e exclusivo para a docência na escola secundária particular, com sua enorme extensão.

O que ficou dito acima, se refere aos professores de escolas secundárias particulares, que representam pouco menos de 80% do total.

Nos estabelecimentos públicos, para os provimentos docentes definitivos, ao lado desse registro há, por lei, a exigência dos concursos que, apesar de alguns vícios de sua organização, ainda, de certo modo, atendem a objetivos seletivos.

20. Na amostra colhida no Estado do Rio de Janeiro, aqui citada, verificou-se que sessenta por cento desse professorado fazia da profissão docente, exclusivo meio de vida. O resto do grupo exercia o magistério ao lado de outras profissões.

Nota-se que com a formação especializada do magistério secundário, com o relativo aumento de seus vencimentos no setor público e com a crescente presença feminina nos seus quadros, vai, gradualmente crescendo a situação do magistério secundário exercido como profissão única. Quanto à permanência na profissão, na parte masculina, sofre bastante as conseqüências da concorrência de uma oferta econômica mais vantajosa de outras profissões.

21. No que diz respeito à situação econômica do professorado secundário há duas situações opostas. uma, a do professorado público, da União, Estado e Municípios economicamente fortes; outra, a do magistério secundário particular. São os extremos opostos de condições econômicas de exercício docente e, por isto, vamos a eles nos referir, havendo uma posição intermediária dos professores oficiais, não catedráticos, que são aliás, numerosos, e cuja situação habitualmente é mais próxima da que da dos catedráticos oficiais do que da dos professores particulares.

O professorado público acima nomeado recebe remuneração condigna e goza de uma série de vantagens ponderáveis.

Os seus salários estão ao nível dos mais altos das mais prestigiosas profissões liberais, sendo acrescidos com o salário-família e, à base do tempo de serviço, com gratificações adicionais ou de magistério, ou com aumentos quinquenais substanciais; podem acumular dois cargos ou funções públicas, na forma da lei, o que geralmente ocorre; seus proventos do magistério estão isentos do imposto de renda; o número de aulas semanais obrigatórias varia em média de 9 a 18, recebendo pelas aulas excedentes, remuneração extraordinária; gozam de férias remuneradas anuais que, bem somadas, regulamentares e reais, andam em torno a pelo menos três meses e meio anuais; por atividades extraordinárias, como a de participação em bancas examinadoras de exames de admissão, de exames de madureza, de concursos para ingresso no magistério, recebem pagamento extraordinário; sua aposentadoria vem geralmente aos trinta anos de serviço público, com os ordenados e vantagens integrais, dos cargos públicos que exerça.

22. A posição desses professores é socialmente respeitada o o seu prestígio de catedráticos oficiais lhes dá boa posição para que escrevam livros didáticos de mercado certo, senão compulatório, entre os seus alunos.

Se a profissão não é meio de enriquecimento, não pode, todavia, nesses casos, ser considerada posto de sacrifício.

23. Diametralmente oposta é a situação do professor secundário da escola particular, de um modo geral. esse vive em situação de desajuste de vencimentos constante, em reivindicações frequentes junto a seus patrões empregadores, que são os donos dos colégios, o ressentimento ou a insatisfação com a remuneração sendo quase a regra.

uma das causas determinantes do lucro de certos colégios sendo a baixa remuneração do seu professorado, os interesses professor-empresa colidem nesses casos.

de regra, esse professor particular é mal pago, super-acumulado de aulas no mesmo ou em vários estabelecimentos, ensinando uma ou várias matérias, tudo para compor um orçamento minimamente compatível com um padrão de vida modesto.

24. A fórmula estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura para cálculo da remuneração dos professores das escolas secundárias mantidas por particulares, é a seguinte:  $SM + C$ ,

120

em que  $SM$  significa o salário mínimo (\*) mensal vigente na localidade e  $C$  a contribuição anual de um aluno da série, para cujo professor se calcula a remuneração.

Essa fórmula é aplicada para cálculo do valor de uma aula à base de classe de 20 alunos, sendo nas classes de 21 a 35 alunos a remuneração mínima acrescida de 10% e nas demais de 35 alunos, de 20%.

25. esse salário mínimo varia para as diversas zonas do país, com revisões trienais ajustadoras ao curso da vida.

este ano foi o salário mínimo, "ceiling", fixado em .....  
Cr. 2.400,00 mensais para o Distrito Federal.

Assim, no Distrito Federal, uma escola que cobrar de anuidade Cr\$ 3 600,00 para uma série, pagará aos professores dessa série, Cr\$ 50,00 por aula, ou sejam Cr\$ 2 400,00 + 3 600,00.

120

Para efeito do cálculo do salário mensal o mês é de quatro semanas e meia com obrigatoriedade do pagamento do repouso semanal remunerado.

Assim, um professor de ensino secundário particular na Capital da República, com 5 horas diárias de aulas, fará de .....  
Cr\$ 7 500,00 a Cr\$ 9 000,00 mensais à base de uma anuidade de Cr\$ 3 600,00, cobrada pelo colégio, na série respectiva.

(\*) Fixado em lei, pela União.

26. Registe-se todavia que, face às variações de salários e anuidades escolares existentes no país, oscila substancialmente o nível de remuneração desse professorado particular.

Ademais existem casos em que composições particulares são feitas para ressaltar as aparências de cumprimento dos padrões mínimos oficiais, de remuneração.

Numa pesquisa feita pelo I.N.E.P. (CILEME) no Estado do Rio de Janeiro, em doze escolas secundárias selecionadas como amostra representativa, dentro de uma mesma escola particular a remuneração por aula variava, por exemplo, de Cr\$ 13,80 a Cr\$ 56,20, de Cr\$ 17,00 a Cr\$ 38,00, de Cr\$ 30,00 a Cr\$ 57,00, de Cr\$ 22,00 a Cr\$ 66,00, de Cr\$ 35,00 a Cr\$ 45,00, à base de arbitrários critérios pessoais (1953).

Os ordenados mensais dos professores abrangidos nesse estudo, variavam de Cr\$ 1 500,00 a Cr\$ 6 000,00; o número de horas de aula semanais de 22 a 42.

27. Os professores do ensino secundário público são funcionários da União ou dos Estados ou dos Municípios, pagos com os recursos dos respectivos governos.

Os professores efetivos adquirem estabilidade depois de dois anos de exercício e os professores catedráticos são vitalícios, isto é, os primeiros têm assegurada sua efetividade no serviço público e os segundos em sua cátedra.

A remuneração atribuída ao magistério secundário público varia muito entre os Estados e Municípios.

O Colégio Pedro II, mantido pela União na Capital da República, tem os seguintes padrões de vencimentos:

professor catedrático .....	Cr? 8 400,00 mensais
Assistentes .....	Cr? 4 130,00 mensais
Auxiliares de ensino .....	Cr? 1 720,00 mensais
professores de ensino secundário (extranumerários) .....	Cr\$ 6 080,00 e
professores contratados para ministrar aulas às turmas excedentes .....	Cr\$ 7 230,00 mensais
	Cr\$ 100,00 a
	Cr\$ 300,00 por aula.

28. Quanto aos pagamentos extra-vencimentos, atribuídos pelo exercício da função, sejam eles sob a forma de gratificação de magistério, ou gratificação adicional, ou aumentos quinquenais, estes últimos ensejando uma duplicação dos vencimentos ao fim de vinte e cinco anos de serviço, todos se baseiam no tempo de serviço e não em critérios que apurem eficiência funcional (assiduidade, pontualidade, trabalhos realizados, rendimento do ensino, integração com a vida da escola, etc. etc).

29. Assim, essa remuneração inicial e as vantagens subsequentes, nivelando desiguais, envolvem atitudes indiscriminatórias entre eficiência e ineficiência não estimuladoras do ponto de vista de uma justa compensação profissional ao esforço bem sucedido.

30. No Estado de São Paulo e no da Bahia já há propostas do executivo ao legislativo fixando em nível aproximado do atual do Colégio Pedro II a remuneração dos seus atuais professores catedráticos, enquanto também está em tramitação legislativa projeto que eleva para Cr\$ 14 000,00 os vencimentos dos professores catedráticos do Colégio Pedro II.

Se bem que os salários no Brasil, atualmente, sofram uma considerável perda do seu poder aquisitivo, face à inflação reinante, não deixam estes acima citados de ser elevados em para-elo com os padrões vigentes para outras profissões (\*)•

31. Conforme já referimos no *Tema II*, não há no ensino secundário brasileiro carreira regulamentada do magistério.

Se os títulos valem para os concursos, nada impede, todavia, que alguém que jamais ocupou cargo no magistério, se habilite, por concurso, ao cargo máximo, de professor-catedrático.

A classificação funcional desse pessoal docente público, varia de estado para estado ou de município para município.

32. Entre as vantagens do professor secundário público, da União, figura a da concessão do salário-família, na base de Cr\$ 150,00 por mulher e filha sem economia própria e filho inválido, ou menor de 21 anos, ou que, estudante, não exerça atividade lucrativa, até 24 anos.

33. O número de horas de aulas obrigatórias, semanais, nos colégios públicos varia de 10 (Estado do Rio de Janeiro), a 12 normais e mais 12 extraordinárias (remuneradas a Cr\$ 60,00) em São Paulo. Dentro desses extremos está a média de situações.

Os dias de férias semanais ou regulamentares (mês de julho e de 15 de dezembro a 15 de fevereiro) são pagos, inclusive pelos colégios particulares.

Nota-se que, geralmente, os professores públicos têm seus direitos e deveres regulamentados por estatutos comuns aos servidores públicos em geral, com certa impropriedade nessa inclusão generalizadora, dadas as condições especiais da atividade docente.

34. Os professores da União são contribuintes compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Servidores do Estado, para o qual descontam 5% dos seus vencimentos e que lhes

(\*) Dados fidedignos asseguram que o custo da vida subiu, no Brasil, de 1939 a 1952, do índice 100 para 784.

concede assistência médica e hospitalar e pensões para os membros de sua família, proveniente de aposentadoria e morte.

Essa aposentadoria é com vencimentos integrais (inclusive as vantagens de tempo de serviço a eles incorporadas), quando o professor tem trinta anos de serviço ou é inválido em face de determinadas moléstias ou acidentes no serviço, havendo direito à acumulação dos proventos integrais de duas aposentadorias. Nos Estados e nos Municípios esses limites de tempo para aposentadoria com vencimento integral oscilam, em média, de 25 a 35 anos de serviço.

É admitida, de um modo geral, a concessão de licença para tratamento de saúde, com vencimento integral até um ano e depois com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço.

35. Os professores secundários particulares são segurados compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, instituição cuja receita provém de contribuição mensal dos segurados, empregadores e da União.

A estabilidade na função é assegurada pela "Consolidação das Leis do Trabalho", só podendo o professor ser despedido, sem justa causa, mediante pagamento de um mês de pré-aviso á base dos vencimentos atuais e de uma indenização igual a tantas vezes a maior remuneração mensal já percebida pelo professor no colégio, quantos sejam os anos de trabalho que nele tenha, considerada como um ano a fração de mais de seis meses.

Havendo impugnação à justa causa, por parte do professor, a mesma só prevalecerá se reconhecida pela Justiça do Trabalho.

Na hipótese de ter o professor mais de dez anos de serviço, a dispensa sem justa causa só é possível com o pagamento em dobro da indenização acima referida e mediante homologação da Justiça do Trabalho.

A justa causa na hipótese do empregado estável (mais de dez anos) deve ser apurada antes da dispensa, mediante processo, aberto na Justiça do Trabalho.

36. somente mediante contratos, professores estrangeiros, podem, por tempo determinado, realizar cursos de especialização ou de cooperação com os catedráticos, ou reger disciplinas do curso secundário.

Nos quadros efetivos do magistério secundário público só são admitidos brasileiros natos ou naturalizados, sendo a regência das cadeiras de Português, Geografia, História do Brasil, privativa de brasileiros natos, em colégios secundários públicos ou particulares.

37. É excepcional a existência de professores com tempo integral de serviço numa só escola e não há, na legislação pública, a situação de professor de tempo integral, com deveres e vanta-

gens correlativas. Não há diferença entre vencimentos e vantagens de professores e professoras, havendo, todavia, freqüentemente, quanto à regência de matérias de segundo ciclo em escolas particulares, diferença para mais nos vencimentos respectivos em relação à das matérias do primeiro ciclo.

O estágio probatório (período experimental) dos professores, como complemento necessário à sua efetivação no magistério, não funciona no sentido negativo, isto é, de concluir que o professor não satisfaz.

38. As associações de profissionais, no ensino secundário, têm mais comumente a forma reivindicatória de sindicatos de classe (no ensino particular) do que propriamente a de associações de liderança educacional.

Há, todavia, algumas associações de caráter nacional, das quais é expoente a Associação Brasileira de Educação, com sede na Capital da República que tem, efetivamente, atuado como organismo de liderança educacional, atenta e atuante nos grandes movimentos da educação no país, publicando, inclusive, revista especializada de boa qualidade.

Também os proprietários de colégios particulares, quase sempre seus diretores, se agregam em associação de classe poderosa que se reúne, ciclicamente em congressos cujos temas são publicados em "Anais" que são um útil documento para compreensão da escola secundária nacional. Nesses congressos, além de assuntos de interesse material, também são abordados temas pedagógicos, notando-se constantes reservas e restrições, à posição do Governo na educação, especialmente sob o aspecto de "pedagogo único".

No particular de revistas especializadas em educação, de boa categoria e penetração, não se pode deixar de citar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, a revista "Formação", de iniciativa particular, havendo não muitas outras neste caso.

A publicação de índices bibliográficos sobre literatura pedagógica nacional e estrangeira, praticamente inexistente, como elemento de larga circulação pelo país, sendo de iniciativa recente a publicação, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do boletim "Bibliografia Brasileira de Educação".

39. de um modo geral, não funcionam programas de supervisão e avaliação do trabalho dos professores e os cursos realizados de aperfeiçoamento desses professores são ainda acidentais e precárias iniciativas isoladas, de pouca expressão numérica.

40. Toda a série de "handicaps" enumerados contra a existência de um bom corpo de professores secundários, tem levado administradores educacionais mais zelosos, a ponderações como esta, tirada ao acaso do relatório de um Diretor de conceituado Colégio Estadual... "não experimento o menor constrangimento em sugerir, como medida de defesa do ensino, a exigência, por parte do Estado de um exame de suficiência para os candidatos que pleitearem cargos de ensino secundário ou normal, *mesmo no caso de poderem exhibir registro na Diretoria do Ensino Secundário.*" Essa observação é feita dadas as condições reais de preparo de muitos candidatos legalmente habilitados ao magistério.

41. Conforme já sublinhamos no Tema II, de regra é completamente isolado o ensino das matérias na escola secundária.

Em alguns casos, em escolas públicas, há congregações e departamentos de matérias que são um esboço de organicidade funcional da escola.

Quase sempre porém o que prevalece é o isolacionismo, cada professor alheio ao que acontece com o seu colega e os serviços que existem na escola desconhecendo-se mutuamente ou, pelo menos, inter-relacionando-se deficientemente.

A incomunicabilidade é a regra, e o "estanquismo" vai do currículo à sua execução.

42. Passemos agora a fazer uma breve sùmula descritiva e crítica da situação do professorado da escola secundária, diplomado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

43. Criada a primeira dessas escolas em 1933 já em 1949 eram elas 22, em 1950, 24, em 1951, 25, em 1952, 30, em 1953, 32, estando dez delas em organização para 1954.

Fazendo-se uma análise do aumento das unidades escolares de ensino superior no país, no período 1949/53, verifica-se que a liderança cabe às Faculdades de Direito, com onze, logo seguida pelas Faculdades de Filosofia, com dez, sendo porém de assinalar que enquanto havia cinco escolas de direito se organizando para funcionarem em 1954, havia dez faculdades de filosofia nessa situação. (Vide Boletim n.º 14 da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

44. As trinta faculdades funcionando em 1952 se espalham por São Paulo (6), Distrito Federal (4), Minas Gerais (4), Paraná (3), Pernambuco (3), Bahia (2), Rio Grande do Sul (2), Ceará (1), Paraíba (1), Alagoas (1), Sergipe (1), Estado do Rio de Janeiro (1), Goiás (1).

Fora das capitais havia 1 em Juiz de Fora (Minas Gerais), 1 em Uberaba (Minas Gerais), 1 em Campinas (São Paulo), 1 em Lorena (São Paulo) e 1 em Ponta Grossa (Paraná).

45. Para que se possa aferir da crescente procura dessas faculdades, basta que se considere que nas conclusões de curso superior no país, em 1952, o primeiro lugar coube às faculdades de filosofia, com um total, em seus vários cursos, de 2 032 alunos contra os números de faculdades tradicionais, como os 1 705 das faculdades de direito, colocadas em segundo lugar e os 1 212 das faculdades de medicina, em terceiro lugar, representando as conclusões de curso nas faculdades de filosofia dezoito por cento do total dos Concluintes de curso superior, nesse ano.

46. Segundo a legislação em vigor as faculdades de filosofia, ciências e letras têm por objetivo:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino.

47. Para atingir aos objetivos legalmente visados as faculdades podem manter até um total de doze cursos diferentes (organização prevista pelo Decreto-Lei n.º 1 190, de 4 de abril de 1939 e modificações posteriores).

Poucas escolas (sete em 1952) possuem em funcionamento todos os cursos previstos na lei.

Nas trinta escolas que funcionaram em 1952 existiram 246 cursos, assim distribuídos:

Geografia e História .....	28
Letras clássicas .....	26
Línguas anglo-germânicas.....	24
Filosofia .....	23
Pedagogia .....	23
Matemática .....	22
Didática .....	20
Física .....	13
Ciências Sociais .....	12
Química .....	12
História Natural.....	11

48. Antes de entrarmos numa sucinta análise do funcionamento dessas escolas faremos alguns breves comentários sobre as características e tendências já reveladas em sua expansão

49. um simples conhecimento das condições culturais do país revelará que grande parte dessa expansão se terá inevitavelmente processado sem maior atenção a padrões satisfatórios, à base de improvisações sejam docentes, seja de prédios e equipamentos, seja de recursos financeiros.

Tanto isto é certo que entre as conclusões apresentadas no simpósio das faculdades de filosofia do Brasil, reunido em São Paulo, de 3 a 11 de julho de 1953, figura a que defende que "a fundação de novas faculdades de filosofia só se justifica onde o ambiente o reclame e as condições culturais o permitam em alto nível", dadas as facilidades com que as mesmas vêm sendo instaladas improvisadamente.

50. As forçadas limitações intrínsecas a essa expansão quantitativa das faculdades de filosofia têm-nas convertido, talvez mau grado elas, em habilitadoras principalmente de candidatos ao magistério do ensino secundário, com especial procura e desenvolvimento dos cursos de línguas e letras clássicas e menor procura e menor número de cursos de física, química, história natural.

51. Apesar da conclusão apresentada neste simpósio de que "a criação das Escolas Normais Superiores, com objetivo exclusivo de formação do professor secundário, é medida desaconselhável", deve convir-se que para a maioria dessas faculdades esta vem se constituindo sua missão precípua ou quase exclusiva e, outrossim, nas faculdades cujo meio cultural e recursos ensejam à conjugação dessa finalidade com as de preparação dos trabalhadores intelectuais e de realização de pesquisas, esse hibridismo de propósitos tem sido de difícil conciliação num mesmo curso, tomo ora ocorre, com a rigidez existente.

52. Essas faculdades vêm sendo, predominantemente, de manutenção privada, subvencionadas pelos cofres públicos e, recentemente, muitas delas foram federalizadas, isto é, passaram a ser mantidas pela União, com aumento sensível dos níveis de remuneração do pessoal, com bem menores preocupações sobre seu equipamento material.

esse pessoal, em muitos casos, não foi recrutado através de concursos ou provas outras de seleção, não sendo raros os que não tinham cursos especializados, nem tirocinio de magistério nem bagagem científica na especialidade.

53. A articulação dessas faculdades com o ensino secundário, no sentido, por exemplo, de proporem sugestões para os seus padrões influenciarem a organização de currículos e renovação de métodos, participarem da avaliação de seu funcionamento, ainda não é encontrada.

*A organização didática das faculdades de filosofia*

54. A despeito de certas diferenças na organização didática das faculdades de filosofia, no território brasileiro, podemos referir, para modelo, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sediada na capital do país.

55. Pelo menos até que pesquisas mais objetivas, já iniciadas sobre o seu funcionamento, se concluam, poderemos fazer uma idéia da importância das finalidades a que se propõem, através do conhecimento de sua organização didática.

56. Essa Faculdade — cuja organização didática é, com exceção de duas, seguida pelas demais no país — "compreende cinco seções fundamentais, subdivididas em doze cursos de Formação, com a duração de quatro anos de estudo, com exceção do de Jornalismo que é de três anos" (Guia para Ingresso na F. N. F. Rio 1954, pag. 1).

- 1 — curso de Filosofia.
- 2 — curso de Matemática.
- 3 — curso de Física.
- 4 — curso de Química.
- 5 — curso de História Natural.
- 6 — curso de Geografia e História.
- 7 — curso de Ciências Sociais.
- 8 — curso de Letras Clássicas.
- 9 — curso de Letras Neolatinas.
- 10 — curso de Letras Anglo-Germânicas
- 11 — curso de Pedagogia.
- 12 — curso de Jornalismo.

"Na quarta série de qualquer dos cursos de formação, além das cadeiras obrigatórias, constantes dos currículos respectivos, o aluno escolherá duas (2) ou três disciplinas eletivas, dependendo a escolha de aprovação pelo Departamento correspondente ao curso em que o aluno estiver matriculado" (idem, 16).

57. Os alunos que, nesses termos, concluírem a quarta série, receberão o diploma de "Bacharel" no curso correspondente, os que se destinarem ao exercício do magistério secundário cursarão uma quarta série especial, constituída de uma parte geral, comum a todos os cursos, e de mais duas (2) disciplinas, da própria especialidade ou uma delas de caráter pedagógico, recebendo no final do seu curso o diploma de "Licenciado".

58. A parte geral acima referida constará das seguintes disciplinas:

- 1 — Psicologia educacional.
- 2 — Fundamentos biológicos, sociológicos e filosóficos da Educação.
- 3 — Didática geral e especial.

59. Além destas disciplinas os alunos devem, obrigatoriamente, freqüentar conferências ou seminários sobre análise dos programas de ensino secundário da especialidade do magistério por eles escolhida.

60. O ensino da Didática geral e aplicada obrigará os alunos à prática de ensino em classes de ensino secundário.

61. Os alunos que se destinarem ao ensino normal cursarão uma quarta série especial do curso Pedagógico, com as seguintes disciplinas:

- 1 — Filosofia da Educação.
- 2 — Higiene Escolar.
- 3 — Didática geral e especial.

62. A última dessas cadeiras imporá aos alunos a prática de ensino em classe no curso normal.

63. Findo o curso, os Concluintes receberão o diploma de "Licenciado em Pedagogia".

#### *Admissão aos cursos*

64. O ingresso nas Faculdades de Filosofia faz-se mediante prestação de concurso de habilitação, obedecidas às exigências regulamentares, ou por matrícula na 1.<sup>a</sup> série a diplomados por outras Faculdades de Filosofia oficiais ou reconhecidas, sem exigência de novos concursos vestibulares (exames de ingresso), a juízo do Departamento em que esteja incluído o curso pretendido. Outro tanto pode, nas mesmas condições, ser concedido aos candidatos já aprovados em exames vestibulares de escolas superiores.

65. Em qualquer desses casos de concessão de matrícula, terão preferência a ela os candidatos aprovados nos vestibulares das Faculdades de Filosofia.

66. Ao exame vestibular podem candidatar-se os portadores de curso de grau médio completo, segundo a legislação respectiva; de segundo ciclo do ensino normal, bem como de seminário eclesiástico de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário.

67. Aos candidatos não portadores de habilitação no ciclo ginásial, ou no colegial ou em nenhum dos dois, exigir-se-á exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

68. Têm direito ainda à inscrição nos exames vestibulares: o professor de ensino secundário, já registrado no Ministério da Educação, com prática eficiente, durante mais de 3 anos, em estabelecimento legalmente reconhecido; o autor de trabalhos publicados em livros considerados de excepcional valor pela Faculdade, no curso correspondente ao assunto científico, literário, filosófico ou pedagógico em apreço.

#### *Departamentos*

69. Para fins de ensino e pesquisa, as cadeiras da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil constituem onze Departamentos:

- I — Departamento de Filosofia.
- II — Departamento de Matemática.
- III — Departamento de Física.
- IV — Departamento de Química.
- V — Departamento de História Natural. VI — Departamento de Geografia. VII — Departamento de História. VIII — Departamento de Ciências Sociais. IX — Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. X — Departamento de Letras Modernas. XI — Departamento de Educação.

70. Participam das reuniões de cada Departamento, os professores catedráticos respectivos, os contratados na regência de cátedra e, sem direito a voto, os professores catedráticos que exerçam atividades docentes no Departamento, pertencendo a outro Departamento.

71. Sem direito a voto e a convite do catedrático respectivo, podem participar dessas reuniões os professores adjuntos, os assistentes e instrutores.

#### *Modalidades do pessoal docente*

72. O pessoal docente se divide em dois ramos:

- a) pertencente à carreira do professorado;
- b) não pertencente a essa carreira.

No primeiro ramo, os professores se distribuem pelos seguintes cargos sucessivos da carreira, uma ordem hierárquica crescente :

- a) instrutor;
- b) assistente;
- c) professor adjunto;
- d) professor catedrático.

Ao segundo ramo pertencem os:

- a) livres docentes;
- b) professores contratados;
- c) auxiliares de ensino;
- d) pesquisadores e técnicos especializados.

73. O ingresso na carreira de professorado faz-se pelo cargo de instrutor, para o qual serão admitidos, por 3 anos, bacharéis ou licenciados no curso a que pertence a cadeira.

74. de instrutor, caso tenha revelado capacidade profissional e assiduidade, pode ser admitido como assistente, pelo prazo máximo de 3 anos.

75. de assistente é que poderá chegar a professor-adjunto, dentro das seguintes condições:

- I — ser assistente da cadeira, com 3 anos de exercício, no mínimo; II — ter publicado trabalho relativo à cadeira e julgado de valor pelo Departamento respectivo; III — ser docente-livre da cadeira.

76. Os professores catedráticos são nomeados mediante curso de provas e títulos, podendo inscrever-se:

- a) os professores adjuntos da cadeira;
- b) os docentes-livres da mesma cadeira;
- c) os professores da mesma especialidade ou afim em outros institutos de ensino superior oficiais ou reconhecidos ;
- d) pessoas de notório saber na respectiva especialidade.

77. A livre-docência será concedida aos diplomados por Faculdades ou Escolas de ensino superior onde se ministre o ensino da disciplina, desde que sejam cumpridas as exigências legais e mediante aprovação nas provas de:

- a) didática;
- b) defesa de tese;
- c) prática, conforme a natureza da cadeira.

*Colégio de Aplicação*

78. Em 1948 inaugurou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil o Colégio de Aplicação. Trata-se de escola secundária que mantém os cursos ginásial e colegial. Visa, primordialmente, a promover a formação dos jovens discentes que nela acorrem. Desempenha, no entanto, as funções de laboratório pedagógico, onde os alunos-mestres da Faculdade adquirem, concretamente, pela prática de ensino regular, as qualidades de professor.

79. Os professores regentes desse colégio são recrutados entre os melhores ex-alunos da Faculdade, por um período máximo de três anos.

80. Trata-se de educandário de nível médio criado para o fim específico de servir de campo de pesquisa e de aplicação ao curso de Didática de Faculdade de Filosofia.

81. Os princípios que inspiram o funcionamento dessa escola são, evidentemente, de vital importância para o professorado secundário. Outra passa a ser a atitude dos alunos da Faculdade em face do estudo e da profissão. Pela convivência com os adolescentes, compreendem-nos melhor; pela prática mais intensa, habilitam-se para o início da carreira; pelo trabalho que se lhes pode exigir, tornam-se mais dedicados aos estudos, mais assíduos e pontuais, com a noção da responsabilidade de que se investem.

82. O Colégio de Aplicação, em síntese, se propõe à integração profissional dos futuros professores licenciados, e todo esforço deve convergir no sentido de que realizem eles a plenitude de suas importantes finalidades.

Pesquisas sobre o efetivo funcionamento desses incipientes "colégios de aplicação" ainda não são conhecidas, de modo a permitir uma análise segura dos seus pontos fortes e fracos.

83. Ainda é cedo, como dissemos, para se avaliar a extensão dos benefícios reais para o magistério secundário brasileiro do funcionamento das suas faculdades de filosofia, porque estão por ser feitas a apuração dos entraves que vêm atingindo o seu funcionamento e a medida das conseqüências desses entraves. Assim faremos apenas referência aos aspectos mais gerais assinaláveis em sua expansão.

Tendência já assinalável e indesejável é a de representar o seu funcionamento no ensino de nível superior juntamente com as faculdades de ciências econômicas, uma extensão daquele com ceito sobre o funcionamento das escolas secundárias no desfavorável aspecto de serem tidos como empreendimentos pouco custosos e atraentes, talvez por isto, para a iniciativa privada.

84. Igualmente uma exagerada e uni-lateral tendência reivindicatória de prerrogativas profissionais vem fazendo preocupação mais importante o direito ao gozo dessas prerrogativas do que o significado do título, como real expressão de mérito profissional. E muitas vezes, falhas no treinamento docente surgem reveladas por problemas no modo de guiar a classe, assinaladas em documentos oficiais por professores capazes e de tirocínio.

85. A necessidade de apurar como vão crescendo essas faculdades de filosofia vem sendo nitidamente sentida, e, ainda agora, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior está fazendo uma avaliação do seu funcionamento, para a qual é lícito esperar expressivos resultados, sobretudo porque as próprias faculdades avaliadas fazem sua auto-crítica, participando da avaliação.

86. como tendências encontráveis no magistério secundário, *como classe*, há algumas que merecem ter esclarecidos os seus inconvenientes, para tentar-se sua erradicação onde se manifestam.

87. uma delas, conseqüente à formação imperfeita, é descrita por Harold, Alberty ("Reorganizing the high school curriculum"), com tanta fidelidade aplicável à situação nacional, que vale a pena referi-la:

*"Secondary-school teachers are complacent and self-satisfied. Most teachers are products of the academic tradition which holds that the cultural heritage transmitted in the form of text-books to be studied and mastered will transfer readily to life situations. They have been taught this in college, and their meager professional training has done little to change their beliefs. All through college they are subjected to logically organized systems of knowledge taught by subject-matter specialists. For the student, academic success was defined as mastery of these materials. On the whole the teacher has found that the high school in which he teaches is congenial to the perpetuation of the same values which he learned to cherish in college. When he enters the class room, he finds a fixed course of study, perhaps prescribing the ground to be covered each semester, and a text book containing the subject-matter to be taught. It is easy to transfer his college experience to this new situation. He cannot be blamed for doing so. Gradually he develops a deep sense of security through teaching the same cut-and-dried materials year after year. The students don't*

objet. The community is satisfied. *Why should be change? In such a climate it is easy to be complacent and self satisfied, and even to build up barriers to prevent change.*"

88. Nessa linha de manifestações de irreceptividade a tentativas de colaboração na melhoria, por exemplo, de métodos didáticos, provavelmente por auto-suficiência e decorrente pouco desejo de mudança, pode-se situar o caso de recente acolhida insatisfatória, em zona culturalmente das mais avançadas, a estudos técnicos oficiais visando à observação, ao aconselhamento sobre esses métodos, iniciativa que suscitou equívocos, incompreensões e até protestos, e a que nos referimos como recente e significativo exemplo desse "self-satisfied" estado de espírito, hipótese que julgamos bem mais plausível do que a de manifestações de um "complexo de culpa".

89. Entre essas tendências que devem ser analisadas, para que através do reconhecimento de suas inconveniências se possa tentar superá-las, figura a de ajustar o funcionamento da escola a determinadas situações profissionais, predominando sobre os interesses discentes.

90. como manifestação dessa tendência observam-se, frequentemente, obstinadas reações à reestruturação do currículo se

la se propõe a fundir ou tornar eletivo o estudo de certas matérias, ou diminuir o número de suas aulas.

91. Mesmo quando se trata de evitar o prematuro congestionamento e imotivado especialismo de matérias isoladas para estudo por pré-adolescentes do curso ginasial, há arguições de "retrocesso" ou de "heresia pedagógica", que não devem representar uma sólida convicção doutrinária, envolvendo, possivelmente, atitudes racionalizadoras de defesa de situações profissionais, eventualmente julgadas atingidas por problemas de menor número de aulas, no uso de livros didáticos existentes, etc.

92. Não se pode, em verdade, procedentemente arguir de inválida a teoria pedagógica em que se baseia a reestruturação do currículo nos casos e moldes acima referidos, porque "numerous small units encourage part learning with its emphasis upon rote memorization. If longer units are employed, interrelationships are seen and grasped by the learner, thus adding significance and meaning to learning, and contributing to economy

f acquisition and retention. After the learner has grasped the significance of a body of unified material he is then ready to consider individual parts and to master details. In the first instance the telescopic approach in learning; in the second he

uses the microscópio." ("Psychological factors in curriculum planning" — Roberto A. Da vis, em "The High School Curriculum", editado por H. R. Douglass, U. S. A., 1947).

93. Raciocinar diferentemente do acima exposto, como se o "primado de importância" dessa ou daquela matéria fosse um fim em si mesmo e a suprema razão na organização do currículo, aí sim, é que teríamos a "false conception" de que "education is the mastery of school subjects, as such". (E. D. Grizzell, em "The High School Curriculum", editado por H. R. Douglass, U. S. A., 1947).

94. Outra tendência menos saudável é a da vigilância das associações de classe professoral se assentar predominantemente sobre aspectos de reivindicações de vantagens da classe em relação aos problemas de direção geral imprimida aos negócios da educação.

95. Não são raros os casos em que reformas estaduais de educação concentram o interesse, e mesmo a pressão dos interessados, na parte de obtenção de vantagens pessoais, com uma certa negligência quanto aos demais aspectos da reforma, como se o bom equacionamento do problema educacional pudesse se conter apenas, no aspecto, fundamental embora, de uma justa remuneração profissional.

96. As tolerâncias quanto aos demais aspectos são muito grandes, podendo a escola ir sendo esvasiada de conteúdo e finalidade, sem se assinalarem vivas e vigorosas objeções individuais ou de classe, dentro de um espírito de vigilante liderança educacional. O funcionamento em turnos, como ora é feito, com todos seus graves inconvenientes, é mais ou menos pacificamente aceito.

97. Já assinalamos, outrossim, certas tendências isolacionistas da parte dos professores, seja entre si, dentro da escola, seja em relação aos alunos, seja em relação à comunidade, o que conduz a uma total segregação, nada construtiva como assinalou tese aqui referida, aprovada em congresso de estabelecimentos de ensino particular.

98. Em alguns casos, onde há existência de associações estudantis com velado espírito de "classe", a pugnam por suas *reivindicações* perante a classe dos professores, a qual, por sua vez, reivindica seus direitos junto à classe patronal dos seus empregadores, públicos ou privados, a tarefa educacional, com a sinergia de objetivos que lhe deve ser comum, se perde num extravagante quase antagonismo de "*luta de classe*", com interesses colidentes, ao invés de comuns.

99. Ao lado dessas tendências não construtivas algumas vezes manifestadas, é exato reconhecer-se também a existência, em muitos casos, de saudável espírito progressista e de dedicação, ou melhor, de verdadeira abnegação à causa da edu-

cação, sem o qual ela feneceria, ante a desassistência material, técnica, espiritual em que vive ou vegeta grande parte do professorado da escola secundária nacional, máxime o da escola particular e o do interior do país, ao qual testemunhos de estímulo, apreço social e oportunidades de melhoria profissional não são devidamente proporcionados, de modo a integrá-los no exercício da profissão.

100. É possível outrossim que uma leitura desprevenida das críticas aqui contidas possa levar a uma apressada conclusão, generalizadamente pessimista sobre o magistério da escola secundária nacional, no sentido de admitir que as notas claras, altas e saudáveis também não existem no quadro analisado, o que não corresponderia à realidade. Não se deve negligenciar a "dimensão temporal (histórica)" dos fenômenos observados, em agudo processo de desenvolvimento.

O exato entendimento das situações desfavoráveis ora existentes tem de ser buscado numa série de fatores delas condicionantes, advindos especialmente do súbito incremento do aparelho educacional, como uma decorrência inevitável dessa expansão, cujos maiores perigos não estariam numa discutível "decadência" enxergada por certo sentimental saudosismo educacional, porém em passarem a se institucionalizar como normas definitivas as explicáveis precariedades de padrões de emergência de fase de expansão acelerada.

101. Terminando, com o Tema V (*O Professorado*), a tentativa de rápida visão interpretativa das características principais do funcionamento da escola secundária brasileira, pode-se dizer, resumindo, que "não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira" (Anísio Teixeira) em que deseja falar uma linguagem isenta de convencionalismos formais.

102. Vale todavia também proclamar-se que esse consenso se tem esgotado em manifestações de pura sublimação verbal, com pouca ou nenhuma atuação concreta para mudança do "statu-quo".

103. Em que pesem as reconhecidas limitações para que administradores educacionais e professores consigam sucesso em seus pontos de vista, ainda assim é forçoso reconhecer que pouco significativa tem sido uma liderança educacional dos mesmos, máxime partida dos recém-formados em instituições destinadas ao preparo de docentes da escola secundária, a quem mais caberia a tarefa de esclarecimento e liderança para que ganhe consciência coletiva a imperiosidade de mudança da situação presente.

E, se a presença desses jovens elementos, recém-saídos de Faculdades de Filosofia, ainda se medirá entre 10 a 20% no total do magistério secundário, assinala-se que ela, nos grandes centros urbanos, vai crescendo substancialmente, convindo esclarecer que em 1952, 1 420 diplomados por faculdades de filosofia registraram seus diplomas na Diretoria do Ensino Superior, e dos 2 191 novos professores registrados nesse mesmo ano na Diretoria do Ensino Secundário, 309, aproximadamente dezessete por cento, eram procedentes dessas faculdades.

104. Se existisse atuante esse estado de espírito, por certo que o campo da escola secundária brasileira não seria alvo de menores veemências de análise esclarecedora do que as que tem merecido a escola secundária norte-americana *tradicional*, de parte, por exemplo, de Pickens E. Harris quando a analisou no "Third Year Book da John Dewey Society" ("Democracy and the curriculum").

Também se poderia chamá-la, à escola secundária brasileira, com propriedade, de "delinquent institution", porque, igualmente, com sua "static logic", sua "excessive devotion to adult standards of mastery", também "its chief delinquency is the static nature of its curriculum", como na crítica de P. E. Harris.

105. como a escola convencional americana assim analisada por Pickens E. Harris, funciona também a escola secundária brasileira como "instituição de abstrato intelectua-lismo, voltada para seus especialismos intelectuais, cujo programa é proposto como se fosse um empreendimento à parte, possuindo estrutura e significação encerradas em si mesmo, concebida como um organismo à parte da sociedade, e não como um aspecto do próprio organismo social total".

106. Essa imotivada abstração intelectualista da escola explica, em grande parte, o fenômeno da "cola" ou "pesca", fraude aos exames freqüentemente assinalada por parte de alguns discentes deformados pela configuração vigente numa escola de ensinar a passar em exames e fornecer diplomas, pobre de conteúdo e restrita em finalidades educativas, onde práticas viciosas que tais perderiam o sentido e não teriam clima favorável à sua manifestação.

107. As rígidas estereotípias imutáveis dos moldes educacionais vigentes, necessitam assim ser revogadas, considerando, como disse Charles Morazé, em sua análise do Brasil que "*la logique geometrique, le cartesianisme de l'espace y perd vite lon latin; une finesse plus sutile, une logique du temps est necessaire pour saisir quelques realités dans ce vivant creuset d'evolutions contradictoires, ou se fonde Vavenir*".

QUADRO I  
CURSO SECUNDÁRIO  
I. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA DO ENSINO	UNIDADES ESCOLARES			ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CICLO ESCOLAR, NO TÉRMINO DO ANO LETIVO																
		CICLO GINASIAL	CICLO COLEGIAL	TOTAL	CICLO GINASIAL			CIENTÍFICO			COLEGIAL			TOTAL							
					1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano								
MARANHÃO ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Estadual	2	1	2	319	368	261	234	1 172	153	95	62	310	5	-	-	-	-	-	-	5
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	11	5	5	1 169	1 002	591	429	3 191	239	116	103	458	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	13	6	7	1 489	1 369	852	663	4 363	362	211	165	768	5	-	-	-	-	-	-	5
P I A U Í ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	1	178	415	334	204	1 131	196	75	45	316	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	2	-	-	128	79	77	37	314	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	11	2	2	1 104	723	494	336	2 656	73	34	27	134	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	15	3	5	1 407	1 213	905	576	4 101	269	109	72	45	-	-	-	-	-	-	-	-
C E A R Á ...	Federal	-	1	1	-	-	-	-	-	143	94	92	389	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	2	623	595	477	418	2 113	401	316	210	927	63	43	36	142	-	-	-	-
	Municipal	2	-	-	190	177	157	141	662	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	57	10	10	3 336	2 495	1 943	1 454	9 229	562	337	245	1 164	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	61	12	13	4 149	3 267	2 574	2 013	12 003	1 156	747	547	2 459	63	43	36	142	-	-	-	-
RIO GRANDE DO NORTE ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	2	1	2	410	319	269	148	1 146	248	173	142	563	15	17	-	-	-	-	-	52
	Municipal	12	2	2	786	565	366	286	1 992	23	9	21	53	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	14	3	4	1 196	884	634	434	3 138	271	182	165	616	15	17	-	-	-	-	-	52
PARANÁ ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	3	2	4	646	522	359	256	1 765	337	170	113	620	123	82	58	263	-	-	-	-
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	20	3	5	1 621	1 040	794	596	4 051	92	65	4	161	30	26	6	62	-	-	-	-
	Total	23	5	9	1 269	1 562	1 153	852	5 816	429	235	117	781	153	108	64	325	-	-	-	-
P E R N A N B U C O ...	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	3	2	4	934	592	487	379	2 392	234	135	99	468	107	56	30	193	-	-	-	-
	Municipal	6	-	-	403	197	114	60	774	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	80	23	11	6 853	5 601	3 707	2 948	18 459	1 127	794	760	2 681	134	141	146	431	-	-	-	-
	Total	89	25	13	8 190	5 840	4 308	3 397	21 625	1 361	929	859	3 149	241	197	176	614	-	-	-	-



**QUADRO I**  
**CURSO SECUNDARIO**  
**I. UNIDADES ESCOLARES E ALUNOS MATRICULADOS EM 1954**

ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO O CEFICADO ESCOLAR, NO INICIO DO ANO LETIVO

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	UNIDADES ESCOLARES			CICLO COLÉGIAL			CICLO GIMNASIAL			CICLO CLÁSSICO								
	CICLO CEFICADO	CICLO GIMNASIAL	CICLO COLÉGIAL	CICLO COLÉGIAL	CICLO GIMNASIAL		CICLO CLÁSSICO		CICLO COLÉGIAL		TOTAL							
					CICLO GIMNASIAL	CICLO COLÉGIAL	CICLO COLÉGIAL	CICLO CLÁSSICO	19 ano	20 ano		21 ano	22 ano	23 ano	24 ano	25 ano	TOTAL	
DISTRITO FEDERAL	Federal	8	6	4	10	1.008	1.076	699	5.003	697	343	303	1.338	96	52	46	184	
	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Municipal	21	3	1	4	3.607	2.969	2.383	10.310	212	67	14	293	26	-	-	29	
	Particular	143	76	34	110	13.782	11.507	9.384	42.976	4.931	3.596	3.210	11.769	766	716	1.084	2.066	
Total	172	85	39	124	18.917	15.085	12.903	10.448	58.374	5.890	4.008	3.527	13.336	891	769	650	2.289	
SÃO PAULO	Federal	1	2	-	2	70	49	27	184	110	116	80	306	-	-	-	1.757	
	Estadual	133	75	36	111	19.359	15.783	11.543	6.234	51.919	3.836	1.694	1.300	7.110	977	471	309	1.757
	Municipal	9	-	-	-	693	374	201	154	1.441	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	280	79	36	114	30.741	23.006	17.182	12.881	83.749	4.484	2.866	2.416	9.696	937	729	571	2.267
Total	443	156	72	227	50.842	39.212	28.944	21.546	140.284	8.360	4.676	3.876	17.102	1.934	1.200	880	4.014	
PARANÁ	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Estadual	42	6	4	12	6.820	3.723	2.574	1.751	13.569	930	596	1.912	95	54	32	184	
	Municipal	1	-	-	-	59	5	-	63	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Particular	31	14	1	15	2.748	2.298	1.678	1.289	7.983	573	513	456	1.542	2	11	15	28
Total	74	22	5	27	8.326	6.026	4.252	3.010	21.614	1.503	1.099	882	3.454	100	65	47	212	
SANTA CATARINA	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Estadual	3	1	1	2	540	456	362	227	1.586	104	50	169	43	23	24	95	
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Particular	29	4	1	5	2.050	1.485	1.032	654	5.281	139	72	45	246	-	5	3	
Total	32	5	2	7	2.620	1.941	1.394	911	6.866	233	127	79	430	43	31	24	98	
RIO GRANDE DO SUL	Federal	1	-	-	-	76	-	-	76	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Estadual	26	9	2	11	3.278	2.565	1.610	1.146	8.600	1.374	766	2.438	122	120	79	317	
	Municipal	4	1	1	2	317	200	196	152	874	54	29	122	20	15	9	44	
	Particular	138	27	6	33	11.114	7.956	5.997	4.409	29.476	1.180	726	2.476	202	156	146	605	
Total	169	37	9	46	14.787	10.727	7.803	5.709	39.628	2.395	1.610	1.140	5.080	354	293	236	667	
MATO GROSSO	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Estadual	6	5	-	2	562	425	432	266	1.686	130	47	200	-	-	-	-	
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Particular	13	3	-	3	1.301	894	646	486	3.409	134	67	277	-	-	-	-	
Total	19	8	-	5	1.943	1.319	1.078	752	5.093	264	134	497	-	-	-	-		





QUADRO II  
 ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA  
 NÚMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (\*)  
 Quadro A — curso GINASIAL

Séries	I	II	III	IV
<b>I. Línguas:</b>				
1. Português .....	3	3	3	3
2. Latim .....	2	2	2	2
3. Francês .....	3	2	2	2
4. Inglês .....	—	3	3	3
<b>II. Ciências:</b>				
5. Matemática .....	3	3	3	3
6. Ciências Naturais .....	—	—	2	3
7. História do Brasil .....	2	—	—	—
8. História Geral .....	—	2	2	—
9. História do Brasil e História Geral .....	—	—	—	2
10. Geografia Geral .....	2	2	—	—
11. Geografia do Brasil .....	—	—	2	2
<b>III. Artes:</b>				
12. Trabalhos Manuais .....	3	2	—	—
13. Desenho .....	1	2	2	1
14. Canto Orfeônico .....	2	1	1	1
<b>IV. Educação Física .....</b>				
	2	2	2	2
Total de horas semanais .....	23	24	24	24

(\*) Fixado pela portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO II  
 ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA  
 NUMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (\*)  
 Quadro B curso CLÁSSICO com GREGO

Séries	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português .....	3	3	3
2. Latim .....	3	3	3
3. Grego .....	3	3	3
4. Francês ou Inglês .....	3	2	—
5. Espanhol .....	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática .....	3	3	2
7. Física .....	—	2	2
8. Química .....	—	2	2
9. História Natural .....	—	—	3
10. História Geral .....	2	—	—
11. História do Brasil e His- tória Geral .....	—	3	3
12. Geografia Geral .....	2	2	—
13. Geografia do Brasil ....	—	—	2
14. Filosofia .....	—	3	3
III. Educação Física .....	2	2	2
Total de horas semanais .....	23	28	28

(\*) Fixado pela portaria n.º 966,  
 de 2 de outubro de 1951.

QUADRO II  
 ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA  
 NUMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (\*)  
 Quadro C — curso CLÁSSICO SEM GREGO

Séries	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português .....	3	3	3
2. Latim .....	3	3	3
3. Francês .....	3	2	—
4. Inglês .....	3	2	—
5. Espanhol .....	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática .....	3	3	3
7. Física .....	—	2	2
8. Química .....	—	2	3
9. História Natural .....	—	—	3
10. História Geral .....	2	—	—
11. História do Brasil e História Geral .....	—	3	3
12. Geografia Geral .....	2	2	—
13. Geografia do Brasil ....	—	—	2
14. Filosofia .....	—	3	3
III Educação Física .....	2	2	2
Total de horas semanais .....	23	27	27

(\*) Fixado pela portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO II  
 ESCOLA SECUNDARIA BRASILEIRA  
 NUMERO MÍNIMO de HORAS SEMANAIS de CADA DISCIPLINA (♦)  
 Quadro D — curso CIENTIFICO

Séries	I	II	III
<b>I. Línguas:</b>			
1. Português .....	3	3	3
2. Francês .....	2	2	—
3. Inglês .....	2	2	—
4. Espanhol .....	2	—	—
<b>II. Ciências e Filosofia:</b>			
5. Matemática .....	3	3	3
6. Física .....	3	3	3
7. Química .....	3	3	3
8. História Natural .....	—	3	3
9. História Geral .....	2	—	—
10. História do Brasil e História Geral .....	—	3	3
11. Geografia Geral .....	2	2	—
12. Geografia do Brasil ....	—	—	2
13. Filosofia .....	—	—	3
<b>III. Artes:</b>			
14. Desenho .....	2	2	3
<b>IV. Educação Física .....</b>			
	2	2	2
Total de horas semanais .....	26	28	28

(\*) Fixado pela portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951.

QUADRO III  
BRASIL,

Quadro A

Ensino	Matrícula efetiva		Idades	População	
	1940	1950		1940	1950
Primário .	2 555	3 630	7-10	4 592	5 531
Médio .....	258	558	11-17	6 850	8 180
Superior .	25,8	50,5	18-21	3 281	4 282

*Nota* — As matrículas e populações são dadas em milhares. *Fonte* — Principais aspectos do ensino no Brasil (Serviço Estatístico — Ministério da Educação e Cultura; calculados por extrapolação os valores do ensino médio e superior relativos a 1950.

Quadro B

PERCENTAGEM DA MATRICULA EFETIVA sobre A POPULAÇÃO A QUE SE DESTINA (TEORICAMENTE)

Ensino	1940	1950	Aumento relativo (em relação a 1940)
Primário	55,6	65,6	18,0%
Médio .....	3,77	6,82	81,1%
Superior	0,786	1,179	50,0%

Quadro C

AUMENTO PERCENTUAL DAS MATRICULAS EFETIVAS E DAS  
POPULAÇÕES CORRESPONDENTES  
1940 — 1950

Ensino	Aumento de matrícula	Idade	Aumento de população	Relação entre o aumento da matrícula e da população
Primário	42,1%	7-10	20,4%	2,06
Médio .....	116,3%	11-17	19,4%	5,99
Superior ..	95,7%	18-21	30,5%	3,14
Secundário	131,2%	11-17	19,4%	6,76
Em geral ..	69,3%	Tôdas	26,0%	2,67

*Nota* — No ensino em geral, consideram-se todos os tipos de ensino, inclusive supletivo, etc.

# CONSIDERAÇÕES sobre O SEMINÁRIO INTER-AMERICANO de EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

JAYME ABREU

Do I. N. E. P. I

## — O SEMINÁRIO E A SOLIDARIEDADE AMERICANA

I — Do Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, de 3 a 22 de Janeiro de 1955, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos e do Governo do Chile, sob a presidência honorária do Senhor Ministro de Educação do Chile, pode dizer-se que confirmou o vaticínio que para êle augurara o Dr. Guillermo Nanetti, Diretor da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos, no eloqüente discurso inaugural do Seminário:

"Senhores professores:

Tendes a oportunidade de prestar um serviço eminente aos povos da América. É uma oportunidade quiçá única em nossa história. Ilustres educadores de todas nossas pátrias trazem aqui a contribuição de sua ciência e de sua experiência. Acompanham-nos sábios professores europeus. Nossos estudos se realizam no ambiente estimulante do Instituto Pedagógico do Chile, santuário da vida espiritual deste grande povo que é para todos seus irmãos, um motivo de fé na dignidade do homem americano".

II — Em verdade, para nós, a maior realização do Seminário no qual a Organização dos Estados Americanos e o Chile demonstraram a alta prioridade que concedem ao problema educacional — foi, precisamente, esse conhecimento pessoal, esse

*Nota da redação* — A respeito deste relatório sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, assim se externou o Dr. Guilherme Nanetti, Diretor da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos, em carta ao seu autor:

*"Recebi o relatório por si preparado sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária. Afigurou-se-me um trabalho muito compreensivo e útil e espero, com interesse, que receba a mais ampla divulgação. Muito agradecido por tão valiosa colaboração."*

relatar comum de problemas e de experiências, esse entendimento vivo, direto, de homens a quem está afeto o grande problema da formação nacional de cada um de seus países, postos todos eles a serviço do ideal de compreensão e solidariedade americanas.

III — Quando se usa a expressão "America Latina" como uma unidade cultural, como freqüentemente sucede na Europa e nos Estados Unidos, incide-se numa apressada generalização, falseadora de perspectivas, exaltando semelhanças e esmaecendo diferenças que só o mutuo conhecimento pode conscientemente superar, passando o ideal de solidariedade e entendimento político latino-americanos, de uma vinculação afetivo-emocional que se sente, para o plano de uma formulação consciente, que se sabe, que se quer e que se busca, coletivamente.

IV — "Scholars" europeus e norte americanos, ao fazerem estudos sociológicos sobre o Brasil e sobre a America Latina, manifestam o seu espanto ante as heterogeneidades culturais envolvidas sob a deominação "America Latina".

Jacques Lambert, um "scholar" europeu, ("Le Brésil, Structure Sociale et Institutions Politiques"), referindo-se à America do Sul, assim a julga: "L'Amérique du Sud est la terre de l'isolement: la distance et les obstacles naturels, la diversité des origines ethniques, la variété des activités économiques, la différence de langue et de culture entre l'Amérique espagnole et l'Amérique portugaise, tout a contribué à diviser le continent en pays ou en groupes de pays étrangers les uns aux autres".

"Les difficultés de transports et de Communications ont divisé l'Amérique du Sud en deux moitiés d'ont l'une est tournée vers l'océan Atlantique et l'autre vers l'océan Pacifique: ce sont deux Amériques adossés l'une à l'autre, entre lesquelles les échanges de personnes et des marchandises, sont, aujourd'hui encore, très difficiles".

V — Lynn Smith, um "scholar" norte americano, igualmente assinala ("Brasil — People and Institutions" — 1954): "the time has come to bury the stereotype of Latin — American culture that prevails in the popular mind throughout the United States".

E é ainda o ilustre sociólogo americano quem, no mesmo estudo, registra a mesma impressão que tão vivamente colhemos, sobre a diferença de profundidade com que o Brasil se aparta de suas matrizes lusas, em relação ao que sucede entre os países hispano-americanos e sua madre-pátria:

"By degrees it also became apparent to me that Brazil's break with Portuguese tradition has been much sharper than

that which occurred between the Spanish-American countries and Spain".

Observação igual à do "scholar" europeu Pierre Monbeig ("Le Brésil") quando acentua: "... se o seu passado é português e mediterrâneo, o seu presente é de feição tipicamente americana. Nos anos que antecederam a última guerra mundial e sobretudo no decorrer da conflagração, o Brasil parece que iniciou uma como que mudança de pele, procurando substituir a velha túnica de colorido europeu, pelos novos hábitos *marté in America*".

VI — O meditar sobre todas essas reais distâncias e dessemelhanças manifestadas em significativas diferenças na qualidade de relações inter-grupais e inter-pessoais, passadas e presentes, que permeiam a existência dos povos da chamada América Latina, não nos impedia sentíssemos todavia a vivência dessa solidariedade de destino, dessa identificação de ideal político que os une, magnificando semelhanças e atenuando diferenças.

VII — Não nos parece tenham essa identificação e essa solidariedade, manifestadas a despeito de quantas heterogeneidades contra elas trabalhem, aquela origem predominantemente defensiva, sendo assim mais aparentes do que reais e existentes como decorrência das diferenças que em comum opõem a países em outro estágio de desenvolvimento, como pensa Lambert.

VIII — Ao nosso ver será nos traços comuns de sua cultura, instituições, sistema de valores e estrutura social e na idêntica problemática dela decorrente, que se hão de buscar as raízes dessa mútua compreensão e dessa vinculação ideológico — afetiva.

IX — No variegado mosaico de situações culturais existentes na América Latina, pode-se perceber a nítida coexistência de um fundo estrutural com características nucleares comuns, criadoras de problemas idênticos e que por isto são acessíveis à compreensão do homem do Equador e do Uruguai, do Chile e do Brasil, da Argentina e da Venezuela ou da Bolívia.

X — uma análise do passado histórico-cultural desses países sul-americanos e da projeção desse passado no seu presente, mostrará significativas identidades de situação criando problemas idênticos e reclamando soluções estruturalmente afins. Daí a recíproca e fácil compreensão entre eles, sua espontânea vinculação ideológico-afetiva, contra as quais não prevalecem reais distâncias, variações e desconhecimentos.

XI — Se nos detivermos no aspecto econômico, é identificável, em maior ou menor grau, em todos eles, um esforço de

superação, no surto industrializador do presente, do processo do seu sub-desenvolvimento. como é, igualmente, situação a eles comum, ultrapassar esse processo de sub-desenvolvimento, o seu nível máximo de saturação, com as decorrentes comuns desproporções desequilibrantes entre as áreas mais e menos capitalizadas e a renda das classes controladoras da produção, distribuição e circulação de bens e a das classes assalariadas.

XII — No aspecto social sente-se a marca iniludível da antiga expansão colonialista européia em sua versão sul-americana, com aquela clássica vinculação espiritual à metrópole e adaptação material às condições locais.

No bojo desse "colonialismo", a presença de toda uma economia predatória de exaustão, cuja característica definidora era a organização da riqueza em função de valores ou pessoas estranhas, alheias ao seu próprio processo de formação.

XIII — No âmbito cultural, como projeção do colonialismo espiritual e da economia de exaustão, é encontrável a sobrevivência de uma cultura de pura transplantação, importadora passiva e pacífica de princípios, padrões e valores alienígenas, nessa transculturação que só recentemente começa a se ver contingida à incorporação dos fundamentos técnicos da cultura ocidental à formulação, interpretação e tentativa de solução de seus próprios problemas, consideradas suas especificidades típicas.

XIV — No plano político igualmente é assinalável a comum influência residual do arquétipo do homem-providencial, manifestada nas conhecidas formas do caudilhismo sul-americano, em que uma colonização interna de classe dominante substitui a colonização metropolitana, institucionalizando-se politicamente sob a forma de um estado burocrático espoliante.

XV — Nas grandezas e debilidades reveladas no discutir os temas propostos no seminário, sentia-se iniludivelmente a marca original dessas condições estruturais comuns ao historicismo cultural latino-americano. Desde as manifestações reveladoras de uma cultura verbal comum, até o atual esforço consciente, estaríamos a dizer heróico e necessário por superá-la, no sentido de usar a palavra como instrumento preciso e exato para fixação de idéias e não como manifestação apreciável por externos critérios estéticos de ritmo e de harmonia.

Desde a permanência de instituições perdidas no tempo, que querem ainda nutrir suas lâmpadas como se fora ainda a colônia "con los mismos óleos anejos de la cultura ocidental", no vão esforço do "viejo claustro" de "abarcar la vida nueva",

como analisa tão lucidamente Guillermo Nanetti, até o porfiado empenho por se chegar à escola que considere autenticamente as profundas transformações econômicas, sociais e políticas dos seus países, as mutações em sua estrutura social e o seu imperioso e inadiável ajuste essas transformações.

XVI — todo esse expor de problemas a tantas luzes comuns, todo esse desfilarmos de análises, experiências e recomendações deles originadas, todo esse mútuo conhecer-se, balancear e comparar problemas e sugerir soluções, não temos dúvida em proclamar que terá realmente representado um "serviço eminente" para moldar educacionalmente o homem da América, como cidadão de um continente que busca afirmar sua personalidade despertando para o mundo como portador de uma pauta de valores que propugna pelo "viver e conviver em um ambiente de dignidade, liberdade e bem estar". (Guillermo Nanetti).

## 2 — A ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

I — Dois fatores contribuíram decisivamente para que o Seminário tivesse o êxito que realmente alcançou: o trabalho metódico, tenaz, organizado da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos e a magnífica cooperação que o Governo do Chile a êle prestou, como acontece, aliás, em tudo que diz respeito à educação e americanismo, no magnífico país andino.

II — Seguramente três anos antes da efetuação do Seminário, já a Divisão de Educação da OEA, sob a lúcida direção de Guillermo Nanetti e, dentro dessa Divisão, o setor de Educação Secundária, sob a autorizada supervisão de Pedro Cebollero, punham em ação as primeiras medidas para sua efetivação.

III — Circularam, por todos os países da América, questionários cuidadosamente elaborados, para um balanço preliminar de situação da escola secundária e identificação dos temas tidos como mais importantes para a organização da Agenda respectiva.

A lista dos questionários utilizados dará nítida idéia da natureza e da profundidade do inquérito realizado.

- 1 — Informe sobre tipos de escolas médias ou secundárias
- 2 — Informe sobre Filosofia e Fins ou Objetivos
- 3 — Informe sobre Organização Administrativa da Educação Secundária

- 4 — Informe sobre Edifícios e Livros de Texto
- 5 — Informe sobre Programas
- 6 — Informe sobre Métodos e Técnicas de Ensino
- 7 — Estatísticas da Educação Secundária
- 8 — Informe sobre o Professorado Secundário — Informe sobre sua formação
- 9 — Informe sobre o Discipulado Secundário
- 10 — Problemas de Educação Secundária
- 11 — Bibliografia de Educação Secundária.

IV — Os dados coligidos das fontes acima enumeradas foram coordenados em cinco grupos, que constituíram os temas gerais de estudo do Seminário:

- I — Natureza e fins da educação secundária II — Organização e Administração
- III — Planos e programas
- IV — Métodos e Técnicas V — O Professorado.

V — Organizada a Agenda dos temas de estudo do Seminário, foi ela, com os tópicos correspondentes, enviada às autoridades educacionais dos países americanos, para elaboração de documentos de trabalho preparados de antemão, reunindo assim, em forma ordenada, dados atuais sobre os aspectos importantes da educação secundária na América Latina.

VI — Quem já se aventurou a uma iniciativa de Hércules como essa, pode avaliar quanto de esforço e tenacidade foram necessários para conseguir informações razoavelmente completas, de todos os países.

Se, infelizmente, todo o grande esforço despendido não foi suficiente para colher as informações desejadas de todos eles, ainda assim, o material colhido já forneceu uma pintura geral suficientemente expressiva sobre o estado atual da educação secundária na América Latina e seus problemas.

VII — Preliminarmente à inauguração do Seminário, a Comissão Organizadora fez preparar documentos de trabalho sobre cada um dos temas da Agenda que, ao lado dos documentos descritivos do estado atual da educação secundária dos países americanos, foram distribuídos aos Delegados, constituindo o ponto de partida para os trabalhos de grupo.

Espanhol, português, francês e inglês foram os idiomas oficiais do Seminário, que contou com intérpretes e tradutores.

IX — como organismos de trabalho houve:

- a) Direção geral
- b) Grupos de Trabalho
- c) Comissões de Coordenação
- d) Comissão de Redação
- e) Seminário pleno
- f) Biblioteca
- g) Serviço de Documentação
- h) Serviço de Imprensa e Rádio
- i) Comissão de Exposições
- j) Comissão de atividades culturais e recreativas.

X — O sistema de trabalho, em cada um dos grupos de trabalho, foi o seguinte:

- a) estudo e discussão dos documentos de trabalho sobre o tema correspondente;
- b) discussão e adoção de textos adicionais cuja incorporação ao informe se propôs;
- c) discussão e adoção de conclusões e recomendações baseadas nas letras a e b;
- d) relatório do Presidente de grupo ao Seminário pleno.

XI — No Seminário pleno estudaram-se e discutiram-se os informes de grupo, de acordo com a exposição do relator.

Havendo acordo geral o informe era aprovado e apresentado à Comissão de Redação. Havendo emendas, estas eram submetidas à Comissão de Coordenação, aceitas ou rejeitadas, voltando depois o informe ao Seminário Pleno para sua adoção final.

XII — todo esse mecanismo de trabalho funcionou em ritmo perfeito, com uma elevada independência crítica e um alto sentido ético no discutir os temas em debate, fugindo-se sempre, dos discursos e exposições individuais extensas, em benefício do exame crítico dos documentos de trabalho.

XIII — O Governo chileno ofereceu magnífica hospedagem aos delegados oficiais dos vários países, aos representantes da OEA e da Unesco, nas excelentes residências do tradicional Instituto Pedagógico da Universidade do Chile.

Nenhum lugar teria sido mais indicado do que esse para uma reunião de estudos como essa. Localizado no pitoresco arrabalde de Macul, dotado de esplêndidos pavilhões residenciais e de reuniões, situado entre árvores e jardins floridos,

o Instituto Pedagógico constituiu um ambiente saturado de fina e repousante espiritualidade, inteiramente adequado aos objetivos em mira. A isso acrescente-se a admirável hospitalidade chilena e o modelar senso de organização do Seminário e conclua-se sobre a alta contribuição que receberam os delegados para chegar aos resultados alcançados.

XIV — como dissemos, o Seminário teve a Presidência Honorária de Don Oscar Herrera Palácios, Ministro de Educação do Chile.

S. Excia, foi de uma exemplar assiduidade e assistência aos trabalhos do Seminário, revestindo sempre sua intervenção aos debates de um alto espírito democrático, agindo sempre como um companheiro de jornada educacional, dos mais autorizados, assinale-se.

Nas vice-presidências honorárias funcionaram os Reitores das Universidades Chilenas e altas autoridades educacionais do Chile.

O Diretor Geral do Seminário foi o Dr. Guillermo Nanetti, chefe da Divisão de Educação da OEA, assistido pelo Dr. Moysés Mussa, professor de Educação da Universidade do Chile e pelo Dr. Pedro A. Cebollero, assessor técnico da OEA para Educação Secundária.

O Secretário Geral do Seminário foi o professor Clemente Canales, do Chile, cuja atuação constituiu uma nota de alta eficiência nos trabalhos realizados.

Nos demais postos de administração do Seminário estavam prestigiosos educadores chilenos, cujo labor foi efetivamente magnífico.

XV — Deve destacar-se como fator decisivo ao êxito dos trabalhos a brilhante, equilibrada, lúcida direção a eles impressa pelo Dr. Guillermo Nanetti.

Autêntico diplomata a serviço da educação, dono de uma expressão fluente, elegante e altamente persuasiva, ao lado de uma clara inteligência e de uma incomum habilidade para conduzir e conciliar, o ilustre educador colombiano, ora na OEA, foi, sem dúvida, uma figura altamente significativa no sucesso do Seminário.

Igualmente a atuação do Prof. Pedro Cebollero, discreta tanto quanto eficaz e autorizada, foi a de um legítimo "expert" da educação, cujo seguro conhecimento de causa constituiu uma base valiosa para os estudos e recomendações que se fizeram.

## 3 — AS REPRESENTAÇÕES AO SEMINÁRIO

I — Apesar de uma série enorme de percalços a vencer, especialmente de ordem financeira, foi todo um êxito o numeroso e categorizado comparecimento registrado no Seminário.

II — Nada menos de dezoito representações de nações americanas, ao lado da Espanha, da OEA, das Nações Unidas, do Bureau Internacional de Educação, da União de Universidades Latino-Americanas, da Organização Internacional do Trabalho, do Instituto Pan-Americano de Geografia e História, da Unesco, estiveram participando ativamente dos seus trabalhos.

Cerca de sessenta representantes estrangeiros, ao lado da numerosa delegação do Chile e do corpo de funcionários administrativos, constituíram uma equipe de perto de cento e quarenta pessoas que se dedicaram intensamente aos trabalhos do Seminário durante toda sua realização, em reuniões de estudo e plenárias, que, com pequenos intervalos, começavam pela manhã e iam até alta noite, muitas vezes.

III — de um modo geral todas essas delegações cumpriram o seu dever, revelando alta qualificação e extrema dedicação por parte dos seus integrantes. Foram delegados da OEA figuras de educadores de alta jerarquia, como, por exemplo, Luis Reissig Torija, argentino, Carlos Cueto Fernandini, jovem decano da Faculdade de Educação da Universidade de São Marcos, do Peru, Nieto Cabalero, da Colômbia, e Thomas Briggs, dos Estados Unidos.

Para nós, foi uma nota edificante ver os lúcidos e vigorosos setenta e oito anos de Thomas Briggs trazendo a inestimável contribuição de sua valiosa experiência em educação secundária aos trabalhos do Seminário, não só escrevendo uns excelentes ensaios para o mesmo, como fazendo interessantíssima conferência.

IV — A contribuição da Unesco, através dos seus observadores, Pierre Pegon, Inspetor Geral do Ensino Técnico na França, Cario Lo Gatto, Inspetor de Instrução Técnica da Itália, Carlos Berkovitch, sub-diretor do Centro Regional da Unesco em Cuba, foi bastante útil, por se tratar de profissionais de alta categoria e experiência.

V — como já acentuamos, todos os países estiveram esplendidamente representados. Desde as pequeninas Nicarágua e Costa Rica, com a juventude vibrante de seus delegados, até

a circunspeção discreta, sóbria e eficaz de delegações como a colombiana e equatoriana.

Coesa, combativa e firme em torno dos princípios democráticos na educação, foi a magnífica delegação uruguaia como lúcida, autorizada e capaz, foi a esplêndida representação chilena. Em verdade e sem lisonja, o trabalho de todos os delegados presentes ao Seminário foi um atestado altamente honroso da qualidade e da formação dos educadores americanos.

#### *A presença brasileira ao seminário*

VI — A delegação brasileira ao Seminário esteve constituída pelo Prof. Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, presente aos trabalhos iniciais e pelo autor deste artigo, técnico do INEP (CILEME), que compareceu à conclusão dos trabalhos.

VII — Foi pena que nenhum deles pudesse participar dos trabalhos em toda sua duração.

Comparecendo ambos ao Seminário como convidados da Organização dos Estados Americanos, fêz o Prof. Hildebrand apreciada exposição sobre a situação do ensino secundário no Brasil e o autor destas linhas elaborou e apresentou o trabalho oficial do Brasil sobre Educação Secundária, participando das últimas reuniões plenárias, debatendo os assuntos em discussão final.

VIII — Numa demonstração do alto interesse do Governo do Rio Grande do Sul pelos assuntos da educação, compareceram ao Seminário, integrando-se à delegação brasileira, as professoras Emília de Mello Ribeiro, do ensino industrial e Carmen Machado Braga, do ensino normal.

A professora Carmen M. Braga funcionou como assídua observadora dos trabalhos e a jovem educadora gaúcha Emília de Mello Ribeiro, intergrou o grupo de trabalho que estudou o Tema I — Natureza e Fins da Educação Secundária, tomando parte ativa nos estudos realizados.

#### 4 — TRABALHOS APRESENTADOS

I — Foram apresentados ao Seminário trabalhos de real valor, alguns originais, que constituem material de estudo de primeira ordem para especialistas em educação secundária. Vamos destacar, a seguir, alguns deles.

II — T. H. Briggs, professor de Educação do "Teacher's College" da Columbia, apresentou uma interessante contribuição sobre "Natureza e Fins da Educação Secundária", nos Estados Unidos.

A evolução e a generalização dessa escola, as influências e tendências nela reveladas, a atuação nela das recentes aquisições da psicologia, são focalizadas com arguto espírito crítico pelo autor de "Pragmatism and Pedagogy".

III — Igualmente interessantes são os trabalhos: de Nelson Bossing, sobre "Planos e Programas", mostrando os antecedentes europeus dos planos e programas da escola secundária americana e as influências condicionantes da rutura gradual com essas matrizes européias; de Thomas Risk, sobre "Métodos e Técnicas", onde o autor faz análise dos tipos de métodos em uso na escola secundária e das técnicas especiais nela utilizadas; de Galen Saylor, sobre "Organização e Administração da Educação nos Estados Unidos"; de Celerino Cano, sobre os princípios que devem comandar a "Organização e Administração da Educação Secundária"; de Fernando Romero, sobre "Educação Secundária e Educação Técnica".

IV — uma das maiores falhas que se pode apontar no trato do problema educacional latino-americano é no estudo da realidade educacional desses países.

Não são raras as contribuições interessantes sobre temas de doutrina; poucas, esporádicas mesmo, são porém elas no que diz respeito ao estudo do *fato educacional*.

V — Os escassos estudos sobre a educação na América Latina, como "A educação nos países da América Latina" (Anuário Educacional do Instituto Internacional do Teacher's College, Columbia University, 1942, editado por I. L. Kandel), têm de se ater, necessariamente, por falta de estudos e pesquisas de campo, mais à análise de estruturas legais do que propriamente às realidades funcionais de escolas e sistemas educacionais.

!

VI — Nada obstante ser necessário muito tempo para que essa lacuna seja sanada, o Seminário recém-realizado constituiu incentivo e estímulo para que trabalhos dessa natureza sejam procedidos.

Estímulo direto pela utilidade que esses trabalhos representaram; incentivo indireto pela enorme falta que sua ausência em muitos casos, constituiu, sendo uma lacuna vivamente sentida.

VII — Algumas contribuições sumamente úteis foram apresentadas, nessa linha de exposição de fatos educacionais importantes e sua interpretação.

como trabalhos relativos à escola secundária na América, podemos citar entre outros "La enseñanza secundaria en Puerto Rico" (Augusto Bobonis), "Segunda Enseñanza en Costa Rica" (Delegação de Costa Rica), "La Educación Secundaria en México" (Delegação do México), "Proceso e Realidade da Educação (Boliviana)" (Ciro M. Aparicio, Delegado da Bolívia), "Fines de la segunda educación en el Ecuador" (Delegação Equatoriana), "La educación en la república dominicana" (Delegação Dominicana).

É-nos grato registrar, como brasileiro, que o trabalho "A Educação Secundária no Brasil" ("Ensaio de identificação de suas características principais"), abrangendo em sua exposição e crítica, todos os cinco temas de agenda do Seminário, foi geralmente considerado o trabalho mais completo apresentado.

VIII — Baseado no minucioso inquérito preliminar lançado pela OEA sobre os aspectos mais importantes da educação secundária na América Latina, o professor Pedro Cebollero, em tarefa de beneditina paciência pelos percalços envolvidos, apresentou ao Seminário a publicação "Estado actual da Educação Secundária na América Latina", onde esses aspectos são enquadrados nos cinco temas da Agenda e, mais, no tema "A Escola Secundária e a Comunidade".

IX — Em que pesem certas ausências de dados não terem permitido a elaboração de um trabalho completo, não se pode deixar de reconhecer tratar-se de um valioso e atualizado estudo de educação comparada na América Latina, focalizando aspectos os mais significativos de sua educação secundária.

X — O Seminário foi fértil, aliás, em publicações interessantes aos estudiosos da educação secundária.

A nossa patricinha, Profa. Irene de Mello Carvalho, apresentou interessante contribuição ao Tema IV — Métodos e Técnicas — com o seu trabalho "O ensino por unidades didáticas", onde relata a experiência educacional vivida no Colégio Nova Friburgo com o ensaio de aplicação do plano de ensino por unidades didáticas sugerido por Morrison.

Entre os trabalhos apresentados pela OEA ao Seminário figurou ainda outro de autoria da mesma educadora patricinha sobre "Alguns aspectos da educação norte-americana", tradução em inglês e castelhano desse estudo, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

XI — O trabalho de Nelson Bossing sobre "Currículo" (contribuição ao Tema III), o dos assessores chilenos sobre "El método en la educación secundaria", o de Arturo Piga sobre "El alumnado de educación secundaria", o de Cario Lo Gatto, sobre "La organización de la educación secundaria humanista en Itália", o de Pierre Pegon, sobre "L'organisation de l'enseignement secondaire en France", a tradução do ensaio de Pierre Langevin sobre "Cultura e humanidades", a divulgação das "Recomendaciones de la Decimoseptima Conferencia Internacional de Instrucción Publica", Ginebra, 1954, a tradução do ensaio "Culture et Enseignement Technique" de Georges Fried-man, a exposição "Antecedentes Históricos y concepto vigente en la Educación" de Roberto Munizaga Aguire, constituem, entre outros, um precioso repositório de elementos úteis à compreensão da problemática da educação secundária em nosso tempo.

A OEA colige todo o precioso material do Seminário para próxima publicação de um livro que, não temos dúvida, virá preencher um vazio no meio educacional americano e será de suma utilidade aos governos e administradores educacionais.

#### 5 — TEMAS RELATADOS — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

##### *Tema 1 — Natureza e fins da Educação Secundária*

Era, a bem dizer, o tema central do Seminário em torno de cuja conceituação, haviam de girar as posições sobre os demais temas da Agenda.

como dizia Guillermo Nanetti, "resuelto este problema central, las demás incógnitas quedan también resueltas. Cuanto se relacione con los métodos de enseñanza, la formación de profesores, la administración, los textos y los materiales docentes, depende de la orientación que se acepte en lo concerniente a la naturaleza y a los fines de la educación secundaria".

II — O presidente do grupo de trabalho que estudou e relatou o tema 1, foi o delegado da OEA, Agustin Nieto Ca-ballero, destacado educador colombiano, ora Reitor do Ginásio Moderno de Bogotá, ex-Reitor da Universidade Nacional, ex-professor de Pedagogia na Escola Normal Superior e no Instituto Pedagógico Nacional.

A secretária desse grupo foi a educadora chilena Profa. Eufemia Ruffinatti, Diretora do Liceo de Ninas n.º 1, de Valparaizo, uma sereníssima e respeitável educadora chilena, dessas que exercem a tarefa educacional com um inteligente e eficaz maternalismo de ação, lúcida e esclarecida.

O grupo I de trabalho se dividiu em seis sub-grupos e trabalhou à base de um material bastante representativo das tendências atuais sobre "Natureza e Fins da Educação Secundária".

III — Entre os documentos de trabalho apresentados para os estudos feitos sobre o tema I, podemos citar:

- 1 — Natureza e Fins da Educação Secundária — Augustin Nieto Caballero
- 2 — Cultura e Humanidades — Paul Langevin
- 3 — Natureza e Fins da Educação Secundária — Thomas H. Briggs
- 4 — Alguns aspectos da educação secundária norte-americana — Irene da Silva Mello Carvalho
- 5 — A educação secundária e a educação técnica — Fernando Romero
- 6 — El alumnado de educacion secundária — Arturo Piga
- 7 — Tendências predominantes en la vida social, económica e política — Delegação do Chile
- 8 — A educação secundária no México — Delegação do México
- 9 — Fines de la segunda educacion en el Ecuador — delegação do Equador
- 10 — Antecedentes históricos y concepto vigente de la Educacion — Roberto Munizaga Aguiñe
- 11 — El alumnado de província de Concepcion — Universidade de Concepcion
- 12 — Culture et Enseignement Technique — Georges Friedman
- 13 — Natureza y fines de la Ensenanza Secundaria en el Uruguay — Cezar Coelho de Oliveira
- 14 — Educação Secundária nos Estados Unidos — Thomas H. Briggs
- 15 — Natureza e Fins da Educação Secundária — U. S. Office of Education.

IV — No informe do grupo I, sobre "natureza e fins da educação secundária", define-se a educação, como o faz Dewey, como um "processo contínuo de reconstrução da experiência", que se estende da infância à velhice.

"A educação escolar intervém como fator complementar do processo educativo em certas etapas da vida: imprime-lhe uma direção e conteúdos específicos, determinados intencionalmente pela sociedade e corrige ou atenua influências do ambiente que possam ser nocivas ou desorientadoras".

V — E prossegue o informe do grupo 1: "A educação escolar se organiza geralmente em três etapas: primária, média e superior. esta organização obedece a objetivos que correspondem, de uma parte, às etapas do desenvolvimento físico e mental do educando, e de outra, às necessidades deste e da sociedade".

*"O ensino médio compreende um conjunto de modalidades escolares, tanto gerais como profissionais, para crianças e adolescentes de 12 a 18 anos de idade, aproximadamente. Ele começa uma vez terminado, a escola primária. Sua extensão e natureza são tão variadas como seus propósitos. Correspondem ao ensino médio por uma parte, a educação secundária propriamente dita, e por outra, todas as escolas de natureza vocacional ou profissional de grau médio — institutos de formação técnica, industrial, comercial, agrícola, militar, pedagógica, etc, para cujo ingresso se requer conclusão do curso primário ou de uma parte do secundário.*

"Estes últimos tipos de educação média podem ser etapas finais da educação do adolescente, dos quais egressa preparado teórica e praticamente para o exercício de uma profissão socialmente útil, ou podem ter o propósito de prepará-lo para estudos ulteriores.

"A educação secundária é pois *uma* das modalidades do ensino médio. Sua finalidade essencial é formar o indivíduo como *homem e como cidadão e estimular sua vocação e suas capacidades de futuro produtor de bens ou serviços*".

"A distinção que se faz entre a educação secundária, de caráter geral e as outras modalidades de ensino profissional ou pré-profissional, se refere à natureza da educação que se ministra. Ela não é óbice, de modo algum, a que coexistam, dentro de um mesmo estabelecimento, diversos tipos de educação média".

#### *Divisão em ciclos da educação secundária*

VI — "A relação já assinalada entre educação média e educação secundária e o fato de que, nada obstante o aumento da capacidade de retenção da escola secundária, subsiste em alto grau a deserção de alunos que, premidos por complexos fatores de ordem psicológica, econômica e social abandonam a escola sem completar seus estudos, fazem aconselhável se ministrasse a educação secundária *em dois ciclos*".

"A duração destes ciclos dependerá das características, necessidades e distribuição da população escolar em cada país, determinadas, no possível, através de investigações cuidadosas".

"O primeiro ciclo, continuação e ampliação geral da educação geral fornecida pela escola primária, deveria alcançar

pelo menos até os 14 ou 15 anos de idade e acentuar a exploração dos interesses e aptidões dos jovens afim de orientá-los seguramente para o segundo ciclo da escola secundária ou para outras escolas de ensino médio".

"O segundo ciclo com as mesmas características gerais do anterior, não propenderá para nenhuma especialização propriamente dita, sem prejuízo de intensificar, em planos e programas flexíveis, mediante cursos opcionais ou facultativos, o estudo daquelas matérias que melhor concordem com os interesses, aptidões e necessidades do estudante.

"Se é certo que a educação secundária tem finalidades próprias que não a subordinam nem ao ensino profissional nem ao universitário, isto não significa não esteja ela estreitamente vinculada ao resto do sistema educacional".

"com efeito, como continuação da primária, pela índole geral da educação que ministra e por sua tarefa de explorar e orientar as aptidões e interesses dos alunos, ela se converte em uma verdadeira *central distributiva* que encaminha os jovens seja aos estudos profissionais ou universitários ou ainda à sua participação imediata na vida da coletividade. Daí que o critério rigorosamente *seletivo* que há predominado em nossa educação secundária deve ser substituído por um critério *dis-tributivo*, que permita selecionar sobre uma base mais ampla e para fins variados que a tradicional e exclusiva preparação para a Universidade".

#### *Educação secundária e humanismo*

VII — O informe do grupo 1, sublinha a tradição latino-americana de identificar de tal modo *ensino* secundário como ensino de *humanidades* que coincidem os conceitos.

esse conceito de humanidades, reconhece-se, acha-se todavia dominado por "*arcaicas reminiscências filológicas*".

VIII — Não há dúvida, sublinha o informe, "que os conceitos de humanidades, como o de humanismo, são conceitos elásticos que resistem a uma conotação definitiva, abertos que estão aos progressos desse primordial dado cambiante e sempre inconcluído que é o homem".

IX — O problema seria então não o de renunciar a essa designação de "humanidades" pelo arcaísmo que encerra, porém redifini-la de modo que seu uso seja compatível com um ensino secundário moderno, acentua o informe.

E mais: "o drama da formação humanística na América Hispânica" (e portuguesa, diríamos nós) "seria o de confundir as humanidades com uma matéria de estudos que se anquilosa

rapidamente, em uma faina escolar vazia e abstrata, indústria de palavras, mero *formalismo*. Mas as *humanidades* não são uma *matéria*, senão um espírito, um espírito de realização do homem através dos diversos produtos da cultura objetiva. E este desenvolvimento pode lograr-se através de qualquer matéria de estudos sempre que adequadamente utilizada".

X — "todas as matérias valem idênticamente na medida que enriquecem a experiência humana: o literário, o científico e o técnico não são senão chaves diversas para entrar no mesmo reino do humano.

Conseqüentemente havemos de entender as humanidades de um modo novo, não só com o seu corpo inicial de linguagem, senão integralmente, com seus prolongamentos de ciências e sua estrutura de atividades, não à base de antagônicos com-partimentos estanques, senão configuradas em um organismo central, onde circule o espírito de uma nova idéia da cultura".

XI — "O novo conceito de educação secundária é estritamente congruente com este novo conceito de humanidades e cremos que é obrigação do Seminário reiterar a importância de uma genuína formação humanista no ensino de segundo grau na América Latina.

"Nesta ordem de preocupações parece-nos indispensável reiterar aos professores da América Latina e, dada a importância do tema, cremos que deve ser feito sempre que possível — que, em última análise as *humanidades são um espírito* — < *um amplo espírito de realização do homem e não se confundem com a escravidão dos educandos ao cultivo de uma determinada matéria, o que seria, precisamente, a negação do espírito humanista*".

"E, sem que isto implique em renunciar à essência uni-versalista própria às verdadeiras humanidades, convém, por último, sugerir que na eleição dos conteúdos literários, científicos e técnicos dos planos e dos programas da educação secundária em nossos países incorporem-se, especialmente, aqueles que melhor permitam a compreensão do meio físico e social da América Latina e muito particularmente, o estudo dos grandes escritores continentais, através dos quais se possa pensar e sentir melhor os problemas do homem e da natureza americanos".

#### *Desenvolvimento histórico da educação secundária*

XII — O informe sobre "Natureza e fins da Educação Secundária" analisa as coordenadas do desenvolvimento da educação secundária na América Latina.

Mostra o desajuste criado na transplantada concepção européia de humanismo, carregada de conteúdos aristocráticos, para "sociedades que se definiam como repúblicas democráticas".

No lúcido ensaio de Roberto Munizaga Aguire sobre "Antecedentes históricos e conceito vigente da educação secundária na América", documento de trabalho em que o assunto foi estudado especialmente em relação à *América Hispânica*, sublinha o autor a "novidade, singularidade e estranheza desse mundo americano frente às instituições culturais da Espanha, em que sobrevivia uma Idade Média européia que o Renascimento submetera a uma violenta crítica. Frequentemente se repetiu que a colônia foi, entre nós outros, um tardio prolongamento da Idade Média".

E ainda "... as instituições educativas que se transmitem à América, são, pois, *as mesmas da Espanha, solidificadas já no formalismo gramatical e dialético próprio de suas universidades nas Faculdades de Artes. Frente à novidade das cousas americanas, a cultura tradicional das escolas não foi capaz de pô-las em contado senão com um patrimônio de palavras, abstrações e entidades vazias, ensinadas, ademais, em uma língua morta.*

*A educação secundária que se inaugura entre nós outros vai sofrer assim, de um congênito formalismo".*

XIII — Historicamente, na América Latina, sublinha o informe sobre o Tema I, a educação secundária se desvincula da educação elementar com formações diferentes em orientação e conteúdo. É expressiva a citação do informe sobre o que aconselhava ao Chile, em 1892, o sábio polonez Ignácio Domeyko, em organização da educação:

"Havendo no Chile, como em todos os países do mundo duas classes" que são, a "classe pobre que vive do trabalho mecânico de suas mãos" e a "classe que, desde a infância se *destina a formar o corpo governativo da República*", a instrução deve dividir-se também em dois ramos que são "instrução primária para a primeira, instrução superior para a segunda classe".

Bem se vê, pois, que, por suas raízes históricas, a educação secundária de nossos povos tendeu à formação de uma certa elite ou minoria convencionalmente escolhida".

XIV — Na posição da escola secundária como exclusiva "ancilla universitatis", nessa limitadíssima subordinação às profissões liberais, nessa "persistente função propedêutica" da Universidade, há raízes históricas muito fortes, reconhece o informe.

O prevalecimento do conceito de "ensino preparatório", com sua estreita destinação exclusiva de ante-sala da Universidade, e que "continua determinando em parte considerável, o labor de nossas escolas secundárias" como proclama o informe, é uma vivência residual da "universidade medieval, onde não existia uma clara diferenciação entre o ensino universitário e o propriamente secundário. este se ministra na Faculdade de Artes, como parte integrante do trabalho universitário. Posteriormente a educação secundária desprende-se do claústro materno da Faculdade de Artes, criando-se órgãos novos que são os colégios secundários, que conservam, todavia, seu sentido original de ensino que prepara para a Universidade". (Roberto Munizaga Aguirre, trabalho citado).

XV — esta é a tradição, européia a princípio, colonial depois e ainda alimentada pelas repúblicas latino-americanas, que, com suas peculiares condições sociais, "fazem do ensino secundário, uma espécie de preparação para a conquista do prestígio social" (R. M. Aguirre, trabalho citado).

A convicção das finalidades próprias da educação secundária é reconhecida como existente na América Latina *somente a partir dos fins do século passado*.

No que se refere ao conteúdo dos planos e programas da escola secundária na América Latina, proclama o informe: "estiveram determinados, durante a colônia pelas artes liberais do "trivium" medieval: gramática, retórica e dialética, com predomínio da primeira e da última, tudo em latim. *A luta contra o latim no qual não se quer ver senão um dos últimos vestígios da colônia, é um dos aspectos da história da educação em nossos países, durante o século XIX*".

XVI — "O humanismo clássico, que começou na Europa sendo uma resposta a problemas vivos de seu tempo e que se esforçou por recolocar-se na substância própria da cultura ocidental, *ao deslocar-se para a América degenerou em um simples estudo das formas e das exterioridades do pensamento*. Em sua segunda fase o ensino aspira a modernizar-se pela introdução de conteúdos científicos, para o que contribuiria poderosamente o positivismo.

Em resumo, a educação secundária hispano-americana, através de sua história, tende a evoluir: a) de uma educação que só conduz para a Universidade, a uma ampla preparação para a vida: b) de uma educação de classe a uma educação democrática: c) de planos de estudos à base de conteúdos inúteis e formalistas a conteúdos úteis e realistas".

*Tendências predominantes na vida social, econômica e política.*

XVII — "As *economias* latino-americanas mostram, em geral, uma incipiente tendência à industrialização", porém, proclama o informe, "em muitos dos nossos países a economia, predominantemente agrária e tradicional, quase não se modificou, em seus fundamentos".

"Isto é causa de que o nível de vida latino-americano continue sendo baixo, apesar do notável progresso experimentado nos últimos anos".

XVIII — "*Socialmente*, a mobilidade populacional se caracteriza por deslocamentos verticais e horizontais.

Por um lado, setores densos do proletariado industrial, técnicos, profissionais, empregados públicos e particulares, artesãos, pequenos e médios agricultores, comerciantes e industriais ascendem na escala social e constituem uma classe média que, dia a dia, tende a desempenhar um papel mais importante na organização e direção da existência coletiva. de outro lado, produz-se um deslocamento das populações rurais que emigram, para os núcleos mais povoados, o que dá origem a centros urbanos de excessiva densidade".

XIX — Quanto às alterações ocorridas na estrutura *familiar* proclama o informe que "o debilitamento da família como centro formativo das gerações jovens, entre outras razões pelo emprego da mulher em fainas produtivas, determina um aumento da responsabilidade educativa das instituições escolares".

"O sentido tecnológico da civilização atual, em que *técnicas* fundadas nos princípios científicos adquirem crescente domínio, influi vigorosamente na determinação, ao menos parcial, dos fins, estrutura e métodos da escola secundária".

XX — *Politicamente*, proclama o informe, "o histórico *isolacionismo* dos povos americanos tende a ser superado por uma política de interdependência e cooperação pacífica. A integração cultural da América deve considerar-se como um passo importantíssimo na tarefa de garantir a solidariedade continental. Ela deve ser entendida como um agrupamento orgânico de nações que, conservando seu amplo direito de auto determinação, aspira a resolver seus problemas harmoniosamente e dentro de termos de equidade e respeito recíprocos.

"A idéia de uma solidariedade orgânica do Continente Americano em nada se opõe aos ideais de compreensão e amizade com *todas* as nações, virtudes que constituem a base de um ideal universalista".

"A democracia, em sua ampla conotação é a forma de vida mais estimável dos povos americanos" e "a educação é um dos instrumentos que se deve pôr a serviço da democracia, a fim de assegurar o respeito e a crescente dignificação da condição humana".

#### *Generalização da educação secundária*

XXI — O informe sublinha o "extraordinário desenvolvimento da educação secundária em todos os países americanos, particularmente nos últimos trinta anos, com um imperativo para a revisão completa dos princípios em que se baseia a educação secundária, suas finalidades e sua organização".

XXII — Chama a atenção o informe para dois fatos que são duas constantes na dinâmica da escola secundária latino-americana: o índice de crescimento de sua matrícula excedendo sempre o índice de crescimento da população e o aumento gradual do seu poder de retenção dos seus alunos.

Os 1500% de aumento de matrícula na escola secundária norte-americana, neste século; os 506% desse aumento, no Panamá, de 1943 a 1953; os 490% de aumento de matrícula na escola secundária no Brasil de 1933 a 1953; os 122% de crescimento da população escolar secundária no Chile, de 1940 a 1954, são, de um modo geral, expressões do que ocorre nos países americanos.

Se esse grande aumento percentual de matrículas é uma constante, todavia, as grandes diferenças de condições sócio-econômicas determinam que enquanto nos Estados Unidos com seus 85% de matrícula da geração escolar secundária o problema seja quase apenas qualitativo, há ainda países latino-americanos, em que essa incipiente generalização não atinge a mais de 3% da população em idade escolar e a média latino-americana no particular não alcança ainda 10%.

XXIII — todo esse aumento de discentes secundários se há processado, "com a inclusão, gradualmente maior, de representantes da classe média e de grupos das classes operárias das cidades", além de que é de levar-se em conta, que a presença feminina nessas escolas iguala quase a masculina, em todos os países americanos.

Daí, desse quadro acima descrito, a recomendação do informe: "nossa escola secundária, concebida originariamente como uma estrutura uniforme e rígida para servir a uma população homogênea, deve adaptar-se à crescente heterogeneidade de sua nova população escolar".

*Relações da educação secundária com a educação profissional ou especializada*

XXIV — esse tema foi objeto de estudos de uma comissão especial, integrada pelo Diretor Geral de Educação Profissional do Chile, Snr. Herman Pardo Freire (Presidente) da Professora Emília Mello Ribeiro, dos Snrs. Cario Lo Gatto, Pierre Pegon, Rolando Sanchez, com a assistência do Snr. Carlos Berkowitch.

Essa comissão elaborou um informe preliminar a respeito, posteriormente coordenado, para redação definitiva, com o informe do grupo I, sobre Natureza e Fins da Educação Secundária.

XXV — Entre as conclusões dessa comissão, constantes do informe respectivo, queremos sublinhar as que a seguir enunciamos.

*"Aspira-se que o primeiro ciclo do ensino médio seja comum a todos os alunos; sem embargo, considerando o estado de desenvolvimento social e econômico de cada país, pode ser necessário estabelecer, como uma concessão transitória à realidade, vários tipos de escolas no nível deste ciclo. Assim acontecendo, evitar-se-á, cuidadosamente, toda prematura escolha profissional e todo critério que implique discriminação social e se tomarão as medidas que assegurem aos alunos orientados inadequadamente, a passagem de uma escola a outra, sejam elas de educação geral ou especial".*

XXVI — Quanto às características que deve ter esse ensino profissional, assim se expressa o informe:

- a) deve manter, no possível, as finalidades da educação geral, sem prejuízo de suas finalidades específicas;
- b) deve ser realista, vale dizer, deve adaptar-se constantemente às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e da técnica;
- c) deve ser dotada de pessoal docente idôneo, de material de laboratório e oficinas que correspondam, pelo menos, ao nível de desenvolvimento e evolução técnico-econômica da região;

- d) deve favorecer uma contribuição direta da experiência técnica e profissional das organizações profissionais e econômicas correspondentes e dos peritos por elas designados, mediante o funcionamento de assessorias técnico-consultivas tanto no plano local como nacional e internacional. No plano local devem existir tantas assessorias quanto ofícios e nas suas funções, deve assegurar-se sua participação no estudo dos planos e programas, na observação e facilitação do trabalho prático. Essa função assessora se harmonizaria todavia com a autonomia dos serviços educacionais;
- e) deve estar relacionado ao máximo com as necessidades econômicas e com a política econômico-ocupacional, tanto no plano regional como nacional. Para isto seria indicada a manutenção de um comitê assessor, regional ou nacional, onde devem estar representados, adequadamente, a escola, a economia e o trabalho;
- f) deve procurar-se, para os títulos que outorgue, o pleno reconhecimento das empresas, afim de que os ditos títulos constituam requisitos para ocupar determinados empregos. A obrigatoriedade de seu reconhecimento deveria ser estabelecida por lei;
- g) por outro lado deve fazer possível a incorporação dos seus alunos em um nível superior de estudos.

*Os novos fatos e suas implicações na educação secundária latino-americana.*

XXVII — O informe reputa válidos os seguintes fatos, sua apreciação e implicações na escola secundária latino-americana, à base dos quais formula uma série de princípios e recomendações que adiante referiremos.

Os fatos, sua apreciação e implicações são os seguintes:

- 1.º — que a educação secundária desenvolveu-se originariamente, como uma educação preparatória para a Universidade e que sua história, até nossos dias, mostra em forma indiscutível, o predomínio dessa concepção; 2.º — que a transplantada concepção européia de humanismo não se aclimatou adequadamente à América e que é importante formular, para as necessidades da escola secundária em nossos países, o sentido da formação geral do homem, ou das humanidades, dentro do que há de universal em nossas tradições culturais;

- 3.º — que a vida econômica de nossos países tende a uma crescente industrialização;
- 4.º — que aumenta a concentração demográfica urbana;
- 5.º — que aumenta a mobilidade vertical e horizontal da população e se atenuam as barreiras entre as classes sociais;
- 6.º — que as mudanças observáveis na estrutura da vida familiar e a nova situação social da mulher impõem novas responsabilidades à escola;
- 7.º — que a elevação dos níveis de vida desenvolve novas necessidades para cuja adequada satisfação é preciso educar;
- 8.º — que o desenvolvimento de democracia favoreceu um considerável aumento do interesse do povo em participar da vida política, especialmente em suas camadas média e inferior;
- 9.º — que a população escolar secundária aumentou no presente século com extraordinária rapidez, bem como, em geral, a capacidade de retenção da escola secundária e não há razões para julgar que esta situação se modifique proximamente na América Latina; 10.º — que o desenvolvimento da psicologia e demais ciências do homem permitem fundamentar, objetivamente, a educação; 11.º — que a heterogeneidade das capacidades e necessidades do aluno secundário acentua-se dia a dia; 12.º — que a função específica da escola secundária é satisfazer às necessidades educacionais dos adolescentes ; 13.º — que a rápida transformação social destaca a necessidade de insistir mais eficazmente na formação da personalidade, na educação do cidadão e na preparação para a vida econômica e sobretudo, de orientar mais claramente a juventude quanto ao sentido ético dos valores de nossa cultura, acentuando os de caráter ético e; 14.º — que tradicionalmente, a escola secundária tem sido concebida como uma estrutura uniforme, com as mesmas exigências para todos os alunos e que o conceito que se tem de suas finalidades não é suficientemente claro nem adequado para satisfazer às necessidades dos alunos e da sociedade, nem para servir de base aos planos e programas de estudos nem de guia ou meta comum à ação dos mestres".

*Carta de princípios e fins da educação secundária:*

XXVIII — O "informe" registra, a seguir, uma série de recomendações sobre a escola secundária americana.

Essas recomendações têm importante significado, constituindo o que chamaríamos uma autêntica — Carta de Princípios e Fins da Educação Secundária Americana — e, por isto, as transcreveremos. Depois de preconizar que se adote a distinção entre *educação secundária* e *educação média* já anteriormente referida e que se aceite como tarefa fundamental da educação secundária a formação *humanista*, com a aceção de *humanismo expressamente esclarecida*, elucida o informe o que deve compreender essa formação humanista, a saber:

- a) guiar o aluno para que adquira uma cultura geral, quer dizer, os conhecimentos e valores necessários afim de que possa orientar-se por si mesmo, no mundo de seu tempo e compreender os problemas que lhe propõe seu meio social;
- b) desenvolver no aluno as habilidades, as atitudes e os ideais que lhe permitam cumprir eficazmente com seus deveres de cidadão;
- c) explorar as aptidões e interesses dos alunos e orientá-los para algum campo de atividades vocacionais ou profissionais".

XXIX — Depois de recomendar o princípio da divisão da educação secundária *em ciclos*, preconiza o informe a adoção:

- a) de planos e programas flexíveis;
- b) de uma seleção de alunos norteada por um critério distributivo mais amplo e de fins mais variados que a tradicional e exclusiva preparação para a Universidade ;
- c) de um esforço do poder público pela extensão da educação secundária gratuita;
- d) de uma revisão dos fins e da organização da escola secundária que não considere apenas as capacidades e interesses de alunos melhor situados social e economicamente ;
- e) de um impulso vigoroso à formação e ao aperfeiçoamento do professorado secundário;
- f) de desenvolvimento dos serviços técnico-pedagógicos de investigação e de experimentação educacionais e de orientação do trabalho docente;

- g) *de organização sistemática, em cada país, de levantamentos cuidadosos das condições sócio-econômicas de cada região, para, à base deles, planejar a extensão da escola secundária, considerando também o desenvolvimento dos demais ramos e graus do sistema escolar;*
- h) de coeducação;
- i) de organização das escolas secundárias tendo em conta os modernos princípios da psicologia da aprendizagem, da psicologia da adolescência, da psicologia das diferenças individuais e da psicologia social;
- j) de organização e administração autônomas das escolas secundárias para que possam adaptar-se adequadamente às necessidades peculiares às comunidades a que servem;
- k) de conselhos de curso e de organismos estudantis;
  - l) de centros de pais;
- m) de reuniões freqüentes de professores de uma mesma escola para dar unidade ao processo educativo;
- n) de investigações estatísticas sobre o crescimento da escola secundária e sua capacidade de retenção;
- o) de ampliação e aperfeiçoamento, pela escola secundária latino-americana, dos conhecimentos e habilidades instrumentais iniciados pela escola primária e, sem outra limitação que as capacidades de cada aluno, de realização dos seguintes objetivos específicos:
  - 1) desenvolver o organismo, a destreza corporal, especialmente manual e conservar a saúde física e mental;
  - 2) utilizar a língua materna como um meio de comunicar eficazmente seu pensamento e compreender o dos demais e alcançar o sentido dos valores de nossa cultura e da cultura universal;
  - 3) apreciar as características de culturas diferentes e enriquecer as possibilidades de comunicação no mundo moderno;
  - 4) calcular, expor e resolver problemas, na medida que isto se requer para as necessidades ordinárias da vida e para apreciar o sentido do pensamento matemático ;
  - 5) dominar os fatos, conceitos e métodos científicos essenciais que contribuem para explicar o mundo físico e o mundo social e facilitar uma adequada conduta em relação a eles;
  - 6) desenvolver a capacidade para a expressão estética e a apreciação das diversas formas da arte;

- 7) criar um sentido de responsabilidade cívica; educar a sensibilidade dos alunos em relação às desigualdades criadas por condições sócias e econômicas; desenvolver a compreensão das causas geradoras dessas desigualdades; estimular a iniciativa dos alunos na correção de condições sociais insatisfatórias; promover o conhecimento da estrutura da nação; fomentar o respeito e o acatamento da lei e a disposição para cumprir os deveres cívicos; formar atitudes e hábitos de relação social, desenvolver a disposição para cooperar com outros em tarefas comuns e as relações de amizade e companheirismo; criar a disposição para julgar os progressos tecnológicos de acordo com o bem comum; compreender a importância dos recursos naturais e estimular a disposição de conservá-los; fomentar a lealdade aos interesses democráticos e a disposição a contribuir para o seu prevailecimento; e, finalmente, desenvolver a habilidade para participar da vida dos grupos sociais e a compreensão e apreciação da interdependência e solidariedade que existe entre eles, tanto no plano nacional como no internacional;
- 8) educar em relação às responsabilidades, atitudes e habilidades relacionadas com a vida familiar;
- 9) educar nos aspectos da vida econômica: o conhecimento dos fatos e princípios de economia, especialmente a nacional; a formação do consumidor; o exame das oportunidades de trabalho e dos requisitos para as diversas ocupações, e orientação em relação aos estudos profissionais ou empregos mais adequados às condições de cada aluno; o desenvolvimento da apreciação dos trabalhos realizados por outras pessoas; a habilidade para planejar a economia pessoal e o fomento das aptidões, das habilidades e dos interesses especiais em relação a algum campo vocacional;
- 10) fomentar o nobre emprego do tempo livre;
- 11) formar atitudes e hábitos valiosos, como pontualidade, responsabilidade, iniciativa, honradez, tolerância, apreço ao trabalho bem feito, respeito aos nossos semelhantes, hombridade. como resultado e fim último dos objetivos anteriores a educação secundária deve lograr o máximo desenvolvimento:

I — do pensamento reflexivo e do espírito crítico; II — da capacidade de discernir os valores individuais e sociais, especialmente morais, de nossa cultura e

III — de uma concepção do mundo e da vida, inspirada nos altos valores de nossa cultura, na *qual se integrem efetivamente o pensamento e a conduta.*

XXX — Aspira-se, resumindo, que aquele que recebeu uma adequada educação secundária seja física e moralmente são, intelectualmente ágil, consciente de suas responsabilidades cívicas e que, claramente orientado para uma atividade proveitosa, seja, *não um simples depositário da cultura, senão também que seja capaz, em alguma medida, por modesta que seja, de representá-la com originalidade e ainda, de enriquecê-la.*

XXXI — como instrumentos necessários a que essa verdadeira "Carta de Princípios e Fins da Educação Secundária Americana" se possa cumprir, são julgados indispensáveis, pelo informe, entre outras medidas, a criação ou fomento, pelo Estado, dos seguintes serviços em conexão com a escola secundária:

- a) de orientação educacional e vocacional;
- b) de assistência social;
- c) de transporte escolar;
- d) de assistência médico-dentária;
- e) de alimentação e uniformes escolares;
- f) de internatos;
- g) de bolsas de estudo;
- h) de cooperativas escolares.

*Tema II — Organização e Administração da Educação Secundária*

XXXII. — O tema II da Agenda, "Organização e Administração da Educação Secundária", foi estudado pelo grupo de trabalho II, sob a Presidência do professor Augusto Luiz Bo-bonis, Diretor de Educação Secundária de Porto Rico, secretariado pela Professora chilena Ana Luiza Nova Cifuentes e assessorado pelo Prof. Luis Reissig, argentino, assessor técnico da OEA.

Entre os estudos utilizados por esse grupo de trabalho figuraram os seguintes:

- 1 — Organización y Administración de la Escuela Secundaria, por Celerino Cano;
- 2 — Organización y Administración de la Educación Secundaria, por Galen Saylor;
- 3 — Organización y Administración — Un análisis y una Mirada hacia el futuro, 1954-1964 — Tradução de Pedro Cebollero, do Capítulo 3 do Boletín n.º 4, 1954,

- da Oficina de Educacion del "U. S. Department of Health, Education and Welfare";
- 4 — La ensenanza secundaria en Inglaterra y el país de Galles — W. Briggs;
  - 5 — L'organization de l'enseignement sécondaire en France — Pierre Pégon;
  - 6 — Servicio de orientacion técnica y supervision — Victor M. Dosman;
  - 7 — La organizacion de la educacion secundaria humanista em Itália (Cario Lo Gatto) ;
  - 8 — Organization and Administration — U. S. Office of Education;
  - 9 — Organizacion de la orientation profesional en Francia y sus resultados: aspecto legal — Cezar Coelho de Oliveira.

XXXIII. — O informe do grupo II caracterizou-se pelo aspecto esquemático de suas recomendações, apresentadas "ai desnudo", "sin vestirlas con galas verbales que tanto tientan y confundien", deixando a "los expertos en redacion de la Division de Educacion de OEA, que le den la ultima mano de pulido".

Sem embargo, ou talvez por isto mesmo, algumas das posições e recomendações adotadas no informe respectivo, são definições da maior importância. Veja-se, por exemplo, a recomendação que a seguir se transcreve, pertinente à *Direção Administrativa da Educação Secundária*, que determinou debates e objeções de grupos ortodoxos de pressão, porém que foi vitoriosa em plenário:

"A educação é uma das funções primordiais do Estado. A liberdade de ensino — princípio que as constituições de nossos Estados consagram, será exercida pelos particulares nas condições que o Estado determine, de acordo com os fins da educação e os interesses nacionais".

Emendas de redação apresentadas não alteraram essencialmente a posição preconizada para os Estados americanos em relação à educação, consubstanciada na recomendação acima.

XXXIV. — No que diz respeito à *organização da educação secundária* algumas recomendações são particularmente significativas, entre elas as que a seguir se enumeram.

"Que a administração e direção da educação secundária estejam coordenadas estreitamente com os demais ramos do sistema educacional, sob uma autoridade técnica unificadora —• Direção Geral da Educação — Departamento Nacional de Educação, etc.

"Que, dentro da organização própria do ensino secundário, os aspectos administrativos — nomeação de pessoal, criação e dotação de escolas, distribuição de fundos, etc, estejam estreitamente vinculados aos aspectos técnico-pedagógicos — determinação das necessidades locais, preparação e revisão de planos e programas, investigação e experimentação educacionais, orientação e supervisão do trabalho docente etc, — de tal modo que aqueles estejam sempre a serviço destes.

"Que, sem prejuízo da unidade de objetivos da educação secundária, se tomem as medidas necessárias para a paulatina *descentralização administrativa de seus serviços, afim de favorecer uma melhor atenção às necessidades peculiares às diversas regiões e localidades e estimular a responsabilidade das comunidades respectivas na obra da escola.*

"Que, dentro da organização de cada escola, coordene-se a influência de todos os fatores que condicionam sua função ou intervém nela — edifício, mobiliário, material de ensino, pessoal diretivo, administrativo, assessor, docente, regulamentos, etc, de tal modo que a escola se converta num *ambiente*: a organização escolar só pode considerar-se satisfatória, quando o *ambiente* geral da escola, se converte numa poderosa *força educativa*".

XXXV. — Ainda no que tange à "Organização da Educação Secundária" se recomenda:

- a) que cumpra as *finalidades da educação secundária* definidas neste seminário;
- b) que *estenda* a educação secundária a todos em idade de recebê-la;
- c) que possua autoridade, liberdade e recursos próprios para o cumprimento do serviço (*autonomia*);
- d) que esteja assegurada por disposições *legais* especiais que assegurem sua ação;
- e) que dentro de suas faculdades legais elabore os *regulamentos* de serviço;
- f) que suas agências se *distribuam conforme as necessidades locais*;
- g) que capacite a *melhoria* de professores, estudantes e funcionários;
- h) que se *articule* com instituições que colaborem com a escola;
- i) que coordene os assuntos relativos à educação secundária ;
- j) que *organize* um sistema completo de estatística escolar.

XXXVI. — Quanto às *relações com outros serviços*, recomenda-se que os órgãos responsáveis pela educação secundária relacionem-se amplamente com todos os serviços públicos e privados que possam cooperar para realizar seus fins, especialmente as instituições de saúde pública, culturais, desportivas, comerciais e industriais.

Há uma especial ênfase na recomendação sobre a necessidade do planejamento das construções e equipamento escolar ser precedido de audiência prévia dos órgãos educacionais, para que se atenda devidamente às necessidades do ensino e da população escolar, com adequado funcionalismo pedagógico.

XXXVII. — No que se refere à *Direção Pedagógica* são recomendações do informe sobre o tema II:

- 1 — concessão de variedade de escolha de matérias equivalentes aos estudantes secundários, através de currículos flexíveis;
- 2 — atenção ao ambiente em que se forma o aluno, para atender sua adequada formação;
- 3 — coordenação com instituições que possam fornecer à escola elementos educativos úteis;
- 4 — elaboração em conjunto de reformas e leis educacionais, para o adequado entrosamento de ramos e níveis de ensino;
- 5 — existência, em cada país, de um Conselho Técnico ou Pedagógico — democraticamente constituído, tendo garantida pela lei sua atuação — com as seguintes atribuições:
  - a) fazer estudos sobre os princípios, normas e objetivos do ensino, formulando recomendações;
  - b) estabelecer normas básicas de trabalho do pessoal diretivo, administrativo, assessor e docente;
  - c) designar ou propor o pessoal diretivo, assessor e docente ;
  - d) elaborar e propor planos de estudos e normas sobre organização de programas;
  - e) propor o aperfeiçoamento do pessoal técnico e docente;
  - f) supervisionar e avaliar o ensino;
  - g) formular recomendações sobre orientação educacional, vocacional e profissional;
  - h) formular recomendações sobre o uso apropriado da terminologia pedagógica e adoção de uma nomenclatura uniforme;
  - i) fazer recomendações sobre os horários escolares;

- j) manter serviço de publicações para alunos, pais, professores e público em geral; k) manter serviço de bibliotecas.

XXXVIII. — de referencia à *Articulação com os outros ramos de ensino*, o informe relativo ao tema II recomenda:

*Articulação com o ensino primário:*

- a) íntima relação entre esses graus de ensino, quanto a matérias e métodos;
- b) troca de situação, *de um mestre para vários, moderada e gradual*;
- c) moderada e gradual a transição entre o trabalho vigiado e o trabalho independente;
- d) gradual, a introdução de novas matérias;
- e) gradual, a introdução de matérias optativas;
- f) gradual, a mudança de métodos;
- g) flexíveis, os critérios de promoção, tendo em maior conta uma flexível promoção por matérias do que apenas por graus;
- h) medidas exploratórias para uma melhor diagnóstico dos alunos; i) que se considere e busque resolver a situação dos alunos que abandonam a escola antes do término dos cursos; j) que se busque evitar o atraso, deserção ou eliminação de alunos; k) que se cuide alcançar a maior capacidade de retenção escolar possível; l) que as matérias e métodos se adaptem aos interesses dos alunos e sua capacidade de aproveitamento; m) que se mantenham serviços de orientação para os alunos".

XXXIX. — Quanto à *articulação do ensino secundário com o vocacional, profissional ou técnico*, recomenda-se seja ela a maior possível, favorecendo ao máximo a passagem de um a outro tipo de ensino.

E, para favorecer essa articulação, recomenda o informe que as escolas secundárias ou liceus, dêem ênfase ao programa de *trabalho* e as escolas técnicas cuidem da *cultura geral*.

Igualmente recomenda ainda o informe uma maior cooperação entre a direção da educação secundária e os organismos universitários, inclusive sugerindo comissões compostas por professores ou técnicos de educação secundária e universitária, para periódica revisão dos programas de curso, de segundo ciclo, facilitando uma boa articulação desses níveis de ensino.

XL. — Na "*organização da escola*", toma o informe como princípio básico — "que a organização das escolas deve ajustar-se aos interesses dos alunos e aos fins do ensino".

Para tanto se recomenda: "boa entrosagem entre a organização e funcionamento de cada escola e as normas gerais do sistema escolar; utilização dos recursos da comunidade; promoção do aperfeiçoamento cultural docente; boa coordenação entre docência e administração".

XLI. — No que tange à *Direção* dessas escolas recomenda-se, como atribuições suas:

- a) formulação, com seus colaboradores, do plano de melhoria do ensino;
- b) responsabilidade pela coordenação entre esse plano e programas;
- c) organizar, com seus colaboradores, o plano de ação da escola e supervisioná-lo;
- d) facilitar a coordenação entre os pais, serviços públicos, grupos sociais, cívicos e econômicos da comunidade e a escola;
- e) proporcionar orientação técnica ao corpo docente e supervisionar-lhes o labor;
- f) dirigir e coordenar as tarefas administrativas e assistenciais".

Quanto ao exercício da *função docente*, preconiza o informe:

- a) que, dentro da organização escolar, convém dar cada vez maior responsabilidade aos *conselhos de professores* no planejamento e coordenação das tarefas da escola;
- b) que os professores planejem, desenvolvam e avaliem as experiências educativas de seus alunos;
- c) que cooperem na melhor organização da escola;
- d) que se esforcem pela sua melhoria profissional;
- e) que participem da investigação sobre os casos de faltas dos seus alunos;
- f) que colaborem com a direção da escola no estudo e organização dos planos de melhoria da freqüência e do rendimento escolar.

XLII. — Nos requisitos de *ingresso na escola secundária* recomenda-se a exigência de haver cursado *satisfatoriamente* a escola primária, propondo-se sejam os alunos que vençam as exigências de admissão, *agrupados de acordo com seus interesses* e sujeitos a novos *reagrupamentos à base desse critério*.

XLIII. — sobre a *disciplina escolar*, recomenda o informe do grupo II:

- a) fomento da responsabilidade individual, conjuntamente com a solidariedade no trabalho de classe;
- b) desenvolvimento de auto-disciplina;
- c) redução ao mínimo das sanções;
- d) disciplina democrática, baseada na cortesia, no respeito próprio e mútuo, na responsabilidade sobre as conseqüências de cada ato;
- e) fomento dos organismos estudantis, como instituições que relacionam os alunos com a escola e com seus próprios problemas".

XLIV. — Quanto à ficha de matrícula dos alunos recomenda-se tenha, pelo menos, os seguintes elementos, julgados fundamentais :

- a) dados pessoais;
- b) antecedentes escolares;
- c) informação ministrada pela família;
- d) informação dos serviços de orientação;
- e) informação dos funcionários que se relacionam com a docência".

XLV. — Quanto à *organização do ensino secundário em ciclos*, o informe do grupo II está em linha com o que preconiza a respeito o informe do grupo I, sublinhando o aspecto *básico e comum* do primeiro ciclo e *diferenciado, aprofundado no estudo das matérias*, do segundo ciclo, a orientação exploratória da personalidade e pré-vocacional do primeiro ciclo e o desenvolvimento vocacional e a preparação para atividades profissionais do segundo ciclo.

XLVI. — No sistema de *avaliação*, preconiza o informe: não se deve apenas considerar, no rendimento escolar, a aprendizagem de matérias revelada pelo *exame final*. Deve abranger a avaliação do trabalho realizado *durante o ano escolar*, e, de modo especial, "das características e desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, sua habilidade geral, seus hábitos de estudo e trabalho, suas atitudes, interesses e atividades, suas normas de conduta, suas preferências, seu ajustamento social, etc., resumindo: *avaliação do conjunto de situações e condições em que se desenvolve e manifesta sua vida escolar*".

XLVII. — Quanto ao *sistema de exames* recomenda-se sua amplitude e flexibilidade a fim de ajustar-se "aos princípios de apreciação do rendimento escolar supra-referidos" e mais: que os exames percam o caráter inquisitivo, coibidor, de barreira intransponível que caracteriza a maioria dos casos e que sejam, ao revés, "oportunidades estimulantes para que o aluno demonstre o que sabe e de que é capaz"; que, para haver objetividade na medida do trabalho escolar, apliquem-se *provas uniformes*; que se considerem os resultados dos métodos de exame não só para a eventualidade de corrigi-los ou substituí-los, senão também para saber se devem melhorar-se os programas, métodos de instrução, o regime de supervisão e o modo de orientar os estudantes e fomentar suas destrezas, habilidades e atitudes desejáveis; que nos exames, se preste especial atenção a questões que compreendam interesses e problemas dos alunos.

XLVIII. — Quanto às *classificações* recomenda-se a avaliação, em forma objetiva, não da mera acumulação de conhecimentos, mas da medida em que o aluno atingiu os fins gerais e específicos da educação.

XLIX. — No que diz respeito às *promoções* o informe chama especial atenção para que se considere "que os alunos variam e diferenciam-se muito em capacidades, aptidões, interesses, aspirações e necessidades; e, em consequência, não é possível esperar uniformidade de aproveitamento".

Em consequência desse princípio, recomenda-se a procriação de normas rígidas e inflexíveis de promoção e de critérios para ela puramente acadêmicos e a adoção de maior atenção aos aspectos individuais e de personalidade total envolvidos em cada caso.

L. — *Nas relações da escola secundária com a comunidade*, sugere o informe do grupo II um entrosamento cada vez maior entre escola e comunidade, captando-lhe as necessidades e buscando satisfazê-las e, especialmente, articulação com os serviços públicos que possam cooperar com a escola e o fomento: da participação estudantil em atividades da comunidade relacionadas com os propósitos educativos da escola; de núcleos estudantis com fins recreativos e proporcionadores de maior conhecimento e utilização do meio; de bibliotecas escolares; de relações entre a família dos alunos e a escola.

### *Tema III — Planos e programas*

LI. — O tema III envolveu aspecto altamente interessante, qual seja o do estudo e recomendações concernentes aos planos e programas da escola secundária.

O grupo de trabalho a cujo cargo esteve esse tema foi presidido pelo educador equatoriano, senador Manuel Utrera, secretariado pelo Revmo. Padre Jorge Gonzalez, Reitor da Universidade Católica de Valparaizo.

Entre os documentos de trabalho apresentados ao seminário, relativos a esse tema figuraram:

- 1 — Planos e Programas, por Nelson Bossing;
- 1 — Planos e Programas, por Nelson Bossing;
- 2 — Planos e Programas, por Francantonio Portadaria — Ermilo Abreu Gomez.

Se os documentos de trabalho relativos ao tema III não foram muito numerosos, foram, todavia, de excelente qualidade, v. g., o estudo acima mencionado, do conhecido especialista norte-americano em educação secundária, professor Nelson Bossing, que constituiu uma lúcida e autorizada contribuição ao assunto.

uma ressalva preliminar do informe do grupo de trabalho n.º 3 foi a de que, por óbvias razões, não cabia ao grupo oferecer programas concretos de matérias, tema para numerosas especialistas, senão um conjunto de normas de procedimento características da proposição e execução de um bom plano de estudos e de bons programas, dentro do conceito de *processo dinâmico e contínuo* em que o assunto é situado.

LII. — O informe assinala que os *planos de estudos e programas* devem:

- "a) estar de acordo com os princípios educacionais que adote o sistema educacional nacional;
- b) atender às necessidades biológicas, psicológicas e sociais, assim como aos interesses dos alunos e suas diferentes capacidades de aquisição e assimilação;
- c) adaptar-se à realidade e aos ideais nacionais;
- d) estar adequadamente coordenados com os planos e programas dos outros ramos e graus de ensino".

um bom *programa*, como *guia do labor docente*, contém:

- "a) uma precisa formulação dos fins específicos que trata de alcançar em seu desenvolvimento, em relação às finalidades da educação secundária; b) uma precisa formulação das habilidades, técnicas, conceitos, compreensões, atitudes e outros objetivos e resultados que deseja alcançar;

- c) uma descrição clara e exata do conteúdo da matéria e da natureza das atividades e experiências respectivas, com indicação do grau de amplitude e intensidade que deve dar o professor a cada uma delas;
- d) indicação dos processos metodológicos e do material didático mais adequados ao seu desenvolvimento;
- e) uma precisa delimitação das exigências mínimas a serem cumpridas pelos alunos, para efeito de avaliação dos resultados obtidos;
- f) uma relação bibliográfica sobre aspectos de conteúdo e métodos".

LIII. — como requisitos essenciais a um bom programa, identifica ainda o informe:

- a) oferecimento de uma base cultural comum, todavia com suficiente flexibilidade para atender às diferenças individuais, regionais ou locais;
- b) possibilidade de coordenação dos seus objetivos específicos com os fins gerais da educação secundária;
- c) motivação do seu conteúdo em relação aos interesses discentes;
- d) organização de seu conteúdo em função de um conceito dinâmico e funcional da aprendizagem;
- e) incorporação ao seu conteúdo de situações e problemas da comunidade;
- f) oportunidade de pronunciamento, em sua elaboração, de todos os elementos interessados na melhoria da educação;
- g) oportunidade de estímulo e fomento à iniciativa do professor;
- h) oportunidade a um processo contínuo de sua revisão e aperfeiçoamento.

LIV. — *Crítica dos planos de estudo e programas vigentes.*

À luz das características próprias a uma boa organização de planos de estudo e programas, acentua o informe a incidência comum de defeitos característicos à maioria dos planos de estudos e programas vigentes na escola secundária latino-americana :

Entre eles:

- "a desorientação com referência ao fim principal da educação secundária — formação do homem — em consequência a uma quase exclusiva ênfase à preparação pré-universitária;

- b) estímulo ao memorismo enciclopédico;
- c) excessivo intelectualismo formalista, com menosprezo às atividades e experiências;
- d) sobrecarga de matérias de estudo, impeditiva do processo de aprendizagem e de boa formação da personalidade ;
- e) sobrecarga de horas obrigatórias de classe, impeditiva de outras significativas atividades educativas, dentro ou fora da escola;
- f) falta de interesse em torno à realidade nacional, **que** torna os programas abstratos, vazios de sentido e interesse para o aluno e conduz os cursos de estudo a resultados que não correspondem aos interesses nacionais;
- g) uniformidade e rigidez impeditivas de adaptações necessárias ;
- h) falta de coordenação e de motivação nas matérias, atividades e experiências contidas nos programas;
- i) ausência de coordenação entre os planos de estudo dos vários graus e ramos de ensino, especialmente entre o primário e secundário".

*Elaboração e reforma de planos de estudo e programas*

LV. — O informe faz uma análise do processo habitual de elaboração dos planos e programas de estudo na América Latina, com críticas procedentes, que passamos a sintetizar.

de regra, comissões de especialistas, mais ou menos reduzidas, são incumbidas, em prazo limitado, de elaborar esses planos de estudo e programas.

Feito o trabalho, a comissão é dissolvida.

Não se conhece tradição de amplas consultas prévias a professores qualificados, nem audiência de pais, alunos, nem do público interessado.

Freqüentemente não se procedem a estudos e investigações preliminares suficientes e, habitualmente, as inovações pedagógicas contidas nos novos programas vigoram uniformemente para todo o país, sem prévia preparação do professorado, nem balanço das disponibilidades de elementos e recursos indispensáveis à sua eficaz aplicação.

Não é raro, antes é comum, que esses planos de estudo e, particularmente, os programas sejam substituídos por outros elaborados do mesmo modo, sem que haja uma avaliação dos resultados obtidos.

É claro que essa indesejável situação, acentua o informe, não prevaleceria onde existisse um organismo permanente que elaborasse e acompanhasse, orientando, a aplicação dos planos e programas.

Trata-se de tarefa eminentemente técnica, que urge enquadrar em processos metódicos e racionais.

LVI. — Três etapas são necessárias à sua eficaz realização:

- a) *a etapa de estudo*: nela caberia um detido exame dos antecedentes históricos correspondentes; o julgamento da motivação e dos resultados das reformas precedentes; a análise dos novos problemas, das novas situações surgidas e das experiências que se hajam feito; a valorização de amplos dados estatísticos; a consideração das opiniões de pais e interessados e das reações dos alunos; o exame das apreciações e das experiências dos dirigentes e professores secundários;
- b) *a etapa de planejamento*, na qual são elaborados os anteprojetos e sujeitos à ampla crítica do magistério e do público em geral;
- c) *a etapa de aplicação*, em que os novos programas se põem em vigor.

LVII. — esse organismo, incumbido permanentemente da elaboração dos planos de estudo e programas, seria constituído por educadores de máxima capacidade e experiência e, ao lado de suas tarefas anteriormente enumeradas, deveria ter mais os encargos de:

- a) *orientação* — preparando boletins, guias do professorado, sobre os distintos aspectos dos programas;
- b) *avaliação* dos resultados obtidos;
- c) *documentação* — servindo de centro de informação no qual os professores pudessem familiarizar-se com os documentos pertinentes, nacionais e estrangeiros, como fossem, programas e experiências nacionais e estrangeiros, bibliografia atualizada, etc, etc.

LVIII — Observa o informe a necessidade dos planos de estudo e programas serem mais precisos na formulação dos seus *objetivos gerais*, aqueles que dão sentido e unidade ao ensino, vitalizam o processo de aprendizagem, servem de norma à seleção dos conteúdos.

de regra, esses *objetivos* gerais são formulados em textos constitucionais ou leis orgânicas em termos muito amplos e gerais, incapazes de orientar precisamente o labor docente, sendo pouco claros para o exato alcance do aluno e do público em geral.

LIX — Sugere assim o informe que, ao serem apresentados os planos de estudo e respectivos programas de matérias, se faça:

- a) uma análise e explicação precisa e clara das finalidades gerais da educação, prescritas nas leis básicas;
- b) uma análise do que se há obtido com os planos e programas vigentes;
- c) uma análise dos novos problemas nacionais e, em especial, da juventude;
- d) uma análise relativa às situações dos alunos que deixaram a escola, seus êxitos e fracassos;
- e) uma explicação da posição da educação secundária ante a vida, suas vinculações com a educação primária e superior e com os ramos outros do mesmo nível, para esclarecer suas características e finalidades específicas ante todos os outros graus e ramos de ensino.

LX. — Quanto à formulação dos *objetivos de cada matéria* assinala o informe a descoordenação que tem prevalecido entre os fins de cada matéria e os fins gerais da educação secundária, sublinhando esse princípio básico: "*é indispensável estabelecer a premissa de que o conteúdo de cada matéria é um meio, que só interessa na medida em que contribua para a realização dos fins da educação secundária e outrossim que è mister prevalecerem nesses conteúdos os aspectos formativos sobre os informativos*".

LXI. — Na formulação desses objetivos de cada matéria é necessário, realça ainda o informe, que eles:

- a) conduzam à realização dos objetivos gerais da educação secundária;
- b) estabeleçam uma seqüência que consulte ao desenvolvimento gradual da matéria;
- c) correlacionem-se com os objetivos das demais matérias;
- d) sejam funcionais, em relação ao aluno e ao meio;
- e) sejam precisos e formulados em termos de habilidades, técnicas, ideais, conceitos e atitudes.

LXII. — Ainda na *formulação desses objetivos de cada matéria* preconiza o informe uma ação conjunta de especialistas em matérias afins e quando fôr o caso, a utilização do concurso de técnicos de profissões que se relacionem com as matérias.

Na seleção do *conteúdo das matérias*, tarefa eminentemente técnica e de imensa responsabilidade pela enorme variedade e quantidade de conhecimentos atuais, sugere o informe, entre outras recomendações, a escolha de conteúdos os mais ajustados em relação aos objetivos visados, limitando-os em relação ao tempo disponível e possibilitando sua adaptação às necessidades do meio e às diferenças individuais.

LXIII. — Na organização dos currículos, descreve o informe as três modalidades em que se pode organizá-los:

- a) *matérias isoladas*;
- b) *grupo de matérias afins*;
- c) *núcleos de integração*.

Considera que a *segunda modalidade* é uma prudente reação contra o excessivo parcelamento de matérias e reúne elementos comuns e complementares para mais eficaz aprendizagem.

Ao ser debatido esse informe em plenário, fundamentamos e vimos aprovado emenda no sentido de que se recomendasse a adoção dessa modalidade, especialmente nos  *cursos de primeiro ciclo*, por suas vantagens didáticas, em relação a uma existente excessiva fragmentação de matérias especializadas.

Quanto à terceira modalidade dá relevo o informe ao seu aspecto de globalização total de matérias e conteúdos, apagando as linhas divisórias entre matérias e agrupando seus conteúdos em derredor de problemas, assuntos, etc.

Fundamentamos em plenário emenda que nos parece de significativo alcance em matéria de renovação pedagógica, qual fosse a de recomendar aos governos latino-americanos ensejarem, especialmente nos ginásios anexos a Faculdades de Filosofia, Faculdades de Educação, etc, a experiência, legalmente válida, desse tipo de organização curricular.

LXIV — Assinala o informe, como *medida essencial*, que na organização dos temas ou matérias de estudo, haja sistemática formulação das experiências e trabalhos correspondentes, bem como a cooperação dos professores de matérias e de práticas educativas e atividades afins, com o fito de ensejar o máximo de inter-relacionamento.

LXV — Recomenda o informe do grupo III que nenhuma reforma educacional, envolvendo planos e programas, seja executada sem cuidados relativos à sua aplicação, desta natureza:

- a) aplicação parcial, gradual e progressiva;
- b) treinamento prévio de dirigentes e professores;
- c) elucidação pública do seu conteúdo e adesão da coletividade, ao menos no fundamental;
- d) mobilização de recursos necessários;
- e) orientação e controle da aplicação da mesma, *como um processo dinâmico e contínuo*, através de um órgão técnico, encarregado dos planos de estudo e programas;
- f) elaboração e distribuição, por esse órgão técnico, de boletins e circulares correspondentes aos distintos aspectos dos planos e programas, contendo orientação sobre objetivos e fins gerais do plano e sobre o programa de cada matéria e referência a experiências, atividades, metodologia, informação bibliográfica, técnicas auxiliares do ensino etc, etc.

LXVI — Realça o informe a generalizada tendência patentada no Seminário, da estruturação do ensino secundário em dois ciclos. Apoia o grupo III essa tendência "que não implica de modo algum num corte do processo normal, contínuo e orgânico da educação secundária".

Depois de definir as finalidades do *primeiro ciclo*, em harmonia com as conclusões já aqui anteriormente citadas, de outros grupos de trabalho, estabelece que o primeiro ciclo deve ser *completo em si mesmo, porém orientado para um aperfeiçoamento posterior, e seria desejável fosse êle comum a todos os ramos de ensino médio*.

Quanto ao *segundo ciclo*, definindo suas finalidades em consonância com as conclusões a respeito já anteriormente enunciadas, proclama a necessidade nele do estudo mais aprofundado dos problemas fundamentais relativos à nação, à América e ao mundo, da orientação vocacional e da variedade de matérias optativas.

LXVII — *Rejeita o informe os currículos uniformes, rígidos e comuns a todos os colégios e a todos os alunos.*

*"Ao lado de uma base comum, o currículo deve dar margem à escolha de matérias e atividades, que correspondam às diferenças individuais dos alunos, às características do meio e aos recursos humanos e materiais existentes".*

LXVIII — Sugere o informe que as matérias sejam *comuns*, obrigatórias, para uma formação cultural comum e *optativas* para atender às diferenciações dos alunos, quanto a seus interesses e aptidões e às necessidades e problemas do meio, bem

como à formação especial da mulher, decidindo-se, de acordo com as conveniências e necessidades locais, a proporção entre matérias optativas e obrigatórias.

LXIX — Recomenda o informe especial atenção para as *atividades educativas especiais* que contribuem para dar sentido, vitalidade e eficácia ao plano de ação global da escola e que devem ser realizadas tanto quanto caibam nos recursos materiais e humanos disponíveis.

uma constante em todos os informes de grupo é a recomendação ainda aqui feita, de que a escola secundária incorpore em seu plano de ação, as necessidades e interesses da comunidade, "grande laboratório, rica fonte de conteúdos naturais e humanos, que vitaliza, motiva planos de estudo e programas.

Para a escola moderna, a comunidade constitui a mais rica e variada fonte de experiências educativas".

LXX — Assinalando o atual contínuo propugnar dos povos americanos por uma maior unidade americana, através do reduzir das distâncias com os novos meios de transporte, do intercâmbio entre estudantes e profissionais, dos freqüentes convênios culturais, nos quais se defende o reconhecimento de certificados estudos e de títulos, propõe o informe:

"Sem menoscabo do inalienável direito de autodeterminação na organização dos seus sistemas educativos, estudem as nações latino-americanas algumas bases comuns em seus planos de estudo e programas que estimulando "los anhelos culturales de la juventud", do mesmo passo "contribuyan al establecimiento de vínculos espirituales mais firmes entre nuestros pueblos".

Entre as medidas sugeridas como preliminares ao processo preparatório para que esta sugestão se concretize, o informe do grupo III recomenda:

"Incorporar, nos programas de ensino, de acordo com as modalidades de cada país, o estudo dos princípios, propósitos, instrumentos e realizações do Sistema Inter-Americano das Nações Unidas e de suas agências especializadas".

#### *Tema IV — Métodos e técnicas*

LXXI — O grupo de trabalho IV, que relatou o tema IV, Métodos e Técnicas — foi presidido pelo professor Temistoles Cespedes, do Panamá, e secretariado pelo Prof. Carlos Cabello Reyes, delegado do Chile.

O grupo em questão, considerou, em relação ao seu tema, os seguintes trabalhos especiais:

- 1 — Los Métodos en la Educacion Secundaria — Thomas Briggs;
- 2 — Métodos e Técnicas — Thomas Risk
- 3 — Príncípios Fundamentaes de la Metodologia Pedagógica — Wilbert Salas;
- 4 — Experiências sobre el Método de Unidades de Enseñanza. Los nuevos métodos en los liceos experimentales de Chile — Carlos Cabello Reyes;
- 5 — Motivacion y Aprendizage — Unidades de Enseñanza — Experiências de Métodos Nuevos — Viola Soto;
- 6 — Psicologia dei Processo de Aprendizage — Orientacion Educacional y Professional — Juan Cizaletti;
- 7 — Regimen de promociones en ei Uruguay — Mário Delgado;
- 8 — Aplicaciones de los Métodos en la Enseñanza del Panamá — Temistocles Cespedes;
- 9 — El método en los liceos comunes de Chile — El sistema de promociones en Chile — Santiago Pena y Lillo;
- 10 — Los métodos en la Educacion Secundaria — Comision Chilena;
- 11 — La evolucion en el processo educacional del liceo chileno — Comision Chilena;
- 12 — La orientacion educacional en el Instituto Nacional — Hugo Melendez;
- 13 — Auxiliares audio-visuales en la Educacion — Andrés Vitaljic.

Preliminarmente ressaltou o grupo que suas recomendações se inspiraram nestas diretrizes:

- a) formação integral da personalidade do adolescente;
- b) princípio da atividade dos alunos;
- c) respeito às diferenças individuais dos alunos.

LXXII — Inicialmente define o grupo IV a educação, como "um processo dinâmico de inter-ação do indivíduo e do meio ambiente, natural e cultural".

"Mediante este processo o ser humano muda constantemente, para adaptar-se melhor e em forma inteligente às exigências e problemas que a sociedade lhe cria e para produzir nela as transformações necessárias a seu progresso e melhoramento".

de acordo com essa concepção de educação, o método é a forma como o professor estimula e orienta a natureza dos alunos para produzir neles as mudanças que os conduzam a alcançar os resultados desejados.

"Entendido assim, confunde-se com o processo de direção da aprendizagem e corresponde à sua acepção etimológica, que o identifica como *via ou caminho que leva a um determinado fim ou objetivo*".

Releva a seguir o informe a estreita correlação entre métodos e fins em educação e quanto, por isso, métodos e técnicas devem necessariamente estar condicionados aos fins em mira.

As finalidades máximas da educação secundária sendo as da formação integral da personalidade livre e autônoma e da consciência de membro da sociedade, é óbvio que os métodos oferecidos pelos professores aos seus educandos devem guardar estrita correspondência com essas finalidades, dando toda sorte de oportunidades a escolher, criar e atuar por si mesmos, em um plano de compreensão e tolerância para com os demais, conceitua o informe.

"Sem embargo", chama atenção o documento, "observa-se em geral, na realidade educacional americana, que nem sempre existe correspondência entre fins e métodos, por causa da *dissociada ou fragmentada concepção do processo global da educação, por parte de nossos mestres*".

LXXIII — Desenvolve o informe considerações relativas às contribuições recentes à educação, da filosofia, psicologia, biologia, sociologia, determinando uma profunda revisão dos conceitos de aprendizagem e ensino.

As revelações da psicologia diferencial, da psicologia educacional, esclareceram, assinala o informe, a compreensão do processo de aprendizagem, tanto do ponto de vista do seu mecanismo interno, como dos fatores que o condicionam, definindo-o como "processo individual, ativo, intencionado, unificado, mediante o qual o indivíduo adapta-se, dinamicamente, ao seu meio natural ou físico e social ou cultural, cujos resultados traduzem-se em conhecimentos, atitudes, hábitos, habilidades, destrezas, ideais, etc".

Depois de situar como tarefa da educação "orientar e estimular o educando para que amplie cada vez mais o campo de seus interesses e converta em motivos próprios os valores potenciais da sociedade" e de aludir aos "condicionamentos internos fundamentais à aprendizagem — maturidade, crescimento e experiência os primeiros como bases psico-biológicas necessárias à realização de qualquer nova aprendizagem e a

experiência como o acúmulo de vivências através da vida", chama o informe a atenção dos mestres para que: "Cada nova aquisição produz uma modificação da conduta do indivíduo, que o leva a adaptar-se em forma distinta a seu meio ambiente natural ou cultural, o que o impede de recordar com facilidade como atuava quando não possuía esta nova experiência (princípio da irreversibilidade). *O acervo de experiências do adulto lhe dificulta muitas vezes colocar-se na posição da criança que ainda não o possui*".

LXXIV — Analisa a seguir o informe do grupo IV a influência dos fatores afetivos, ambientais e da personalidade do professor no processo de aprendizagem a assinala as importantes contribuições da *sociologia*, mostrando os diversos modos e formas de influência da sociedade na formação do educando e as implicações da *filosofia*, ao estabelecer uma pauta de valores orientadora da ação individual e coletiva.

Faz depois o informe a análise da evolução histórica dos conceitos de aprendizagem e ensino desde o tempo em que a aprendizagem era entendida de "fora para dentro", como uma rigorosa e lógica imposição do mestre, em que a matéria era o ponto central de todo processo educativo, e o aluno matéria plástica, passivamente, receptivo e acomodado, até os tempos atuais, em que a aprendizagem é compreendida de "dentro para fora", como um processo dinâmico de estímulo, orientação e direção, baseado em impulsos, necessidades, interesses e aspirações próprios, quando as preocupações metodológicas passaram a ganhar importância, por isto que o aluno deixara de ser julgado como o elemento passivo de outrora e, na apresentação da matéria, o fator psicológico passou a ser levado em grande consideração.

LXXV — Prossegue o documento tecendo considerações sobre *princípios metodológicos* decorrentes da compreensão da estrutura do processo educativo e da concepção de aprendizagem antes referidas, entre os quais salienta os universalmente aceitos:

- a) da individualização do ensino;
- b) da socialização do ensino;
- c) da atividade, segundo o qual só se aprende fazendo;
- d) da liberdade, no sentido das oportunidades ensejadas ao aluno para expressar suas iniciativas e poder criador;
- e) da orientação, que diz respeito, fundamentalmente, à função do professor no processo de aprendizagem.

"Todos estes princípios enlaçam-se harmoniosamente no princípio de *unidade*, que constitui o mais claro fundamento da *integração*, principal característica da didática de nosso tempo".

LXXVI — A seguir tece o informe apreciação sobre métodos *passivos e ativos*, sublinhando que "nenhum professor, hoje em dia, pode negar-se a aceitar e praticar os métodos *ativos* que se estruturam em função da moderna compreensão do processo da aprendizagem".

Destaca o método de *unidades*, que corresponde a conceitos fundamentais na educação moderna:

- a) integra os assuntos em conjuntos significativos, o que impede visões fragmentárias do aluno;
- b) permite o emprego das mais variadas técnicas de direção da aprendizagem;
- c) oferece múltiplas atividades, adequadas às diferenças individuais e ao trabalho dinâmico e conjunto dos alunos;
- d) permite obviar certas deficiências de material escolar;
- e) é flexível e permite o emprego de planos diferentes para o estudo das varias matérias".

LXXVII — Depois dessa análise sobre o *método* e sua significação na moderna escola secundária, prudentemente reconhece o informe: "é necessário convir que foi superada a luta entre a sobre-estima e a sub-estima do *método*. Hoje é êle considerado em suas justas proporções, com o seu sentido de relação e não de receita. Ninguém deixa de reconhecer que o educador, assim como qualquer outro profissional, necessita conhecer e empregar as técnicas ou procedimentos mais recomendados pela observação, pela experiência e pelos avanços científicos. Sem embargo, é impossível anular o fator *personalidade do professor* nos resultados a que conduz a aplicação de tais ou quais métodos".

LXXVIII — Aborda o informe a questão da orientação educacional e vocacional, definindo a orientação como um processo unitário que parte da escola primária e continua pelas outras etapas da educação, como meio de ajuda à criança ou ao adolescente para solução de seus problemas pessoais, educacionais, vocacionais, visando, com o conhecimento e direção das próprias potencialidades, a uma melhor integração escolar e social, considerando as condições psicossomáticas do aluno, o ambiente e as características do trabalho no país.

LXXIX — A orientação tem também "importante função preventiva quanto a "handicaps" do ambiente escolar capazes de criar conflitos ou problemas nos alunos".

O informe delimita em quatro campos, gerais e inter-relacionados, os problemas da orientação:

- 1 — campo *educacional*, relativo aos problemas educacionais;
- 2 — campo *pessoal*, relativo aos problemas de crescimento do indivíduo, como pessoa;
- 3 — campo *vocacional*, que considera tudo relativo à exploração e desenvolvimento de aptidões e interesses, eleição de carreira e problemas de orientação profissional ;
- 4 — campo *cívico-social*, cujo objetivo é guiar o aluno nos ideais e práticas da cidadania".

LXXX — Em função das premissas conceituais estabelecidas relaciona o informe uma série de recomendações sobre *aprendizagem e motivação no trabalho escolar*, que reproduzimos a seguir:

- "1 — estabelecer objetivos claros e precisos para toda tarefa escolar, que deve estar ao alcance da maturidade dos alunos e lhes permitir dar sentido e significado ao trabalho;
- 2 — revestir toda atividade escolar de motivações adequadas e múltiplas que despertem o interesse e a necessidade de aprender e se ajustem aos diferentes matizes individuais;
- 3 — estudar toda falha no rendimento escolar do aluno, a fim de conhecer as causas que a provocam, não aceitando apreciações subjetivas e superficiais, nem fatos consumados à primeira vista; 4 — utilizar vários métodos — especialmente ativos — selecionados de acordo com as características discentes, a natureza dos assuntos e as metas visadas;
- 5 — aplicar, sempre que possível, o *método de unidades*;
- 6 — estabelecer para as classes, atividades livres ou eletivas, ao lado das comuns;
- 7 — preocupar-se com os aspectos globais da aprendizagem, compreendendo atitudes, hábitos, etc;
- 8 — ensejar oportunidade a que o aluno atue na ordenação de sua própria experiência, observando, discutindo, investigando, etc.;

- 9 — considerar o princípio da irreversibilidade na aplicação dos métodos, para explicar problemas de aprendizagem que possam emanar do professor;
- 10 — dirigir a aprendizagem à base de estímulos e necessidades sentidas pelo aluno e do desenvolvimento do espírito de auto-crítica, sem recorrer a estímulos apenas baseados em recompensas e castigos;
- 11 — empregar os métodos cooperativos de trabalho;
- 12 — realizar, sempre que possível, *projetos* que permitam superar o convencionalismo formal de matérias, inter-relacionando seus conteúdos e experiências;
- 13 — considerar a importância do trabalho docente não ser excessivo, para evitar *fadiga e rotina*;
- 14 — rever os programas de matérias reduzindo-lhes o habitual caráter rígido e enciclopédico;
- 15 — dar maior flexibilidade aos currículos e normas de organização escolar, para que sejam compatíveis com a experimentação pedagógica;
- 16 — preparar a escola para o diagnóstico das deficiências e dificuldades dos educandos e trato adequado do excepcionalmente bem dotados;
- 17 — conceder a devida importância ao trato humano compreensivo, propiciador de saudáveis relações no ambiente escolar".

LXXXI — Quanto a *técnicas especiais*, chama atenção o informe do grupo IV para:

- a) atenção a tarefas ou formas de trabalho fora de classe, que estimulem o crescimento, correspondam às diferenças individuais e não representem sobrecarga;
- b) especial importância aos auxílios áudio-visuais ao trabalho escolar, inclusive utilizando a possível colaboração dos alunos em sua confecção;
- c) intensificação das atividades escolares esportivo-re-criativas, especialmente de teatro;
- d) adoção sistemática do estudo dirigido;
- e) estímulo ao planejamento comum dos trabalhos escolares entre professores e alunos;
- f) sistemático ajustamento das tarefas escolares a oportunidades de desenvolvimento do espírito criador dos alunos e de manifestação de suas aptidões.

LXXXII — No que toca às *sugestões metodológicas* aos professores, entre as perfilhadas pelo informe, figuram:

- a) evitar a pulverização, fragmentação ou atomização de conhecimentos, integrando os conteúdos de matérias afins;
- b) incorporar aos programas as respectivas sugestões metodológicas, em forma clara e precisa;
- c) *proscrição dos ditados de pontos*;
- d) planejamento prévio dos métodos e técnicas utilizáveis para execução de cada programa;
- e) reuniões entre professores da mesma matéria e de matérias afins para discussão de suas experiências sobre métodos e técnicas;
- f) utilização das contribuições estatísticas cientificamente organizadas, para interpretação da realidade educacional.

LXXXIII — Quanto à *avaliação do rendimento escolar*, recomenda o informe que se utilizem, em todo processo de avaliação do rendimento escolar, *provas objetivas*, que atendam não só à comprovação da aquisição de conhecimentos, senão também a avaliação do progresso alcançado na formação de hábitos, atitudes, habilidades, destrezas e ideais.

LXXXIV — como *fontes de informação e aperfeiçoamento* para o professor encarece o informe a necessidade de organização sistemática de cursos de aperfeiçoamento, de bolsas de estudo, de difusão de livros e revistas especializadas e de constituição de missões de professores nacionais e estrangeiros, com o objetivo de difundir, especialmente nas zonas mais afastadas dos grandes centros, as modernas técnicas pedagógicas.

LXXXV — Recomenda o informe a indispensabilidade do funcionamento de Serviços de Orientação nos estabelecimentos de ensino secundário, *como parte básica do seu programa educacional*.

O responsável pelo serviço deverá ser sempre um profissional especializado para a função, *trabalhando todavia em estreita cooperação com todo o corpo diretivo e docente*.

Lembra a conveniência de cada grupo de alunos ter sempre um *professor conselheiro* que, lhes assessorando as atividades, colabore muito particularmente no programa de orientação.

É sugerido outrossim pelo informe, que o Serviço de Orientação trabalhe em estreita conexão com os Centros de Pais e Associações de Ex-alunos, como fontes preciosas para seu labor e que sejam sempre investigados os problemas de adaptação ocupacional do adolescente, numa busca constante de correlação da escola com as oportunidades ocupacionais.

*Tema V — O professor*

LXXXVI — O grupo de trabalho que estudou o Tema V — O professor —, teve como presidente o educador chileno, Egidio Orellana, Diretor do Instituto Pedagógico da Universidade do Chile, secretariado pelo Prof. Juan Astica, reitor do Liceu Masculino n.º 6, de Santiago.

Louvou-se o grupo, para as análises e recomendações feitas, nos documentos de trabalho em que era exposta a situação do professorado secundário na América Latina, nos depoimentos verbais prestados a respeito e, nas sugestões feitas, considerou devidamente as "Recomendações da Décima Sétima Conferência Internacional de Instrução Pública", reunida em Genebra, em 1954.

LXXXVII — No capítulo introdutório do informe, sublinhou o grupo de trabalho V a convicção da existência na América Latina de problemas comuns, básicos, no seu professorado, e da necessidade de ser seriamente atacado o problema de sua sólida preparação especializada, o que, ao lado da vocação, representa o elemento fundamental ao êxito docente.

No capítulo inicial do informe é salientada a deficiência dos processos atuais, comuns, de recrutamento docente para a escola secundária.

Preliminarmente, há a pressão da concorrência de outras profissões economicamente mais vantajosas, o que vem fazendo iniludivelmente sentir-se no êxodo masculino e na gradual e contínua progressão da presença feminina na docência da escola secundária.

Sem pretender fazer do magistério secundário fonte de enriquecimento, chama todavia a atenção o informe que é ineficaz a política de situar o seu exercício como função de sacrificados, ou tarefa de menos capazes, ou como uma atividade subsidiária que se exerce ao lado do desempenho de profissões liberais, situação esta cujas fortes raízes históricas, uma política de salários insuficientes tende inadequadamente a estimular.

Dá ênfase o informe a três aspectos importantes que é preciso atender para atingir eficácia nesse recrutamento docente :

- 1.º política de salários razoavelmente estimulantes;
- 2.º seleção vocacional dos candidatos ao magistério;
- 3.º política de concessão de bolsas aos elementos que façam jus ao ingresso nos cursos de preparação de docentes secundários.

LXXXVIII — No capítulo II aborda o informe a necessidade de *professorado* especializado na docência secundária.

Assinala que a profissão de professor secundário apenas nasce na América Latina e que o seu exercício ainda é predominante confiado a titulados de profissões liberais e, tantas vezes, a professores primários e mesmo a pessoas sem qualquer nível de formação superior ou mesmo média.

Evidente que os 62% de professores secundários chilenos, especializadamente formados, os progressos a respeito de Peru, Uruguay, Venezuela, etc, já constituem índices animadores, o que não implica, todavia, em desconhecer a imensidade do caminho a percorrer.

Para que essa formação especializada, fundamentalmente necessária, possa ser alcançada, apela o informe para o fomento, condicionado aos recursos necessários à sua eficiência, das instituições universitárias destinadas à formação do professor secundário, para a concessão de bolsas de estudos a candidatos bem dotados e para justas garantias e estímulos legais ao professor secundário, especializadamente formado.

LXXXIX — Detém-se em seguida o informe analisando os vários tipos de institutos existentes na América Latina, destinados à formação do professor secundário, sejam as Faculdades de Humanidades, ou as Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, ou as Escolas Normais Superiores, ou os Institutos Pedagógicos ou os Institutos de professores de Ensino Secundário.

Na maioria dos casos são instituições de nível universitário, algumas isoladas, autônomas, outras gozando de autonomia da sua universidade, sendo a maioria delas, coeducacionais, leigas e públicas, havendo todavia as que são privadas e confessionais (Colômbia, Chile, Peru, Brasil).

Descreve o informe quanto esses centros de formação de professores secundários distam de satisfazer, quantitativa e qualitativamente, às necessidades de um eficaz preparo para a docência secundária e quanto diferem as prescrições legais quanto a seus objetivos da realidade educacional neles existentes.

XC — As mais das vezes, diz o informe, essas instituições vivem ainda no regime de cátedra-conferência, com horas de classe destinadas a expor assuntos de programas rígidos, cultivando o anacronismo pedagógico dos apontamentos de classe, em cadernos manuscritos ou mimeografados, e um ou outro livro de texto, que são as únicas fontes utilizadas pelos alunos nos seus estudos, essencialmente "memorísticos" e particular-

mente intensificados em épocas de provas ou exames, "que constituem o principal acicate ao estudo, para a maioria dos alunos".

Ao término desses estudos — onde métodos científicos de ensino são praticamente marginais — e que duram quatro ou cinco anos, se outorga o título de licenciado, bacharel, doutor ou professor de ensino secundário, com uma prévia prática docente em escolas secundárias ou de aplicação, de variável duração e problemática eficácia.

XCI — Os professores desses institutos de formação de professor secundário, são, de regra "prata da casa", isto é, elementos da própria instituição, ou de outras faculdades superiores, às vezes professores secundários e até mesmo primários nomeados pelas autoridades públicas em muitos casos sem provas ou maiores exigências de qualificação. de regra, é o caso de uma cultura que se embebe exclusivamente do seu próprio caldo.

E, prossegue o informe: *"a maioria dos citados professores carece de formação cultural e pedagógica adequada e entre eles não existe outro denominador comum senão pertencerem, por simples acaso, a uma mesma casa de ensino"*.

E ainda: "muito excepcionalmente trabalham em tempo integral. Trabalham, quase sempre, pelo prestígio que dá a função e para completar as rendas hauridas em outras tarefas".

XCII — Quanto aos alunos habitualmente são pobremente qualificados e trabalham ao mesmo tempo que estudam.

Descreve ainda o informe os respectivos edifícios, equipamentos, laboratórios e bibliotecas como deficientes, freqüentemente.

Tomando em conta as precedentes considerações faz o informe algumas recomendações a respeito de providências para melhoria desse estado de cousas, como sejam:

- a) adoção, pelos institutos de formação do professor secundário, *de todos os meios intensificadores das atividades capazes de dar aos futuros professores, experiência real dos métodos e técnicas que irão usar na vida profissional;*
- b) desenvolvimento de processos científicos e cooperativos de aquisição de conhecimentos;
- c) incentivo à carreira do professor secundário, inclusive no sentido de possibilitar seu exercício como profissão exclusiva;

- d) caráter funcional à arquitetura dos centros de formação do professor secundário recomendando-se, ressaltadas peculiaridades locais, o sistema de pavilhões disseminados em áreas amplas;
- e) seleção do pessoal docente dos institutos de formação dos professores secundários, considerando capacidade intelectual, conhecimentos, vocação, caráter, sentido de responsabilidade, títulos, experiência, reputação, trabalhos efetuados e identificação com os problemas da educação secundária;
- f) remuneração adequada e estimulante ao pessoal docente desses institutos preparadores do magistério secundário ;
- g) incentivo: ao intercâmbio docente e discente e regime de bolsas; às trocas de revistas, livros, filmes, discos, material didático em geral; à realização de simpósios, seminários etc, sejam internos ou com participação de elementos estranhos.

XCIII — O capítulo seguinte do informe sobre o tema V aborda o problema da *formação do professorado de acordo com o novo conceito de educação secundária*.

Procuraremos resumir em seguida a longa exposição do informe a respeito.

Sublinhando a contingente necessidade e conveniência do professor secundário ser um especialista em matéria ou em matérias afins, acentua que o conteúdo da sua tarefa não se exgota todavia no puro domínio dos assuntos de sua especialidade.

Êle há de ser conhecedor da *psicologia*, não como simples conhecedor de abstrações livrescas, informado sobre teorias psicológicas, mas o que saiba conduzir-se com tato e competência frente à alma juvenil, a da "idade em que fermenta o vinho da vida", para evitar tão possíveis quanto indesejáveis introversões e choques.

XCIV — Há de ter, igualmente, o conhecimento *sociológico*, com tanto maior necessidade quanto, numa mesma classe, onde hoje concorrem alunos de todas as classes sociais, pode deparar-se com acentuadas distâncias psicológicas, mentais, econômicas, sociais e deve poder oferecer a todos uma educação ao mesmo tempo unitária e diferenciada, harmonizando o pleno desenvolvimento das condições físicas e psicológicas, sempre diversificadas, com as formas coletivas e agregadoras da vida social.

"A exigência de fazer do adolescente um ser social exige do professor uma ampla informação sobre as *normas e valores do seu tempo*. Exige-lhe também uma fina sensibilidade a essas normas e valores gerais que não são patrimônios de grupos, classes, castas ou profissões. toda sociedade repousa sobre o fundamento de bens culturais comuns que caracterizam a sociedade como um todo. A harmonia na vida social depende da intensidade com que estes bens culturais comuns circulam dentro dela. A educação secundária moderna tem um sentido social e um sentido cultural, posto que trata de cultivar os adolescentes de uma sociedade nos valores da vida coletiva. Se é um ideal pedagógico que a escola reproduza a vida e se os fins da educação devem realizar-se na ação do educando, é inquestionável a necessidade da identificação no professor secundário, com a cultura geral de seu tempo".

XCV — Prossegue o informe mostrando como o professor secundário moderno não pode ser formado para atuar apenas sobre o aluno *dentro da classe*. Ele tem que conhecer a sociedade como um sistema de estímulos educativos e como uma força a ser captada e dirigida pela educação e, do mesmo modo que deve educar os alunos para a vida social, deve educar a sociedade para os impulsos renovadores dos egressos da escola.

Dominador profundo de sua especialidade, o professor deve preocupar-se, também, por abrir clareiras aos valores universais da cultura.

XCVI — Baseado nas precedentes considerações propõe o Grupo V do Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, as seguintes recomendações:

- a) sólida base de cultura geral na formação do magistério secundário, entendida cultura geral "como aqueles conhecimentos, normas e valores que, de um modo geral dão coesão a uma sociedade humana, não sendo privativos de grupos, classes ou profissões";
- b) levar em conta a vocação para atuação social, por parte do professor secundário, para desempenho da missão que lhe cabe, de elevar o nível de cultura geral da comunidade;
- c) preparação do professor secundário em *nível universitário*, chamando-se atenção para conveniência do seu preparo em matérias afins, por vantagens de integração do ensino, sobretudo no primeiro ciclo e pelos problemas de falta de professores, em zonas afastadas;

- d) adoção nos institutos de formação do professor secundário, de estudos pertinentes ao papel histórico da educação e sua posição nas estruturas sociais através dos tempos;
- e) complementação, sistemática, dos estudos propostos no item anterior, com o estudo dos problemas atuais da educação, muito especialmente do próprio país, não à *base da descrição de como os sistemas nacionais estão legalmente organizados, mas essencialmente, da análise das vinculações da educação com a vida da pessoa, da sociedade e cultura*, renovando, assim, a direção dos atuais estudos de Educação Comparada;
- f) incentivo à realização sistemática de teses que promovam a investigação de problemas educacionais, nos centros de formação de professores secundários, orientados os alunos, seus autores, por comissões de professores;
- g) desenvolvimento da preparação pedagógica dos professores secundários com o estudo intensificado e objetivo das matérias pertinentes, como Didática, Psicologia, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc.;
- h) estímulo ao sentido de iniciativa do professor secundário para superar os percalços comuns à habitual "lenta administração educacional, excessivamente centralizada", usando de recursos do meio natural e da comunidade;
- i) treinamento do professor secundário para uma eficaz direção de atividades chamadas, no velho conceito de currículo, de extra-programáticas ou extra-curriculares, sobretudo as inter-relacionadoras da escola com a comunidade;
- j) fomento do domínio das técnicas próprias à investigação, na preparação do professor;
- k) aperfeiçoamento do domínio, pelo professor secundário, da matéria que ensina, sem perder de vista o aspecto instrumental da matéria em relação aos fins gerais da educação e a importância de sua capacidade de comunicação do conhecimento;
- l) aceitação, quanto à prática docente, da recomendação 19, da Décima Sétima Conferência Internacional de Instrução Pública, de Genebra, 1954: "ainda que se deva reconhecer o valor das escolas-módulo para a prática docente no ensino médio, convém que a maior parte das práticas se efetue em escolas secundárias comuns, o que vale dizer num meio análogo ao que os futuros professores atuarão mais tarde";

- m) articulação entre os currículos e programas dos institutos de formação do professorado secundário com os currículos e programas da escola secundária;
- n) cooperação entre Institutos isolados de Formação do Magistério Secundário e a Universidade, inclusive para a frequência a cursos que os Institutos não possam oferecer".

XCVII — Aborda depois o informe do Grupo V o problema da habilitação e aperfeiçoamento do pessoal docente em serviço. Preconiza a respeito:

- 1.º criação de cursos de aperfeiçoamento em caráter permanente, e de *frequência obrigatória*, pelo professorado;
- 2.º realização de cursos de férias;
- 3.º assistência técnica ao pessoal;
- 4.º organização de cursos abrangendo problemas gerais de educação e de cursos abrangendo aspectos técnicos, específicos;
- 5.º valorização dos cursos feitos, para qualificação e promoção do pessoal.

Sugere o informe a realização periódica de *cursos de extern-são*, que poderiam ter caráter monográfico, sobre temas, entre outros, como esses:

- a) bases para o conhecimento do adolescente de cada país;
- b) estudos comparativos sobre a organização e funcionamento da educação secundária, em cada nação;
- c) planos e medidas propiciadoras da experimentação pedagógica ;
- d) estudos de educação comparada;
- e) sínteses atualizadas do saber contemporâneo, nas diversas matérias.

XCVIII — Em relação a bolsas de estudos e intercâmbio de professores sugere-se a utilização periódica, regular e recíproca, de professores estrangeiros nos quadros docentes nacionais, com prazos de permanência pré-fixados, além da atuação mais freqüente de missões culturais, ficando esses bolsistas, professores comissionados e missões obrigados a apresentar um informe geral de suas observações e experiências.

Igualmente, a realização mais freqüente de seminários, visando, especialmente, a problemas relativos á pesquisa educacional, é defendida pelo informe, como medida de alto alcance.

As mesmas recomendações feitas pelos outros grupos de trabalho são perfilhadas pelo grupo V, no tocante a uma bem cuidada elaboração e ampla circulação de boletins e revistas especializadas.

XCIX — São recomendadas medidas especiais para formação e aperfeiçoamento, em *nível universitário*, do pessoal diretivo e técnico, como sejam *diretores, orientadores, assessores*, etc, e quanto à habilitação e aperfeiçoamento do pessoal em exercício, *não formado especixtlizadamente*, sugerem-se cursos intensivos:

- a) de cultura geral;
- b) de preparação pedagógica;
- c) de matérias.

Sugere o informe que, antes do início dos cursos intensivos propriamente ditos, haja uma fase preliminar em que, através de correspondência, sejam esses professores orientados especialmente quanto à bibliografia mínima relativa aos assuntos que irão versar e à direção dos estudos que irão empreender, no sentido de irem se preparando para eles.

C — sobre o *exercício da profissão de docente secundário* faz o informe as seguintes recomendações:

- 1) *seleção* — é conveniente a participação sistemática dos diretores de estabelecimento no processo de seleção dos que ingressam a serviço de suas escolas; b) o diploma de formação especializada de professor secundário, deve, no possível, "*ser requisito preferencial para preencher vagas*";
- 2) *nomeação* — "o concurso é considerado como a forma democrática e justa de nomear". Os regulamentos de concurso devem, todavia, considerar anos de serviço, cargos desempenhados, títulos, trabalhos e estudos especiais, etc, etc, e devem ser feitos à base de normas objetivas e precisas, que "afastem influência ou pressões estranhas ao ensino". As nomeações assim feitas devem ter caráter permanente e o exercício docente deve submeter-se a um sistema de qualificações, fundado na apreciação objetiva de méritos e atividades;
- 3) *promoção* — deve levar em conta, sempre, a folha de serviços do professor;

- 4) *remuneração* — o informe regeita a remuneração à base exclusiva de horas de classe, e onde ela subsista, deve limitar-se, racionalmente, o número de horas de classe semanais. Defende condições que julga aconselháveis a um critério justo e eficaz de remuneração, como sejam: a) compensação econômica razoável; b) compensação que possa ensejar a permanência do professor na escola, de modo atender a *todos os aspectos da atividade docente*; c) compensação de acordo com os anos de serviço e méritos no desempenho da função, ou por títulos obtidos à base de estudos especiais; d) aposentadoria com remuneração integral para os professores; f) vantagem especial para os professores que sirvam em zonas inóspitas ou de custo de vida muito elevado; g) diminuição progressiva do número obrigatório de horas de classe, depois de um determinado tempo de serviço.

CI— O critério de *conceder, sempre, vantagens progressivas à base de eficiência funcional do professorado, objetivamente medida*, foi por nós defendido em plenário, tendo sido aprovado.

O informe recomenda a criação de bibliotecas especializadas nos grandes centros, bibliotecas circulantes para os centros menores e a difusão de cooperativas que permitam a aquisição de livros e revistas pelo professorado, economicamente.

como medidas de previdência social para o professorado, reinvidica o informe:

- a) aposentadoria;
- b) empréstimos;
- c) empréstimo para compra de casa;
- d) salário família;
- e) seguro de vida;
- f) montepio;
- g) licença remunerada por motivo de saúde;
- h) assistência médico-dentária;
- i) licença de gestante;
- j) vantagens pelo exercício docente em zonas inóspitas ou de alto custo de vida.

CII — O informe advoga a instituição de um Fundo Editorial Pedagógico, pelo Estado, publicando livros-textos, manuais de professores etc, entre os quais se incluiriam trabalhos premiados, feito especialmente por professores, para esse fim.

O princípio da liberdade de associação dos professores e o reconhecimento dos seus direitos sindicais é defendido, bem como a "liberdade de cátedra, sem outra limitação que os fins da educação e os interesses nacionais".

No que diz respeito à *ética profissional*, espousa o informe os seguintes princípios, para os professores: a) o dever de seu contínuo aperfeiçoamento cultural e técnico, procurando conhecer e servir sempre melhor ao educando e à sociedade, que são os pólos da sua ação educativa: b) o dever de ser o realizador dos valores que propugna para os demais: c) o dever de viver intelectual e moralmente, os problemas de seu tempo: d) o dever de não interpretar nem pretender leis ou medidas em forma de concessão de benefícios, vantagens ou privilégios de classe ou privados, além dos limites de um justo e legítimo reconhecimento e defesa de atividades profissionais.

#### 6 — OBSERVAÇÕES FINAIS

I — uma das preocupações de ordem geral, mais sentidas pelo Seminário, foi a de que o resultado de seus estudos e recomendações chegasse ao mundo educacional das nações dele participantes. de outra sorte, a mensagem dele surgida não circulando, inútil teria sido o seu esforço. esta é a justificativa do relato aqui feito e que buscou guardar a maior fidelidade possível aos fatos ocorridos. É possível que um ou outro aspecto significativo tenha sido omitido ou seja susceptível de mais exata interpretação. como dissemos anteriormente, não esti vemos presentes em todo o decurso do Seminário e trabalhamos este documento à base de material que vai ainda ser objeto de coordenação e apuro final pela comissão de redação da O. E. A. (Divisão de Educação).

Creemos, todavia, que o transunto feito é bastante fiel e dá idéia precisa do espírito e das realizações do Seminário.

O livro próximo que sobre êle anuncia a Organização dos Estados Americanos, de indiscutível oportunidade para governos e educadores latino-americanos será, todavia, o documento oficial, autorizado e completo, pertinente ao Seminário.

II — como sublinhamos precedentemente, julgamos que não foi mero arroubo oratório a afirmação do Dr. Guillermo Nanetti de que o Seminário representaria um "serviço eminente" aos povos da América.

O balanço realizado de situações, problemas, experiências, conceitos, tendências e rumos, as recomendações formuladas representam, sem dúvida, magnífico acervo que pode frutificar generosamente, em maior ou menor prazo.

Nada obstante não se poder ser excessivamente otimista quanto à pronta aceitação das recomendações emergidas do Seminário, por isto que na conjuntura educacional latino-americana a consciência profissional ainda é uma voz de pouco alcance, todavia, o valioso enriquecimento da experiência dos educadores que dele participaram, há de fortalecer essa consciência profissional e, quiçá, torná-la mais atuante em defesa do que representa um *pensamento continental, sobre situações educacionais comuns*.

III — Nossa reflexão em relação ao ocorrido nos trabalhos de Santiago, nos leva a registrar algumas impressões sobre reuniões desse tipo.

Por maiores que fossem a precisão, objetividade e intensidade dos trabalhos, e elas foram realmente grandes, julgamos não ser possível abordar com desejável profundidade e especificidade, capazes de produzir recomendações suficientemente concretas, uma agenda como a do Seminário, em apenas *três semanas*, quando ela abrange, praticamente, toda a *problemática do ensino secundário*.

A amplitude dos temas face ao tempo disponível, demasiadamente curto em relação a essa amplitude, leva necessariamente, a estudo e conclusões por vezes demasiadamente gerais e a exclusão de temas importantes.

No caso do Seminário do Chile, por exemplo, aspectos da maior atualidade, novos e impetuosamente projetados por força da dinâmica de expansão da escola secundária, como sejam os de seu financiamento e de sua administração no sistema educacional, não foram, praticamente, objeto de análise, o primeiro, totalmente, e o segundo apenas vagamente.

Julgamos indicado limitar mais os temas, para que os estudos ganhem profundidade, precisão e deles advenham formulações mais específicas, mais concretas.

IV — Outro fator que precisa ser levado em conta é a necessidade de documentos de trabalho mais fatuais do que puramente conceituais, mais atentos a fatos precisamente expostos do que a puras especulações doutrinárias.

A exposição de fatos educacionais, precisamente coordenados e interpretados, representa uma contribuição capaz de eliminar dificuldades que não estiveram ainda ausentes do Seminário, em que pese todo o imenso esforço feito pela O. E. A. por evitá-las, esforço que teve, assinala-se, razoável e promissor êxito parcial.

V — de um modo geral a leitura dos informes dos grupos de trabalhos nos dá nítida idéia dos problemas, tendências, rumos assinalados na escola secundária latino-americana, em visível etapa de transição, às vezes arrojada, em certos aspectos, outras vezes ainda débil, muito presa a formas de compromisso com um passado superado, que todavia, ainda tem muita anacrônica presença residual.

Ao analisar todas essas tendências, ao interpretar todas as projeções do passado histórico-cultural latino-americano nos rumos de sua escola secundária do presente, e ao propor, muitas vezes, retificação desses rumos, foi o Seminário "um ato de consciência continental" de um continente que, quatrocentos e cinquenta anos depois de descoberto, apenas começa a fazer seu próprio descobrimento.

VI — Historicamente, teve, necessariamente, essa educação secundária o seu processo condicionado aos fatores socio-econômicos da história desses países, ressaltam os vários estudos apresentados.

Todos os povos americanos de origem saxônica ou de origem latina transplantaram em suas primitivas escolas secundárias o molde cultural europeu.

A educação colonial, do medievalismo colonial latino americano, esteve nas mãos do clero, cuja carreira era a mais prestigiada. Em matéria de escolas, em princípio era a Igreja, podemos dizer. Igreja e poder temporal, como grupo estático-místico, juntos, presidiram a vida de comunidades de amos e servos, onde escolas primárias davam noções de leitura, escrita e doutrina cristã, na pedagogia da evangelização, formadora de vassalos de Deus e do Rei, sem preocupações quanto a ministrar aos nativos "instrumentos culturais nem disciplinas de trabalho que elevassem sua dignidade humana e os fizessem buscar a liberdade" (Ciro M. Aparício — "Processo y realidad de la educacion boliviana").

VII — Registre-se, aliás, que a posição da educação na estrutura social vigente na América Latina ao tempo de colônia era a que Gurvitch ("Determinismes Sociaux et Liberte Humaine" — Paris — 1955) identifica nas teocracias carismáticas: "rattachée aux temples ou limitée aux couches superieures".

Em verdade essas estruturas sociais latino-americanas funcionavam, *praticamente*, como semi-teocracias carismáticas, nas quais coexistiam ou às quais se sucediam estruturas sociais do tipo patriarcal, que cultivavam a educação da *rotina*, como rudimentares habilidades adquiridas pelo hábito e não pelo estudo.

VIII — O estudo sobre a "Educação Secundária no México", da delegação mexicana ao Seminário de Santiago, nos mostra a velha luta pela secularização do ensino, desde os primórdios da Independência, contra a tradição vinda da colônia em que, "através da escolástica, os seminários haviam mantido no México a tradição da colônia e limitado a ação formativa do Estado, afastando as novas gerações de seus legítimos interesses e aspirações". As *letras* eram então privilegiado adorno do poder de minorias e o *trabalho* sinal de escravidão.

IX — Em todo esse período, os "Colégios Maiores" ou as "Escolas de Gramática" perfilharam inteiramente as grandes diretrizes da tradição européia, tendo por finalidade consolidar as posições da classe dominante e formar homens a serviço dela, como uma educação para uma elite e não para o homem comum, educação preparatória, em seu sentido nitidamente discriminatório, apenas de um convenionado pequeno grupo, destinado a estudos superiores. Escola secundária como pura "ancilla universitatis".

"Para que se criem em *letras* e virtudes os *filhos dos cavalheiros* vizinhos e moradores da dita cidade" era o dístico do Colégio de San Juan Batista, em La Paz, em 1621, como afins nesses objetivos eram os colégios preparatórios anexos às *Universidades Pontificias* ou *Reais*.

X — O drama latino-americano, específico, nessa transplantação cultural européia, foi a transmissão às terras novas da América Latina, das envelhecidas instituições culturais da península ibérica, sobrevivência de uma Idade Média européia que o Renascimento já superara, refertas de velhas práticas pedagógicas do escolasticismo da decadência, cheias de um formalismo gramatical, lingüístico, que marcou a educação secundária instalada nestas paragens, de um "formalismo congênito", embalsamado em língua morta.

Eram instituições arcaicas, criticada pejorativamente pelos Montaigne e Rabelais, que se transplantavam ao novo mundo das Américas, através dos "viejos claustros", que para a agreste novidade americana traziam as locuções monásticas nutridas nos textos da "Ars Grammatica Minor", de Donatus, ou da "Institutio de Arte Grammatica" de Priscian, ou da "Distichia Catonis" ou das "Fabulae" de Phaedrus ou da "de Institutione Arithmetica Libri Duo", de Boethius.

XI — Ao assinalar essa herança medieval na transplantação cultural hispano-lusitana às instituições educacionais latino-americanas cometer-se-á, todavia, inexactidão histórica, se não se es-

clarecer tratar-se do espólio de uma das hierarquias de grupo, constantes do pluralismo de hierarquias integrantes da sociedade feudal, medieval, européia.

O espólio culturalmente herdado foi o da hierarquia eclesiástica da Igreja Romana, "bien différenciée par rapport à tous les autres groupements, fédérations e hiérarchies".

"Elle ne se borne pas à promettre le salut des âmes à ses fidèles: elle apporte également traditions de la langue latine, du droit roman amalgamé avec le droit canon, enfin de la pensée grecque, romaine et hellénistique (utilisée par la théologie). Elle détient le levier de commande de tout enseignement: les universités sont des établissements ecclésiastiques et, en même temps, internationaux. Le monde lettré, à l'exception des trouvères et des troubadours, se concentre autour de l'Église" (Gurvitch, obra citada).

XII — Ora, na hierarquia grupai das Cidades Livres da Europa Medieval, o fato histórico assinalável é sua concorrência à Igreja como centros de cultura e ensino "de inspiração essencialmente racionalista, intelectualista, clássica, enfim", onde o "Renascimento encontrou seus pontos de apoio" (Gurvitch, obra citada). E é ainda o mestre francês quem assinala: "Les universités, dont le siège est urbain, mais qui sont des établissements ecclésiastiques, ne réussissent guère à imposer leur esprit aux orientations intellectuels des citoyens".

XIII — Proclamada a Independência, transformadas em repúblicas as colônias hispânicas, desejosas de converterem-se em verdadeiras nações, os homens da Independência são filhos da generosa ideologia da "Ilustração", cheios de "ânsias progressistas e libertárias", devotos das possibilidades da educação sistemática.

Registre-se que esses tempos da "ilustração" traziam consigo radical mudança da concepção do homem, nítida consciência do poder prático conferido pelo conhecimento científico, como poder exercível sobre a natureza e sobre os outros homens.

Na velha matriz cultural européia, na França particularmente, assinala Gurvitch, "l'éducation, l'enseignement, la diffusion des connaissances par les publications, tendent en principe à être *promues à la seconde place, comme il sied à l'époque des lumières*, mais cette promotion rencontre des obstacles sérieux; c'est que les trois degrés d'enseignement sont tout contrôlés par l'Église et se trouvent en retard, par rapport à l'esprit au temps; celui-ci ne réussit à dominer que par la fondation des écoles nouvelles de préférence techniques et professionnelles (des mines, penes et chaussées, de la marine, de l'artillerie, du dessin, etc.) ainsi que des établissements d'enseignement secondaire et sur-

tout superieurs — le Collège de France, les academies, etc. Cest par la pression de ces institutions ainsi que par l'enseignement des découvertes scientifiques recentes et des connaissances utilitaires susceptibles d'être appliquées dans la vie courante et professionnelle, que le caractere *scholastique et rethorique de l'instruction traditionnelle se trouve limite*".

XIV — Ao lado da independência política sentem os homens da Independência a necessidade de uma "independência cultural", que afinal era uma formulação teórica correspondente a um pensamento desejoso, ainda por realizar-se até nossos dias.

Alberdi escrevia, em 1842, que "a América necessita de um San Martin da cultura, o que vale dizer, colocar-se frente às suas realidades e refazer, em função delas, suas instituições escolares, libertar-se do formalismo gramatical e retórico de nossa instrução para ver, sentir e pensar a novidade da existência americana, evadir-se do mundo das palavras e abstrações para instalar-se no mundo dos fatos e realidades".

XV — Durante o século XIX a educação secundário segue formando, discriminatória e exclusivamente, a minoria que se manifesta como opinião pública, prove uma elite intelectual para a Universidade, profissões liberais e cargos de dirigentes e administradores, em que pese a vigente super-estrutura ideológica liberal-democrática conceber a educação leiga e *obrigatória*, como amplo e indiscriminado instrumento regulador social.

Manifesta-se aí a influência do positivismo, em grande parte porque "sua apologia dos conteúdos científicos e seu novo ideal formativo, representam uma libertação em relação a uma pseudocultura literária que nos permitirá entrar, afinal, no âmago de nossas próprias realidades".

E' ainda Alberdi quem repete, freqüentemente: "precisamos mais de engenheiros, geólogos e naturalistas do que de bacharéis e teólogos".

XVI — O documento de trabalho apresentado sobre "Educação Secundária no México" mostra a luta por superar a vivência do sentido escolástico do "Trivium e Quadrivium" nos currículos, *ainda há pouco mais de um século*, quando o Instituto de Ciências e Artes de Oaxaco onde se formou intelectualmente Benito Juarez, organizou seu plano de estudos excluindo o latim e a metafísica, incluindo o inglês e francês e práticas educativas relativas à agricultura e comércio.

XVII — É particularmente interessante esse informe mexicano ao descrever a fase do século XIX em que as lutas pela

secularização do ensino, pela criação do sistema educacional público nacional, pelo ensino obrigatório e gratuito, pela criação de escolas normais públicas, pelo conteúdo liberal e científico do ensino, representavam as novas teorias políticas e filosóficas, nem sempre, aliás, acompanhadas de reformas técnicas e pedagógicas adequadas.

Os vai e vens e zigue-zagues dessa diretriz liberal são também muito elucidativos e muito aplicáveis à interpretação de acontecimentos contemporâneos.

XVIII — O Partido Conservador no México, em 1843, pretendeu anular as conquistas educacionais anteriores, do Partido Liberal, e, "a pretexto de dar *"unidade"* ao ensino no país, expediu um Plano de Instrução Secundária para submeter a juventude a seus fins políticos".

"Dito plano reintegrou o estudo de gramática latina (analogia, sintaxe e prosódia), história sagrada, religião e filosofia moral, supondo a ditadura, diz o informe, "poder unir e harmonizar resíduos coloniais com os progressos liberais alcançados pelo México ao terminar a primeira metade do século XIX". "Porém fatores sociológicos estranhos e mesmo adversos, rechassaram esse intento. A *"unidade"* desejada não pôde obter-se e tampouco pôde obstar a mais completa revolução do século, a de Ayutla em 1854, nem logrou apoderar-se das novas gerações que despertaram ao calor da reforma de 1833".

Note-se como, através dos tempos, o mesmo pretexto, "unidade do ensino", através dos mesmos instrumentos, aristocrático humanismo beletrista, tem funcionado no sentido de tentar impedir a evolução democrática da escola. Há cem anos, como agora, a história se repete...

XIX — todo o período do século XIX a nossos dias, vive o debate do conceito de humanismo a ser adotado pelas escolas secundárias da América Latina.

"Nossas incipientes humanidades", eis o caso chileno que é, "mutatis mutandis", o caso latino-americano, "aspiraram a organizar-se com um conteúdo clássico, pela colônia e até primórdios da república, convergindo teólogos e pensadores no empenho de provar que a *língua latina* é o instrumento mais adequado à formação da juventude chilena. Porém é inútil o honrado esforço despendido por aclimatar entre nós as sementes desse humanismo clássico que já na Europa dava sinais de esclerose e *os estudos de latim se converteram rapidam-ente, num super-formalismo gramatical e retórico*".

Obviamente não poderia medrar o anacronismo das "humaniores litterae", como ênfase e generalização na escola secundária.

XX — Os fatos da vida chilena e americana se apresentaram com características tão peculiares, tão alheias à tradição européia, que era impossível que, finalmente, não as captassem outras mentalidades menos acadêmicas, com uma maior sensibilidade para as necessidades de nossa vida em crescimento.

Vicuffá Mackenna, Sarmiento, especificamente em sua famosa polemica com Bello, alto patrono do clássico humanismo beletrista, Amunategui foram lúcidos espíritos que pugnaram, no Chile, contra a inoportunidade da vigência desse aristocrático conceito de humanidades e contra *a obrigatoriedade do estudo do latim como o caminho que conduz ao humanismo*.

E toda a luta por uma concepção atualizada de humanismo, segue sendo a da superação de sua anacrônica e exclusivista conceituação greco-romana, no amálgama humanista, filosófico e artístico de estilo grego e formalista e jurisdicista de condimento romano, com que, ainda agora, com tantos séculos de permeio e toda presença da revolução tecnológica e suas implicações sócio-econômicas, se pretende encarcerá-lo.

XXI — Veio depois a reação de marcante influência positivista, que teve também e terá ainda suas perigosas deformações, ao converte-se "num mero formalismo instrutivista, abstrato e vazio, transmissor de ciência feita, como uma imensa massa de dados, onde se prescindiu do espírito científico, que é sua alma configuradora, o *método* e a atividade do pensamento", num cientificismo fragmentário e afinalístico.

XXII — Dessa tendência do chamado "realismo científico" passa-se à fase em que novos conteúdos sócio-econômicos, filhos da tecnologia própria à vida moderna, conduzem ao chamado "humanismo do trabalho" e surgem, no currículo, as artes industriais ou trabalhos manuais, economia doméstica, etc, padecendo embora de incompreensões, "tanto por quienes lo resisten, como por quienes lo promueven." E assim, proclamam que a introdução de *ocupações* úteis equívale a desnaturar a escola secundária e "*é a morte definitiva do humanismo*." E, sem dúvida, isto poderia ocorrer, se à impressionante massa de dados científicos, se justapõe simplesmente a orientação utilitária e especializada da *técnica*, numa total descaracterização de sua função no ensino do segundo ciclo", numa tentativa de "massificação" a que pode não faltar solerte deformadora malícia intencional, defensiva dos seus beneficiários.

XXIII — Assim, a história do conceito de humanismo na escola secundária teria evoluído, ao que poderíamos chamar, da

fase teológico-aristocrática do *humanismo clássico*, à do *humanismo científico*, do positivismo, até a do *humanismo democrático do trabalho, de nossos dias*.

E o arquétipo do homem ideal, enquadrado "num código de ética, sancionado pelos costumes," "do qual a juventude procura acercar-se para adquirir as qualidades e as virtudes, os conhecimentos e as habilidades para realizá-lo", "esse herói que o adolescente busca, angustiadamente, para moldar-se", e que foi "o ateniense ou o espartano, o romano ou o cavaleiro medieval, o "gentleman" inglês ou o fidalgo espanhol, passa a ser o homem sóbrio, laborioso, que, na realização de sua vida, na criação artística ou na obra científica, na marcha para a fortuna ou para o poder político, submete sua conduta a princípios superiores de ética e estética pessoal" e a um largo sentido de efetiva solidariedade humana, na síntese feliz de Guillermo Nanetti.

XXIV — Se se perguntar se há na educação secundária vigente na América Latina, uma filosofia dominante que preva leça no currículo, nos métodos e nas finalidades do trabalho escolar, o certo seria dizer, como acentua Roberto Munizaga Aguirre, que "há uma pluralidade de conceitos igual e contraditòriamente vigentes, segundo proporções que não se pode facilmente estabelecer. O vigente sói ser uma mescla em que se fundem várias tradições históricas e em que se superpõem aos elementos reais de pressão e resistência, algumas aspirações ideais".

Exemplificando a sua tese com o exemplo chileno, de perfeita aplicação latino-americana, mostra êle como ao lado da conotação legal de educação secundária — "educação geral, de segundo grau — continuação da primária que se dá ao adolescente para *formar o homem e o cidadão e estimular, do mesmo passo, sua vocação e capacidades de futuro produtor*", subsistem, como conceitos vigentes: a) a idéia de uma preparação exclusiva para a Universidade; b) a idéia de formação exclusiva de uma classe dirigente; c) a idéia de exclusivo propiciamento de uma cultura geral".

XXV — Não estiveram ausentes do Seminário documentos de trabalho que refletissem os conceitos que atualmente disputam o campo de influência sobre a escola secundária das Américas.

Vejam-se, a propósito, os estudos de Agustin Nieto Cabalero e de Thomas Briggs sobre "Natureza e Fins da Educação Secundária".

O primeiro reflete o que Guillermo Nanetti denomina "uma tendência de *tradição latina*, que procura oferecer na educação secundária, uma formação cultural, sob a base de um conceito

filosófico estrutural da cultura. Segundo esse conceito, a cultura é, antes de tudo, uma *explicação do mundo* e do homem, uma *posição espiritual diante da vida, da sociedade e da natureza*".

Nieto Caballero assim expõe ao Seminário sua concepção: "A educação secundária deve dar ao estudante, disciplinas básicas de alto valor espiritual, harmônicas entre si, sem nenhuma mutilação, pois seu propósito é dar amplo campo ao desenvolvimento da personalidade e apresentar ao *indivíduo o panorama geral da cultura*".

Nessa linha de pensamento clássico, tradicional, preconiza o trabalho do ilustre educador colombiano: *o latim, "podia fazer-se obrigatório nos primeiros quatro anos"*; "diferenciar os estudos superiores", de segundo grau, "dos estudos de escolas médias que servem para dar bases essenciais a quem se dirige às especializações técnicas, agrícolas, industriais, comerciais, etc, de segundo grau".

XXVI — A concepção de escola secundária, inspirada nos princípios da filosofia pragmática, é assim apresentada por Thomas Briggs ao Seminário: "A educação secundária deve planejar-se para que os graduados, crendo em uma civilização democrática e conhecendo como têm de viver nela, para benefício pessoal e coletivo, contribuam para *fazer da comunidade um lugar melhor para viver e ganhar a vida*".

Não crendo embora, com Guillermo Nanetti, que haja uma insuperável, inconciliável oposição de conceitos, cremos todavia que há uma nítida diferença de hierarquia de valores e que as escolas inspiradas na pauta de conceitos definida por Nieto Caballero estão ainda bem mais próximas do secular "viejo claustro" do que estão as escolas "consolidadas", "compreensivas", americanas, de hoje, em relação às trisseculares escolas de gramática de Boston, como explicável decorrência de sensíveis diferenças no ritmo, estilo e intensidade do desenvolvimento sócio-econômico na América Latina e nos Estados Unidos. A escola secundária como a entende Nieto Caballero, certamente se inspirará bem mais nos tradicionais, valores humanísticos, clássicos do que se motivará na contribuição á vida circundante, como a escola secundária definida por Thomas Briggs.

XXVII — Expostas ,em traços largos, as grandes coordenadas do processo estrutural, histórico, de desenvolvimento do conceito de natureza e fins da educação secundária latino-americana e suas projeções no presente, temos de convir que entre mitos e realidades institucionais, atuais, existem diferenças profundas.

Ciro M. Aparício, em seu documento de trabalho, — "Processo e Realidade da Educação Boliviana" — demonstra a

existência de situação em seu país, que não será falso generalizar à América Latina, em maior ou menor grau.

"A Independência e a República não tocaram o fundo mesmo da estrutura colonial". "O gênio de Bolívar inclinava-se a estender a educação às massas", porém, como "não havia sido tocada a estrutura econômica do país, não estavam dadas as condições favoráveis para extensão da missão educativa do Estado".

"As grandes reformas-educacionais não podem operar sem correspondência com alterações na estrutura sócio-econômica. São absolutamente *ineficazes* simples disposições legais isoladas, boa vontade, medidas que ditam a *generosidade* e a *filantropia*."

"A história da educação boliviana, durante a República, é a luta sustentada, através de mais de um século, pelas tendências que se expressam neste duplo contraste, educação de castas, intelectualista, para reforçar os grupos dominantes ou educação de massas, prática, para a produção em favor do povo", quando então "o nativo, *produtor e consumidor, ingressaria plenamente na vida nacional, mediante a educação*".

XXVIII — Vivências históricas, ainda bastante forte na estrutura social latino-americana, terão conduzido o Seminário a uma posição algo conservadora e tímida quanto à autonomia local nos assuntos educacionais, com todas suas virtualidades e imperiosidades.

Creemos também que a escassez do tempo em relação à amplitude dos temas, não ensejou ênfase nem especificidade suficientes ao abordar alguns aspectos importantes da escola secundária, como sejam: número máximo de matérias aconselhável, por série; imperiosidade de ensejos à renovação, pela experimentação pedagógica, de métodos, currículos, etc.; necessidade de planejamento cuidadoso no sentido de proporcionar tempo integral de escola aos discentes secundários; experiência da atuação executiva de conselhos locais de educação, em forma autárquica; providências para remediar a ineficácia habitual ao ensino secundário, noturno, de não adolescentes; novo conceito de currículo, não entendido apenas como puro curso de estudo de matérias, etc, etc.

XXIX — Para nós foi motivo de particular satisfação ver, na bibliografia do Seminário relativa à educação secundária, citações de trabalhos de educadores nossos, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, etc, bem como ouvir, pessoalmente, freqüentes apreciações, as mais solidárias à obra desses educadores nacionais.

Nada obstante, é nossa opinião que ainda é insuficiente esse conhecimento, em relação aos benefícios que adviriam à

educação latino-americana de uma maior familiarização de seus educadores com a experiência educacional dos líderes da educação brasileira que, outrossim, enriqueceriam sua larga experiência vivendo mais pròximamente os problemas da educação continental, tão significativos em seus contrastes e similitudes, em relação aos nossos e bem menos distantes que os problemas norte-americanos e europeus, nos quais se busca exclusiva inspiração e experiência, nem sempre válidas para nosso uso.

XXX — Conforme já acentuamos anteriormente, o Seminário foi fértil em documentos de trabalho de alto interesse educacional.

Entre esses documentos, o apresentado pela Faculdade de Filosofia Y Educacion, da Universidade de Concepcion, Chile, sob o título "El alumnado de secundaria de la provincia de Concepcion; Chile", tem acentuado mérito por isto que se trata não de uma simples teorização doutrinária, mas de pesquisa de campo, enquadrada em boas normas metodológicas, dando uma descrição das condições gerais comuns ao aluno secundário da província de Concepcion, sobre os seguintes aspectos:

1. Características psicológicas comuns;
2. Diversidade de inteligência;
3. Diversidade de condições econômicas;
4. Diversidade de interesses e necessidades.

Pesquisa feita à base de amostragem representativa chega a verificações preliminares bastantes interessantes, e, nela não se *fala apenas sobre* psicologia e sim *utiliza-se* psicologia para conhecimento do *adolescente chileno*, e da escola que se lhe deve ajustar.

XXXI — Trabalho que representa também útil contribuição a uma visão geral da escola secundária na América Latina, é como já dissemos, o da OEA, organizado pelo Prof. Pedro Cebollero: "Estado atual da educação secundária na América Latina;. Há uma série de fatos interessantes, nele ressaltados, que vale a pena aqui divulgar, pelo menos alguns deles, mais significativos.

Entre dezenove países latino-americanos, o Brasil figura no grupo dos cinco de menor ano letivo, estando os seus "cento e oitenta dias hábeis" bem distanciados dos 246 da Argentina, 242 do México e 225 do Chile.

XXXII — Quanto à duração do curso secundário o Brasil, com sete anos de curso, está acima de quase todos os países latino-americanos (exceção de Cuba, Nicarágua e República

Dominicana), todavia a duração dos quatro e cinco anos, oficiais, *para o ensino primário*, no Brasil,- está abaixo da de todos os países latino-americanos, excetuados Colômbia, Haiti e Peru.

XXXIII — Entre os fins explicitamente visados pela escola secundária (através de textos legais) é interessante assinalar, que entre quinze países latino-americanos, apenas um se referia "*à conservação da saúde*", apenas um incluía explicitamente "*formação para a vida familiar*" e apenas dois incluíam "*compreensão dos aspectos econômicos do meio e educação vocacional*".

Em dez países latino-americanos citados no trabalho do Prof. Cebollero apenas o Panamá teria (1951) uma percentagem de escolas secundárias privadas, em relação às públicas, aproximada da do Brasil.

Quanto à matrícula nas escolas secundárias o quadro publicado pelo Prof. Cebollero, relativo a 11 países americanos, mostra que o Brasil era o único em que a matrícula na escola pública era inferior à da escola particular.

sobre currículos vigentes uniformemente para todo o país, dos treze países referidos no trabalho que vimos citando, apenas no Haiti tal não ocorria. A divisão do ensino secundário em dois ciclos vigora na quase totalidade dos países americanos (13).

XXXIV — Quanto aos métodos e técnicas, diz o ensaio do professor Cebollero:

"Os métodos e técnicas que se usam no ensino secundário na América Latina são, por geral, coerentes com as características da organização e administração da educação e com as dos planos de estudo e programas. A um conceito de educação preparatória para estudos superiores corresponde uma organização rígida, uma administração centralizada e programas e planos de estudo estáticos. Conseqüência dessas características de organização dos planos é um tipo de métodos e técnicas que se baseiam principalmente em decorar lições ditadas pelo professor".

XXXV — Quanto ao problema de formação de professores, depois de citar, como exemplo representativo do que em média ocorre, a situação em cinco países, conclui o trabalho do professor

Cebollero: "*as condições descritas revelam a urgência com que deve atender-se à formação do professorado na América Latina*".

XXXVI — Deixamos para rematar esta divulgação relativa ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, com rápidas palavras relativas ao hospedeiro do Seminário, o admirável país chileno.

Se o nosso exíguo tempo de permanência e as exigências dos trabalhos do Seminário não permitiram que nossas observações e contactos tivessem a profundidade desejada, todavia as impressões colhidas foram suficientemente fortes e nítidas para sentirmos a grandeza do país irmão que é, realmente, como afirma Guillermo Nanetti, "um motivo de fé na dignidade do povo americano".

XXXVII — Naquela estreita faixa entre a Cordilheira dos Andes e o Pacífico, vive um povo hospitaleiro, sóbrio e digno, inteligente e devoto do trabalho, que, segundo a justa observação de Keysserling "assemelha-se aos povos do norte da Europa, povos pobres que não podem confiar demasiado na natureza e necessitam mais esforço e decisão".

A sua juventude universitária, com a qual tivemos feliz contacto, personifica um generoso pensamento de solidariedade continental e de vanguarda democrática.

Os seus educadores dignificam a sua missão, através de sua elevada qualificação profissional, ainda agora exuberantemente patenteada no Seminário e da alta e ampla dimensão educacional de que revestem o seu labor.

A mulher chilena, tão esplendidamente representada no Seminário, é uma feliz conjugação de garridice feminina e de elevada dignidade e independência intelectual.

Sobriedade, seriedade de vida e determinação porfiada nos propósitos, hospitalidade sincera e cordial respiram-se no do Chile.

XXXVIII — A prioridade que concedem os chilenos à educação é algo que atesta, positivamente, sua firme fé em suas virtualidades.

A sua recente lei, de 1954, criando o "Fundo para Construção e Dotação de Estabelecimentos de Ensino Público", é um elo significativo na cadeia ininterrupta de medidas por expandir a educação chilena, que valia imitada por toda a América-Latina.

Os magníficos esforços de renovação pedagógica que representam o Liceu Experimental "Manuel de Salas"; as normas do "Plano Gradual de Renovação da Educação Secundária", do Ministério da Educação; as lúcidas análises educacionais contidas em trabalhos como, entre muitos outros, os de Amanda Labarça — "Realidades e Problemas do nosso Ensino", ou o

de Júlio Vega "A racionalização do nosso Ensino", são inequívocos sinais de saúde na rotina estagnada de que adoece a escola secundária da América Latina.

Nem se pode deixar de citar a alta qualidade de institutos como a Universidade do Chile, ou do admirável Museu Pedagógico do Chile, onde se sente, ao vivo, todas as mudanças estruturais da educação chilena através dos séculos.

Filosofia educacional, didática, administração, técnicas, livro, prédio, equipamento escolar, em todas as fases marcantes de sua evolução pelos séculos, são sugestivamente expostos, magistralmente caracterizados e vivamente percebidos por quantos visitam esse esplêndido Museu Pedagógico.

Depois de conhecer o Chile, só nos é possível dizer como Frei Manuel Lacunza, o jesuíta desterrado: "Solo saben lo que es Chile, los que lo han perdido".

## CAMPANHA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAIS de ENSINO (\*)

O programa que vem sendo executado pela CALDEME visa a determinar o aparecimento de melhores livros didáticos, mediante a edição de manuais de ensino das diversas matérias dos currículos do ensino médio, bem como dos livros correspondentes para o grau elementar.

Preferiu-se essa maneira indireta de atuar por ser ainda muito pequeno o número de professores que dispõem de formação adequada e, também, porque, entre os restantes, poucos têm cultura desenvolvida; para estes, pelo menos, manuais bem feitos poderão ser de enorme utilidade prática, com o correspondente reflexo num melhor preparo de seus alunos.

Nos casos em que a simples tradução de um livro já existente é julgada bastante — ou a tradução com adaptações — é essa a prática preferida, por motivos óbvios, limitada, porém, a casos de exceção.

A organização de cada manual é precedida sempre do preparo de um plano, entregue à competência de pessoa muito capaz, o qual é, depois, minudentemente discutido e revisto por um grupo de especialistas, que cubram, tanto quanto possível, os diversos ângulos dos problemas versados e as tendências ou escolas cujo exame deva ser considerado.

O preparo de manuais de ensino tem, a mais do que já foi dito, a vantagem de possibilitar a ingerência oficial no campo das atividades didáticas sem os escolhos e inconvenientes de uma ação direta, capaz de afetar de modo inadequado os aspectos econômicos do problema, que são, naturalmente, de grande monta. Os manuais de ensino não são editados pelo Ministério da Educação; o Governo auxilia as empresas particulares, que aceitem tomar a seu cargo a tarefa, comprando-lhes certo número de exemplares, com descontos sobre os preços comuns de venda ao público, fixados estes nos acordos efetuados, de modo a facilitar a acessibilidade do professorado à aquisição desses livros.

(\*) N. de R.: A CALDEME funciona como órgão anexo ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, conforme consta da Exposição de Motivos n.º 795, de 14-7-952, do Ministério de Educação.

No período decorrido desde sua instituição até hoje — menos de dois anos e meio — foi contratado o preparo de vários manuais, alguns dos quais estão prestes a ter sua impressão iniciada ; versam estes sobre zoologia, português e literatura, história geral (história antiga), história do Brasil e francês, todos dos cursos de grau médio, e sobre recreação para a escola elementar.

Em data mais remota estarão em condições de serem editados mais um manual de química, um de botânica, um de biologia geral e os referentes às demais épocas da história geral.

No ano de 1955 será empreendido o preparo de novos manuais, se as disponibilidades financeiras o permitirem.

Quanto às traduções, já foi editado um primeiro livro — Francis D. Murnaghan — Álgebra Elementar e Trigonometria — para venda ao público a Cr\$75,00; trata-se de um volume de 331 páginas, destinado principalmente aos professores de matemática.

Outra tradução, já pronta, a do livro de Andrade e Huxley — An Introduction to Science — aguarda oportunidade de ser confiada a um editor.

A CALDEME cuidou, também, de iniciar uma análise dos programas de ensino de grau médio e dos livros didáticos existentes, para oportuna divulgação; por enquanto, só estão em vias de conclusão as análises referentes a química, português e física.

O prosseguimento desta atividade e o desenvolvimento que se lhe dará estão dependendo, igualmente, em 1955, das disponibilidades financeiras que forem asseguradas à Campanha.

A CALDEME tratou, ainda, de realizar alguns estudos sobre material didático, o destinado ao ensino de ciências, no grau elementar, e fez preparar parte dele, para a necessária experimentação.

Vem organizando, também, uma biblioteca, especialmente de caráter didático, já possuindo numerosos volumes, em processo de classificação e fichamento.

## OBSERVAÇÕES À MARGEM DAS CONCLUSÕES de curso, NO ENSINO SUPERIOR CIVIL, NO ANO LETIVO de 1952 (1)

Das 283 escolas de nível superior que funcionaram regularmente em 1952 (2), não computados nesse total os 14 Institutos de aperfeiçoamento e especialização anexos às Universidades do Brasil e de São Paulo, 238 diplomaram turmas de alunos, num total de 10 684 diplomados. Em 40 escolas, portanto, não houve conclusões de curso. esse número corresponde aos novos estabelecimentos, cujo funcionamento foi autorizado nos 2 ou 3 últimos anos, e que, em 1952, não possuíam ainda turmas na última série dos respectivos cursos. (Tabela I).

O número médio de diplomados, por Escola, foi de 44,9 alunos, considerados os resultados totais. Essa média varia, no entanto, de 8,5 alunos no Estado da Paraíba, até 73,0 no Estado de Alagoas, onde, aliás, existe apenas uma escola de Direito. Nos maiores centros universitários a média de diplomados por Escola foi a seguinte:

(1) Estudo elaborado pelo Serviço de Estatística e Documentação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. — (2) Não há perfeita uniformidade quanto à compreensão dos termos "estabelecimento escola", "escola", "unidade escolar" e "curso". Nos seus trabalhos a CAPES vem empregando essas diversas designações com as seguintes significações: "estabelecimento escolar" é a instituição, sob uma direção geral, que mantém uma ou mais escolas (ex.: Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia da Universidade do Recife); "escola" ou "unidade de escola" é a organização que mantém um e apenas um dos "ramos de ensino", da classificação adotada pela CAPES (ex.: a Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia da Universidade do Recife reúne três "escolas" ou "unidades escolares"); "curso" é o desdobramento de um "ramo de ensino" segundo diversas especializações; o curso, geralmente, não possui autonomia administrativa (ex.: os diversos cursos de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras).

N. da R.: Transcrito do n.º 48, ano XII, referente ao trimestre outo-bro-dezembro de 1954, do "Boletim Estatístico", editado pelo Conselho Nacional de Estatística, do I.B.G.E.

Estados	escolas (a)	diplomados (b)	(b/a)
Distrito Federal .....	36	2 615	72,6
Rio de Janeiro .....	11	673	61,2
São Paulo .....	51	2 782	54,5
Paraná .....	16	789	48,1
Bahia .....	13	553	42,5
Rio Grande do Sul .....	23	894	38,7
Pernambuco .....	18	599	33,3
Minas Gerais .....	32	977	30,5

Ainda observando os dados da Tabela 1, vê-se que a quota de diplomados por 1 000 habitantes, no conjunto do País, atinge apenas a 0,20, ou seja, um aluno diplomado para cada 5 000 habitantes. A relação por 1 000 habitantes perde quase inteiramente a significação quando tomada para cada Unidade da Federação, porquanto aquelas que dispõem de melhor aparelhamento escolar naturalmente atraem os habitantes dos Estados vizinhos que não possuem ensino superior ou possuem apenas uma ou duas escolas. Consideradas, entretanto, as regiões fisio-gráficas, verifica-se que, enquanto, nas regiões Leste e Sul, a quota atinge a 0,25 por 1 000 habitantes, nas regiões Norte e Nordeste, não vai além de 0,08 e, na região Centro-Oeste, é de apenas 0,06.

Quanto aos ramos de ensino, (Tabela II) as maiores turmas saíram das Escolas de Medicina, onde a média de diplomados, por escola, atinge a 101 alunos. Vêm em seguida os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, com 88,3 alunos; Saúde Pública, com 85,5; Direito, com 74,1; Engenharia, com 70,9; Jornalismo, com 65,7; Odontologia, com 49,2; Educação Física e Desportos, com 36,7; Música e Canto, com 35,5 e Arquitetura com 30,0 alunos. Todos os demais ramos de ensino registraram médias de diplomados, por escola, inferiores a 30 alunos.

Em relação ao total de diplomados, os maiores contingentes couberam aos cursos de Filosofia, Ciências e Letras com 2 030 diplomados, ou seja, 19,09% do total; Direito, com 1 705, ou 16,0% ; Medicina, com 1 212 ou 11,8% ; Odontologia, com 1 131 ou 10,6% e Engenharia, com 1 063 ou 9,9%. Os demais ramos de ensino acusaram efetivos inferiores a 10% do total.

Os números e as relações até aqui alinhados apenas dão uma idéia, dos efetivos e da sua distribuição geográfica e pelos ramos de ensino. Nada dizem, porém, sobre a significação desses totais como utilização do sistema educacional brasileiro ou em face das necessidades do país em matéria de profissionais de nível superior. É o que se vai tentar fazer nos parágrafos que se seguem, embora sem grande exatidão matemática, apenas jogando com algumas hipóteses aceitáveis, porém não exatas e com outras tantas estimativas estatísticas de aproximação imprecisa. com essas ressalvas, é possível uma avaliação do rendimento escolar do país, considerado nos seus três níveis fundamentais: primário, secundário e superior.

Para esse fim, considerem-se todos os alunos diplomados em 1952, pertencentes à geração dos nascidos em 1930, ou seja, aquela que, em 1952, completou o seu 22.º aniversário. Nas condições atuais do ensino no Brasil, considerando um currículo de 4 anos para o curso primário, de 7 para o secundário e de 5, em média, para o superior, a geração escolhida, em condições ideais de aproveitamento, deveria concluir o curso primário aos 10 anos, isto é, em 1940, o ginásial em 1944, o colegial em 1947 e, finalmente, o superior, em 1952.

Segundo estimativa com base nos resultados censitários de 1920, 40 e 50, a população do Brasil, de 0 anos de idade, em 1930 era de 1 007 040 habitantes. Os sobreviventes dessa geração nos anos de 1940, 1944, 1947 e 1952, deveriam ser, respectivamente •

1940	.....	843 302
1944	.....	838 628
1947	.....	832 732
1952	.....	815 244

Isto posto, pode-se calcular a proporção em que a população em idade escolar se serve do sistema educacional existente.

Segundo os resultados oficiais de estatística do ensino, levantados desde 1931 pelo Serviço de Estatística de Educação e Saúde, as conclusões de curso primário, fundamental comum, em 1940, atingiram, em todo o país, o total de 202 603 alunos. (1) Ainda segundo a mesma fonte concluíram o curso ginásial, em 1944, 27 857 alunos, o curso colegial, em 1947, 12 614 alunos e o curso superior, em 1952, 10 684 alunos.

(1) Considerado também o ensino supletivo, esse total elevar-se-á a 213 042. Entretanto, o ensino supletivo, como a própria designação indica, não é destinado às crianças em idade escolar. Por essa razão, neste ensaio, tomou-se, apenas, as conclusões do curso do ensino "fundamental comum".

Combinando os dados até agora enumerados, tem-se os seguintes resultados:

geração nascida em 1930	anos	sobreviventes da geração (a)	conclusões de curso (b)	$\left( \frac{\%}{\frac{b \times 100}{a}} \right)$
0 <sup>a</sup> ano de idade . . 10 <sup>o</sup> anos de idade. . 14 <sup>o</sup> anos de idade. . 17 <sup>o</sup> anos de idade. . 22 <sup>o</sup> anos de idade. .	1930	1 007 040	—	—
	1940	843 302	202 603	24,0
	1944	838 628	27 857	3,3
	1947	832 732	12 614	1,5
	1952	815 244	10 684	1,3

Isto é, apenas 18,7 % da geração considerada concluiu o curso primário fundamental comum. 3,3% dessa mesma geração conseguiu concluir o curso ginásial. Essa percentagem reduz-se a 1,5% nas conclusões do curso colegial e, finalmente, apenas 1,3% da geração nascida em 1930 concluiu o curso de nível superior.

Se se fizer igual a 100 o número de diplomados no curso primário fundamental comum verifica-se de cada 100 alunos que venceram a 1.<sup>a</sup> etapa da formação cultural do indivíduo, apenas 17 conseguiram concluir o curso ginásial, 8 terminaram o colegial e 6 se diplomaram num curso de nível superior.

São resultados, de um modo geral, muito pouco favoráveis. Em primeiro lugar saltarão logo aos olhos do leitor aqueles "24,0%" da geração considerada, que concluiu o curso primário. O fato de só estar considerado o ensino "fundamental comum" não atenua a gravidade da situação verificada, pois o ensino supletivo não chega a contribuir com 1%.

Tenha-se em vista que 18,7% representa uma proporção máxima, pois, na verdade, aqueles 157 443 alunos que concluíram o curso primário incluem muitas crianças de mais de 10 anos de idade.

esse resultado põe em evidência o fenômeno de "evasão escolar", já avaliado em diversos estudos publicados pelo S.E.E.C, e pelo I.B.G.E. uma parcela considerável do discipulado primário abandona a escola assim que se julga alfabetizado, isto é, ao fim do segundo ano. No curso ginásial (1.<sup>o</sup> ciclo) apenas 25,4% dos que concluíram o curso primário se matriculam e somente 3,3% da geração conclui essa 2.<sup>a</sup> etapa dos estudos. Mais da metade desse contingente aí termina sua formação cultural e a percentagem dos que concluem o curso colegial (2.<sup>o</sup>

ciclo) cai para, 1,5%. Já agora os números estariam revelando uma situação aparentemente mais favorável, pois quase a totalidade dos alunos que conseguiram concluir o curso secundário teriam prosseguido com seus estudos num dos ramos de ensino superior. É assim que 1,8% da geração considerada se formaria, obtendo um diploma profissional. No entanto, com muito maior razão, deve ser lembrada aqui a ressalva já feita concernente-mente ao ensino primário: aqueles 10 684 alunos que concluíram o curso superior, na verdade, incluem não só pessoas até 22 anos, mas também as de idades as mais variadas, desse limite para cima.

Quanto à qualidade desse ensino superior, isto é outro aspecto que não cabe aqui analisar.

Consideradas, entretanto, as necessidades do país, o grau de utilização do sistema educacional está longe de poder ser considerado como satisfatório. O Brasil ocupa posição muito discreta, se comparado, nesse particular, com alguns outros países. É o que revela a tabela seguinte onde se encontram alinhados alguns dados disponíveis referentes a alguns países cuja comparação com o Brasil é ilustrativa:

países (1)	anos de referência	n.º de alunos matriculados em cursos superiores	alunos por 1 000 habitantes
Estados Unidos .....	1950	2 175 000	14,34
Canadá .....	1949	69 000	4,68
Argentina .....	1950	79 400	4,62
França .....	1950	138 000	3,29
Itália .....	1949	146 500	3,18
Venezuela .....	1950	6 900	1,38
Brasil .....	1950	50 000	0,96

de 1950 até o presente, houve algum progresso, pois a matrícula subiu para 64 351 alunos, enquanto a população deve ter ultrapassado os 57 milhões. A nova quota por 1 000 habitantes elevou-se, portanto, de 0,96% para 1,28.

(1) Dados extraídos, com exceção do Brasil, de publicação da UNESCO "Fatos e Algarismos" — 1952.

Se diminuto é o número daqueles que concluem, cada ano, o curso superior, é evidente a deficiência de profissionais desse nível no país. Segundo os recenseamentos para 1940 e 1950, o número de habitantes que declararam possuir curso superior completo foi o seguinte:

ano	homens	mulheres	total	por 1 000 habitantes
1940	96 846	9 650	106 496	2,6
1950	144 233	13 837	158 070	3,0

Em 10 anos a quota de diplomados por 1 000 habitantes variou de 2,6 para 3,0.

Ainda segundo os resultados do recenseamento de 1950, o número de pessoas que exerciam profissões liberais era de 78 858, ou seja, 2,3 por 1 000 habitantes, considerada, apenas, a população ativa. esse mesmo quociente nos Estados Unidos já era, em 1940, de 68,0.

Descendo a aspectos mais particularizados, verifica-se que o número de profissionais de algumas das profissões liberais era o seguinte em 1951 (exclusive o Distrito Federal) : (Tabela III)

Profissões	N.º do Profissionais	N.º de habitantes por profissionais
Advogados .....	12 918	4 123
Agrônomos .....	2 543	20 934
Dentistas .....	11 036	4 823
Engenheiros .....	5 958	8 935
Farmacêuticos .....	9 679	5 500
Médicos .....	15 579	3 417
Enfermeiros .....	8 642	6 160
Veterinários .....	785	

O fato de não se dispor dos dados referentes ao Distrito Federal não invalida os números acima. Até pelo contrário, torna-os mais expressivos, porquanto o Distrito Federal, como aliás, também São Paulo, são centros muito desenvolvidos, cujos dados, se computados, em casos como o presente, deformam a verdadeira significação dos números, dando uma impressão mais favorável do que de fato é a realidade, para todo o país.

uma distribuição, segundo os municípios, dos profissionais enumerados na tabela III, revelou que dos 1 888 municípios existentes em 1950/51, 71 não contavam sequer com um profissional de nível superior. (Tabela IV). esses municípios estão assim distribuídos, pelas Unidades da Federação:

ESTADOS	N. de Municípios Onde Não Havia, Em 1951 Nenhum Profissional de Nível Superior	ESTADOS	N. de Municípios Onde Não Havia, Em 1951, Nenhum Profissional de Nível Superior
Amazonas.....	7	Sergipe.....	10
Pará.....	14	Bahia.....	4
Maranhão.....	9	Minas Gerais..	1
Piauí.....	10	São Paulo.....	1
Ceará.....	1	Paraná.....	2
Rio Grande do Norte	2	Santa Catarina	1
Pernambuco.....	1	Mato Grosso...	4
Alagoas.....	1	Goiás.....	3

Os números que se seguem mostram de maneira expressiva ? a carência de pessoal de nível superior no interior do país.

REGIÕES	N. Municípios Existentes	N. DE MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA							
		Médicos	Dentistas	Farmacêuticos	Enfermeiros	Agrônomos	Veterinários	Engenheiros	Advogados
Norte.....	97	57	51	49	55	78	88	86	56
Nordeste.....	416	180	129	64	229	272	404	365	204
Leste.....	670	128	116	69	481	442	592	478	261
Sul.....	593	56	52	18	288	332	447	371	244
Centro-Oeste	112	41	23	14	82	87	96	95	50
BRASIL.....	1888	462	371	214	1135	1211	1627	1395	815

Os resultados seguintes, expressos em percentagens sobre o número de municípios existentes em cada região, tornam-se ainda mais elucidativos:

REGIÕES	PERCENTAGEM DE MUNICÍPIOS EM QUE NÃO HAVIA							
	Médicos	Dentistas	Farmacêuticos	Enfermeiros	Agrônomos	Veterinários	Engenheiros	Advogados
Norte.....	58,8	52,6	50,5	56,7	80,4	90,7	88,7	57,7
Nordeste.....	43,3	31,0	15,4	55,0	65,4	97,1	87,7	49,0
Leste.....	19,1	17,3	10,3	71,8	66,0	88,4	71,3	39,0
Sul.....	9,4	8,8	3,0	48,6	56,0	75,4	62,6	41,1
Centro-Oeste.....	36,6	20,5	12,5	73,2	77,7	85,7	84,8	44,6
BRASIL.....	24,5	19,7	11,3	60,1	64,1	86,2	73,9	43,2

Ainda examinando os dados da tabela IV, notem-se as seguintes posições extremas:

Profissionais	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	
		Rio Grde. Sul .. 100 %
	Rio Grde. Sul .. 97,8 %	Pará ..... 37,0 %
	Rio Grde. Sul .. 98,9 %	Sergipe ..... 35,7 %
	Rio Grde. Sul .. 89,1 %	Piauí ..... 18,4 %
	Rio de Janeiro .. 58,6 %	Goiás ..... 16,5 %
	Rio Grde. Sul .. 62,0 %	Piauí ..... 0,0 %
	Rio Grde. Sul .. 53,3 %	Maranhão ..... 2,8 %
	Rio Grde. Sul .. 96,7 %	Sergipe ..... 21,0 %

É evidente, portanto, a melhor distribuição dos profissionais de nível superior no Estado do Rio Grande do Sul do que em qualquer outro da Federação. aquele Estado só não ficou em 1.º lugar quanto à distribuição dos agrônomos, onde cedeu a colocação ao Estado do Rio. Quanto às últimas colocações foram quase sempre ocupadas pelos Estados do Norte e do Nordeste. Apenas, na distribuição dos agrônomos, aparece o Estado de Goiás ocupando o posto.

## REVISTA BRASILEIRA de ESTUDOS PEDAGÓGICOS

TABELA I  
UNIDADES ESCOLARES E CONCLUSÕES de curso, SEGUNDO  
AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO — 1952

UNIDADES DA FEDERAÇÃO (1)	UNIDADES ESCOLARES (2)		NÚMERO de CONCLUSÕES DE curso		
	Que funcionaram em 1952	Que diplomaram alunos	Total	Média por escolas	Quota por 1000 habitantes (8)
Norte					
Amazonas .....	1	1	39	39,0	0,07
Pará .....	9	7	117	16,7	0,10
Total .....	10	8	156	19,5	0,08
Nordeste					
Maranhão .....	4	4	63	15,8	0,04
Piauí .....	1	1	36	36,0	0,03
Ceará .....	9	8	231	28,9	0,08
Rio Grande do Norte .....	2	2	22	11,0	0,02
Paraíba .....	6	2	17	8,5	0,01
Pernambuco .....	21	18	599	33,3	0,17
Alagoas .....	3	1	73	73,0	0,06
Total .....	46	36	1041	28,9	0,08
Leste					
Sergipe .....	4	—	—	—	—
Bahia .....	17	13	553	42,5	0,11
Minas Gerais .....	36	32	977	30,5	0,12
Espirito Santo .....	4	2	61	30,5	0,07
Rio de Janeiro .....	12	11	673	61,2	0,28
Distrito Federal .....	40	36	2515	72,6	1,02
Total .....	113	94	4879	51,9	0,25
Sul					
São Paulo .....	58	51	2782	54,5	0,29
Paraná .....	19	16	769	48,1	0,32
Santa Catarina .....	5	4	47	11,8	0,03
Rio Grande do Sul .....	25	23	894	38,7	0,20
Total .....	107	94	4492	47,8	0,25
Centro-Oeste					
Goiás .....	7	6	116	19,3	0,09
Total .....	7	6	116	19,3	0,06
TOTAL GERAL	283	238	10684	44,9	(3) 0,20

(1) No Estado de Mato Grosso e nos Territórios Federais não havia, em 1952, ensino de nível superior. — (2) Excluído 14 Institutos anexas às Universidades do Brasil e de São Paulo, os quais não possuem cursos de formação. — (3) Para o cálculo das quotas referentes às Regiões ou ao Brasil foram consideradas as populações das Unidades Federais que não figuram na tabela.

TABELA II  
UNIDADES ESCOLARES E CONCLUSÕES de curso SEGUNDO  
OS RAMOS de ENSINO — 1952

RAMOS DE ENSINO	UNIDADES ESCOLARES (1)		NÚMERO DE CONCLUSÕES DE CURSO		
	Que funcio- naram	Que diplo- maram alu- nos	Total	% sobre o total geral	Média por escola
Agronomia.....	12	11	275	2,6	25,0
Arquitetura.....	8	7	210	2,0	30,0
Belas Artes.....	6	4	64	0,6	16,0
Biblioteconomia.	4	4	176	1,6	24,0
Ciências Econômicas e Administrativas.....	33	28	568	5,3	20,3
Diplomacia.....	1	1	22	0,2	22,0
Direito.....	30	23	1705	16,0	74,1
Educação Física e Des- portos.....	8	6	220	2,1	36,7
Engenharia.....	16	15	1063	9,9	70,9
Enfermagem.....	27	22	331	3,1	15,0
Farmácia.....	21	20	397	3,7	19,9
Filosofia Ciências e Let- ras.....	30	23	2030	19,0	88,3
Jornalismo.....	4	3	197	1,8	65,7
Medicina.....	19	12	1212	11,4	101,0
Museologia.....	1	1	11	0,1	11,0
Música e Canto.....	13	13	461	4,3	35,5
Odontologia.....	24	23	1131	10,6	49,2
Polícia.....	1	1	19	0,2	19,0
Química industrial.....	5	4	119	1,1	29,8
Saúde Pública.....	3	3	256	2,4	85,5
Serviço Social.....	8	7	121	1,1	17,3
Sociologia e Política.....	1	1	11	0,1	11,0
Veterinária.....	8	6	85	0,8	14,2
TOTAL GERAL.. .	283	238	10684	100,0	44,1

(1) Excluíse 14 Institutos anexos às Universidades do Brasil e de São Paulo, os quais não possuem cursos de formação.

TABELA III PROFISSIONAIS de NÍVEL SUPERIOR  
EXISTENTES NO PAIS — 1951 (1)

REGIÕES E UNIDADES DE FEDERAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS EXISTENTES (continua)							
	Médicos		Dentistas		Farmacêuticos		Enfermeiros	
	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior
Norte.....	317	59	189	74	101	82	390	155
Guaporé.....	15	1	9	3	1	1	9	3
Acre.....	10	6	6	15	4	7	3	7
Amazonas.....	63	7	83	16	29	8	87	23
Rio Branco.....	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará.....	213	41	88	37	62	66	248	108
Amapá.....	16	4	3	3	5	—	43	14
Nordeste.....	1211	598	525	610	366	856	912	556
Maranhão.....	85	21	44	57	32	107	63	52
Piauí.....	52	38	26	60	14	60	106	27
Ceará.....	204	118	202	144	160	190	211	72
Rio Grande do Norte...	76	44	60	60	27	66	78	22
Paraíba.....	83	120	40	86	13	121	116	145
Pernambuco (2).....	619	203	93	162	93	246	171	122
Alagoas.....	92	54	60	41	27	66	167	116
Leste.....	1845	2752	943	2907	345	2650	579	864
Sergipe.....	64	31	46	33	13	17	14	7
Bahia.....	602	478	178	272	70	307	51	102
Minas Gerais (2).....	758	1626	(2) 503	1941	163	1647	286	509
Espirito Santo.....	71	105	34	189	16	200	160	58
Rio de Janeiro.....	350	512	182	472	83	479	68	188
Sul.....	4397	4059	1603	3788	1270	3645	2917	2078
São Paulo.....	3086	2529	939	2373	1009	2353	(2)2413	868
Paraná.....	414	418	258	372	80	383	69	159
Santa Catarina.....	55	204	25	176	37	317	16	177
Rio Grande do Sul.....	842	908	381	867	144	592	419	874
Centro-Oeste.....	84	257	73	324	38	326	32	159
Mato Grosso.....	25	104	18	115	11	87	22	85
Goiás.....	59	153	55	209	27	239	10	74
BRASIL.....	7854	7725	3333	7703	2120	7559	4830	3812

TABELA III PROFISSIONAIS de NÍVEL SUPERIOR EXISTENTES NO PAIS — 1951 (1)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÚMERO PROFISSIONAIS EXISTENTES (conclusão)							
	Agrônômicos		Veterinários		Engenheiros		Advogados	
	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior	Na Capital	No Interior
Norte.....	65	19	18	7	112	13	398	62
Guaporé.....	2	—	—	—	—	7	6	1
Acre.....	10	1	—	—	1	—	10	10
Amazonas.....	22	1	2	—	14	1	158	16
Rio Branco.....	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará.....	25	14	14	5	88	5	219	30
Amapá.....	6	3	2	2	9	—	5	5
Nordeste.....	181	245	23	6	320	97	1093	456
Maranhão.....	8	11	2	2	23	1	64	90
Piauí.....	9	13	—	—	11	6	39	30
Ceará.....	58	47	9	1	50	7	195	77
Rio Grande do Norte...	9	23	1	—	15	4	51	40
Paraíba.....	20	54	2	1	22	22	73	84
Pernambuco (2).....	70	71	7	1	176	38	575	102
Alagoas.....	7	26	2	1	23	19	96	33
Leste.....	206	556	92	141	792	808	1386	1921
Sergipe.....	12	20	1	—	21	4	29	13
Bahia.....	86	158	8	7	286	151	553	294
Minas Gerais (2).....	85	281	62	96	414	468	545	1146
Espírito Santo.....	8	23	3	5	26	9	79	96
Rio de Janeiro.....	15	74	18	33	45	176	180	372
Sul.....	275	933	188	271	2737	989	4849	2445
São Paulo.....	107	587	104	107	1756	626	3656	1072
Paraná.....	49	107	30	27	321	126	214	271
Santa Catarina.....	12	34	2	23	24	88	69	156
Rio Grande do Sul.....	107	205	52	114	636	149	910	946
Centro-Oeste.....	24	39	14	25	51	39	84	224
Mato Grosso.....	12	22	7	19	20	22	27	73
Goiás.....	12	17	7	6	31	17	57	151
BRASIL.....	751	1792	335	450	4012	1946	7810	5108

(1) Exclusive o Distrito Federal. — (2) Dados de 1950.

TABELA IV  
MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA, EM 1951, PROFISSIONAIS  
de NÍVEL SUPERIOR

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Número de municípios existentes	NÚMERO DE MUNICÍPIOS ONDE NÃO HAVIA (continua)							
		Médicos		Dentistas (1)		Farmacêuticos (1)		Enfermeiros (2)	
		Números absolutos	% sobre o total	Números absolutos	% sobre o total	Números absolutos	% sobre o total	Números absolutos	% sobre o total
Norte .....	97	57	58,8	51	52,6	49	50,5	55	56,7
Guaporé .....	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Acre .....	7	1	14,3	—	—	2	28,6	3	42,9
Amazonas .....	25	18	72,0	13	52,0	18	72,0	16	64,0
Rio Branco .....	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará .....	59	38	64,4	37	62,7	26	44,1	36	61,0
Amapá .....	4	—	—	1	25,0	3	75,0	—	—
Nordeste .....	416	180	43,3	129	31,0	64	15,4	229	55,0
Maranhão .....	72	54	75,0	31	43,1	22	30,6	49	68,1
Piauí .....	49	30	61,2	20	40,8	17	34,7	40	81,6
Ceará .....	79	31	39,2	11	13,9	4	5,1	46	58,2
Rio Grande do Norte	48	26	54,2	18	37,5	11	22,9	33	68,8
Paraíba .....	41	13	31,7	7	17,1	1	2,4	15	36,6
Pernambuco .....	90	14	15,6	26	28,9	5	5,6	39	43,3
Alagoas .....	37	12	32,4	16	43,2	4	10,8	7	18,9
Leste .....	670	128	19,1	116	17,3	69	10,3	481	71,8
Sergipe .....	42	25	59,5	25	59,5	27	64,3	36	85,7
Bahia ____ ' .....	150	36	24,0	51	34,0	22	14,7	116	77,3
Minas Gerais .....	388	58	14,9	37	9,5	18	4,6	271	69,8
Espírito Santo .....	34	5	14,7	1	2,9	1	2,9	22	64,7
Rio de Janeiro .....	56	4	7,1	2	3,6	1	1,8	36	64,3
Sul .....	593	59	9,4	52	8,8	18	3,0	288	48,6
São Paulo .....	369	40	10,8	34	9,2	11	3,0	227	61,5
Paraná .....	80	8	10,0	8	10,0	5	6,3	36	45,0
Santa Catarina .....	52	8	15,4	8	15,4	1	1,9	15	28,8
Rio Grande do Sul..	92	—	—	2	2,2	1	1,1	10	10,9
Centro-Oeste ____	112	41	36,6	23	20,5	14	12,5	82	73,2
Mato Grosso .....	25	16	45,7	9	25,7	6	17,1	25	71,4
Goiás .....	77	25	32,5	14	18,2	8	10,4	57	74,0
BRASIL .....	1888	462	24,5	371	19,7	214	11,3	1135	60,1

(1) Inclusive piáticos-licenciados. — (2) Abrange enfermeiros, par-teiras e Drotéticos.

TABELA IV MUNICÍPIOS ONDE NÃO  
HAVIA, EM 1951, PROFISSIONAIS

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	78	80,4	88	90,7	86	88,7	56	57,7
	1	50,0	2	100,0	1	50,0	—	—
	5	71,4	7	100,0	6	85,7	—	—
	23	92,0	24	96,0	23	92,0	14	56,0
	...	...	...	...	...	...	...	...
	48	81,4	54	91,5	53	89,9	41	69,5
Norte.....	1	25,0	1	25,0	3	75,0	1	25,0
Guaporé.....	272	65,4	404	97,1	365	87,7	204	49,0
Acre.....	62	86,1	69	95,8	70	97,2	35	48,6
Amazonas.....	38	77,6	49	100,0	45	91,8	33	67,3
Rio Branco.....	38	60,8	77	97,5	73	92,4	42	53,2
Pará.....	30	62,5	47	97,9	45	93,8	27	56,3
Amapá.....	23	56,1	39	95,1	31	75,6	14	34,1
Nordeste.....	51	56,7	88	97,8	71	78,9	37	41,1
Maranhão.....	20	54,1	35	94,6	30	81,1	16	43,2
Piauí.....	442	66,0	592	88,4	478	66,3	281	39,0
Ceará.....	26	61,9	41	97,6	37	88,1	33	78,6
Rio Grande do Norte..	95	63,3	143	95,3	111	74,0	56	37,3
Paraíba.....	278	71,6	343	88,4	272	70,1	157	40,5
Pernambuco.....	20	58,8	29	85,3	29	85,3	5	14,7
Alagoas.....	23	41,4	36	64,3	29	51,8	10	17,9
Leste ____	332	56,0	447	75,4	371	62,3	244	41,1
Sergipe.....	216	58,5	312	84,6	251	68,0	202	54,7
Bahia.....	46	57,5	64	80,0	47	58,8	21	26,3
Minas Gerais.....	30	57,7	36	69,2	30	57,7	18	34,6
Espírito Santo.....	40	43,5	35	38,0	43	46,7	3	3,3
Rio de Janeiro.....	87	77,7	96	85,7	95	84,8	50	44,6
Sul.....	23	65,7	26	74,3	25	71,4	18	51,4
São Paulo.....	64	83,1	70	90,9	70	90,9	32	41,6
Paraná.....	1211	64,1	1627	86,2	1395	73,9	815	43,2
Santa Catarina.....								
Rio Grande do Sul ...								
Centro-Oeste.....								
Mato Grosso.....								
Goiás.....								
BRASIL.....								

(1) Inclusive provisionados e solicitadores.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### DISTRITO FEDERAL

Em entrevista concedida ao *Diário Carioca*, o prof. José Faria Góis Sobrinho, chefe do Departamento de Educação da Faculdade Nacional de Filosofia, teve a oportunidade de dizer o seguinte sobre a formação da elite brasileira:

"Na consideração de qualquer problema social do Brasil importa não perder-se de vista o cunho inconfundível e peculiar do meio novo da América. O ponto crucial quanto à formação das elites, no caso específico das nações americanas, é lograr que tais elites se desenvolvam em função dessas peculiaridades e respondam aos reclamos e necessidades daí decorrentes.

Isso teria de significar — o que não aconteceu — toda uma orientação nova no plano geral do ensino superior e toda uma nova atitude da educação, diversa fundamentalmente da que rege a formação das elites européias.

Assim no caso do Brasil. A formação das elites brasileiras teria de logo orientar-se no sentido de capacitá-las para a tomada de conhecimento de uma realidade ambiente, social e ecológica, sobre a qual a tradição cultural européia ou de outras regiões do mundo não informa suficientemente. Nosso ensino superior, visando, como de modo geral em todo o mundo, a constituição de uma elite dirigente, teria de empenhar-se em conseguir que esta

se constitua em termos brasileiros. Isto significa o empenho de que a elite dirigente se forme ao contato íntimo e atento com esses imprevistos e esses ineditismos da realidade brasileira.

A linha de ação essencial da Universidade tem de traçar-se no sentido dessa redescoberta do Brasil. Há de estar, preliminarmente, no desenvolvimento da pesquisa. Pesquisa minuciosa, detalhada, continuada sempre, de todos os quadrantes e aspectos da gente e das coisas do Brasil.

A Universidade brasileira teria, pois, de caracterizar-se, o que não aconteceu, por essa grande vocação de pesquisa. Caber-lhe-la debruçar-se sobre o meio físico e o ambiente social brasileiro, através de toda sorte de investigações, de levantamentos, de inquéritos, de indagações e experimentos — de forma a realizar o conhecimento objetivo, real, do Brasil e dos brasileiros. E somente na base desse conhecimento, assim concretizado, equacionar problemas e perquirir soluções.

Não pode a Universidade limitar-se, como desgraçadamente o faz, a ser o órgão passivo e estático de transferência de um pensamento, alto embora, e uma linha de ação que se desenvolveram em condições de tempo e lugar extremamente distanciados dos nossos.

As culturas germânica, inglesa, ibérica, francesa ou italiana tiveram sua gestação transcorrida através de

ciclos e circunstâncias históricas, de condições geográficas e de um panorama social que nada ou pouco têm em comum com os nossos. A civilização que realizaram não representa solução literal para nós. Li-mitando-nos a copiá-la servilmente, perdemos o gosto dos nossos problemas e não nos capacitamos para resolvê-los. Preparamos brasileiros que seriam cidadãos admiráveis da França e da Inglaterra, mas são medíocres cidadãos do Brasil. Até parece que gostaríamos de que os nossos problemas fossem os dos outros para então sentirmo-nos habilitados a dar-lhes solução.

A reforma a imprimir à preparação das elites dirigentes através da Universidade tem assim que ser uma reforma que toque as raízes de uma revolução. Seu passo fundamental há de ser no sentido de tornar-se a Universidade em poderoso instrumento de observação e em vasto laboratório experimental, aberto largamente à participação de todos os valores e vocações moças de cultura. Cultura no sentido em que a expressão é efetivamente universitária, ou seja, cultura que não se dispensa de um traço de originalidade, de ação criadora, ou no mínimo renovadora.

É preciso mobilizar para a atividade universitária, no maior número possível, os autênticos valores que se vão dispersando em iniciativas fragmentárias e descontínuas, através de instituições que surgem como meteoros, aqui e acolá, fora do âmbito da universidade, e lhe tentam fazer as vezes, por omissão desta universidade, desinteressada e ausente de sua missão básica de elaboração de nossa cultura.

Exemplo interessante a invocar de organismo universitário, nesse particular de seu ajustamento ao clima do Continente, é o exemplo norte-americano. A identificação da elite dos EE. UU. com a realidade social americana resultou de que, desde suas origens, há três séculos, (Harvard fundou-se na primeira metade do século XVII) a Universidade na grande nação do Norte vem sendo fundamentalmente uma universidade da América.

Logo se libertou de qualquer definição apriorística de cultura, que nos países latinos americanos significou a subordinação pura e simples a fórmulas estratificadas do pensamento europeu e suas derivações em hábitos e padrões de civilização a que as condições ecológicas muito diversas do meio novo da América reagem pálida o às vezes alêrgicamente. Esta adequação da Universidade norte-americana a seu meio terá significado possivelmente a redução de seu gabarito quanto ao valor das concepções filosóficas e de conteúdo doutrinário, de seu patrimônio espiritual em suma, mas possibilitou uma evolução do ensino superior americano muito mais concorde com as necessidades e as peculiaridades da nação que se formava sob a égide dessa Universidade.

um dos traços a ressaltar no Brasil entre os homens de formação chamada superior, já o dissemos, é a perda de sensibilidade, senão de interesse efetivo, pelos problemas, anseios e aspirações que vivem na alma coletiva.

esse divórcio entre a elite e a massa tem levado ao advento uma categoria de líderes sem formação acadêmica e sem preparação para o

exercício adequado e legítimo dessa liderança, mas que são expressões mais diretas das realidades ambientes, para as quais a sensibilidade dos "scholars" se embotou. Não admira que sejam tais líderes bafejados pelo favor popular que os sufraga para as funções eletivas. O lado calamitoso da questão está em que falta a esses líderes improvisados o domínio das verdadeiras técnicas de Governo, que demanda base superior de conhecimento, e mesmo as concepções de valor a que subordinar sua ação de homens públicos.

Deve, ademais, a Universidade alargar grandemente o seu âmbito de ação e expandi-lo em todas as direções. Inclusive usando, como já o fazem largamente as grandes universidades dos EE. UU., os recursos inexcedíveis da televisão e do rádio de que a Universidade do Brasil deveria possuir canais próprios.

Enfim, há todo um mundo de atividades e iniciativas para as quais a Universidade precisa voltar-se entre nós como um imperativo de sua condição de organismo específico da elaboração e difusão da cultura.

Que ela não abdique dessas atribuições que são de sua competência.

Organize-se para promover e gerir o progresso social e se faça instrumento de definição e desenvolvimento de uma cultura efetivamente brasileira. Claro está que essa imensa tarefa universitária reclama equipamento e dotações orçamentárias vultosas, mas, sobretudo, reclama a absorção integral de seu corpo de professores e de especialistas, a aplicação efetiva de seus estudantes, a dedicação e apurado nível técnico de todo um grande corpo de funcionários.

Universidade como pouso fortuíto e incerto de uns e outros, que fazem dela uma atividade subsidiária e dileitante será tudo que quiserem menos, jamais, uma Universidade.º

#### PERNAMBUCO

Realizou-se, no Recife, no período de 1 a 5 de fevereiro do corrente ano, a Conferência de Diretores e professores de Escolas de Engenharia, cujo temário foi o seguinte:

a) Autonomia às Universidades; b) Criação de disciplinas; c) Preenchimento dos cargos (contratos); d) Relações com o ensino secundário; e) Carreira do Magistério; f) Especializações e opções; g) Currículo; h) Programas das disciplinas; i) Regulamentação profissional; j) Seriação e parcelamento dos cursos; k) Frequência e horário (bolsas); l) Verificação do aproveitamento; e m) Transferências.

Falando sobre o referido concluiu, o prof. Aurino Duarte, Diretor da Escola de Engenharia do Recife, concedeu ao *Jornal do Comércio* da capital pernambucana a entrevista que transcrevemos a seguir:

"Depois que começou a vigorar, no Brasil, o regime universitário, têm sido enviados, à Europa e aos Estados Unidos, professores e diretores de escolas, que observam o funcionamento das universidades, naqueles centros de cultura. Quando voltam, geralmente eles fazem relatórios sobre as suas observações, procurando verificar o sistema de funcionamento daquelas universidades, em relação com as nossas. Exatamente de um desses relatórios — o do professor Mário Verneck, diretor da Escola de Engenharia de Minas —

foi que tiramos a conclusão de que seria necessário um debate entre os professores e diretores das escolas de engenharia principais do país, buscando melhorar o rendimento do nosso sistema de ensino — que ainda está muito deficiente, em vários aspectos. com esse objetivo, sugerimos a reunião às escolas de Belo Horizonte, São Paulo (Escola Politécnica), Porto Alegre, Paraná, Bahia, Escola Nacional de Engenharia e Escola Politécnica da Universidade Católica de Pernambuco. Todos aceitaram a sugestão e vieram até o Recife, debater problemas concernentes ao nosso sistema de ensino. Da leitura do relatório do professor

Mário Verneck, a respeito do funcionamento das Universidades norte-americanas e dos debates sobre o

assunto, durante a nossa conferência, concluímos que o rendimento de nossas escolas ainda é muito pequeno. Isso deve-se a uma série de fatores, que se tornaria enfadonho enumerá-los. Os principais, todavia, segundo entendemos, são os seguintes: os nossos professores não dão tempo integral para as escolas. Isso impede que sejam feitas pesquisas de laboratório, que os professores tragam

contribuições novas, descobrindo técnica, processos novos e fontes de matérias primas para a indústria. Nesse sentido, poderíamos citar dois exemplos, que demonstram o valor do tempo integral dos professores, para o descobrimento de novas fontes de riqueza para a Nação. O primeiro é do novo processo de fermentação contínua, posta em prática pelo professor Anibal Matos, catedrático de Física Industrial, em nossa Escola. Essa descoberta revolucionou completamente os antigos sistemas usados em nossas dis-

tilarias e está sendo aplicada, com êxito, tanto aqui em Pernambuco como no Sul do País. esse mesmo professor, prosseguindo em suas pesquisas, descobriu um novo tipo de açúcar integral e ainda um econômico sistema de refinação de açúcar, por meio de vaporização em ar quente.

Igualmente, não fossem as pesquisas do professor Paulo Duarte, catedrático de Química, e, talvez, ainda não tivessem sido descobertas as jazidas de fósforo, na região em que se instalou, hoje, a "Posforita de Olinda". Tudo isso evidencia o valor do tempo integral dos professores — sem

o que as pesquisas de laboratório não podem ser feitas com a intensidade que é de desejar.

Outros fatores que, sem dúvida, impedem um maior rendimento de nossas escolas, são: a falta de uma maior aproximação entre alunos e professores, a não obrigatoriedade dos alunos assistirem às aulas, a falta completa de autonomia das Universidades, etc. Todos estes fatores são decisivos para um bom rendimento de nosso sistema universitário. E, de um modo geral, o nosso sistema universitário não pode cumprir com esses requisitos, por falta de meios. Isto porque muitos alunos são obrigados a trabalhar para poder estudar, deixando, em virtude disso, de atenderem às necessidades da escola; as universidades, por outro lado, não têm autonomia nem para nomear um contínuo. Se, por acaso, necessitamos de mais uma cadeira ou de um assistente, fica tudo na dependência de legislação especial, por parte da União. E sabemos quanto é grande a nossa burocracia. A falta de obrigatoriedade de assistência às aulas, então, é ai-

tamente danosa. como se compreende alguém aprender alguma coisa, se não frequenta as aulas? É praticamente impossível. A solução em parte, pelo menos, estaria em o Governo, as associações das classes produtoras, etc. criarem bolsas de estudo, proporcionando, também, aos estudantes, tempo integral.

Abordamos, igualmente, em nossa conferência, a questão do ensino secundário, no Brasil. Achamos que esse é bastante deficiente e, por uma parte, responsável, pelo pouco aproveitamento universitário. como é possível se erguer um edifício alto, sem um alicerce sólido? E o ensino secundário não representa exatamente a base sobre a qual tem que ser erguida a cultura universitária? Evidentemente, não é possível se ministrar ensinamentos mais elevados, mais aprofundados, se os estudantes não formam, nos colégios, uma base sólida de conhecimentos gerais. Exatamente isto é o que está faltando, atualmente, em nosso ensino secundário. Daí porque achamos que ele deve passar por uma reforma o, nesse sentido, nos dirigimos, já, ao ministro da Educação.

E preciso compreendermos que o Brasil necessita, sobretudo, de explorar as suas riquezas, de aperfeiçoar a sua técnica agrícola e industrial. como realizar tudo isso sem técnicos? Impossível. O Governo e os homens das classes produtoras precisam se convencer de que, em nossas escolas, é que se formam os quadros necessários, indispensáveis ao progresso do país. Por esse motivo, necessitam olhar com mais carinho, mais seriamente, para os problemas do ensino no Brasil — que está, ainda, longe de satisfazer às exigências nacionais.

#### RIO GRANDE DO SUL

Ao ensejo da solenidade de abertura do ano letivo de 1955 nas escolas primárias do Estado, o Secretário de Educação, prof. Liberato Salzano Vieira da Cunha, enviou a seguinte mensagem ao magistério gaúcho, que publicamos em transcrição do jornal *A Hora*, editado em Porto Alegre:

"Volta-se hoje, para o magistério, o inquieto e pressago coração da Pátria una e indivisível. Por entre a trágica alucinação do mundo contemporâneo, dividido e desnordeado pelo esquema de valores de uma filosofia de vida que teima em retirar ao Homem o signo do seu mistério e de sua destinação, o Brasil sofre uma das mais profundas crises políticas e econômicas de sua evolução histórica.

A ninguém é lícito, por impostergável dever de responsabilidade, obscurecer as imprevisíveis consequências da hora dramática que se abateu sobre os povos, conturbando-os e os levando ao limite da exasperação.

E, entretanto, de outra parte, a ninguém é permitido renunciar das mais antigas e permanentes esperanças por um mundo onde prevaleçam os princípios de justiça social, que devolva ao Homem o perdido caminho de dignidade da pessoa humana, e onde a vida reconquiste os privilégios da segurança coletiva e o bem estar social e familiar.

A viabilidade deste inerradicável anseio, tanto mais velho porque sempre acompanhou o Homem, tanto mais forte porque sempre sobreviveu, é tarefa de todos, das gerações e dos governos.

Todavia, na magnitude deste cometimento, não sabemos de missão mais alta e mais nobre do que aquela que se confia ao magistério.

É a própria nação, nas fontes de sua pureza e de sua perpetuidade, na autêntica e inconcussa integridade de suas raízes, que é entregue ao silencioso e desvelado trabalho do magistério.

O Brasil a que nós aspiramos, na excelência do regime democrático, na plenitude de seus direitos, recebe a imagem, o selo de seu futuro das mãos do professorado. A Nação, na sua continuidade histórica, nos laços inconsúteis que a estruturam e a preservam, traz o cunho de sua inteireza e de seu vigor das mãos do magistério.

Eis porque se voltam para vós, professores e professoras, neste reinício de atividades escolares, as atenções e as esperanças da Pátria.

As transitórias e desconcertantes condições do momento que passa, o desconforto material e moral, e a própria injustiça que decorre por vezes da desigualdade de tratamento funcional, não são de molde a que-brantar o vosso ânimo e vos fazer desviar os olhos da elevada obra que se vos deferiu. Haveis de descobrir, no fundo generoso de vossos corações, à luz daqueles princípios que norteiam vosso ministério, as forças e as energias para o cumprimento cabal de vossa função. Sentireis, por entre o amargor e o desencanto desta hora, o tremendo ônus que vos foi confiado.

Compreendereis, na agudeza de uma realidade indisfarçável, que não vos é dado hesitar ou descrer, tergiversar ou descumprir com o vosso ministério sob pena de periclitarem

as mais legítimas reservas cívicas da Pátria.

Descobrireis, ao calor de vosso idealismo, que tem por vezes a chama de um heroísmo ardente, as vivas e repetidas lições para a realização de vossa obra.

As tradições de bondade, as mais puras, de trabalho, as mais positivas, de renovada cultura e vigorosa fé, as mais marcantes, são o acervo e o patrimônio moral que garantem a continuidade e o frutuoso resultado de vosso labor.

Sabe a Pátria que não haveis de quebrar estas admiráveis tradições.

Elas demonstram a profundidade de vossos propósitos, e a segurança de que levareis a bom porto, por sobre todas

as tempestades, o tesouro que nos foi dado.

Eu vos digo, agora, na cientifica-ção dos mesmos idéias, e à inspiração dos mesmos objetivos, que o Governo e o povo podem confiar em vós.

Desejo nesta oportunidade, professores e professoras das cidades, das vilas, e de modo particular, do interior dos distritos, que lecionam à beira das estradas ou em lugares inóspitos, numa voluntária e edificante renúncia do aconchego do lar e daquelas mínimas condições de vida moderna, voltados apenas à grandeza de seus próprios misteres profissionais, e cuja exemplar atividade serve de estímulo e confiança a todas as

consciências, levar-vos a minha palavra de apoio e de conforto.

com idealismo translúcido, com indomável vontade de servir, para desespero dos céticos e dos anarquistas, professores e professoras do Rio Grande do Sul, conto convosco para a realização de uma grande tarefa. Tarefa que não precisa ter história.

Que seja tecida de gestos anônimos. Mas que engrandeça o país. Que reabilite e solidifique nossas abaladas instituições e nossa periclitante e excelente forma democrática de viver. Assim, teremos, diante de Deus e da Pátria, a insubstituível tranqüilidade de consciência que só o cumprimento do dever nos pode trazer.<sup>o</sup>

#### SÃO PAULO

Conforme divulga o jornal *O Tempo*, em 4 de março do corrente ano, a prof<sup>a</sup> Carolina Ribeiro, Secretário de Educação, enviou ao Exm' Snr. Governador do Estado o seguinte ofício, em que faz exposição das atividades da Secretaria no primeiro mês da nova administração:

"Tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Excelência — em breve relatório — a resenha das atividades desta Pasta, no decurso do mês de fevereiro do corrente ano, primeiro de nossa administração, sob honrado Governo de Vossa Excelência.

como se verá do que abaixo vai exposto, não nos poupamos no afã de reabilitar a Secretaria da Educação, libertando-a das práticas e in-junções que tanto a afastavam de suas legítimas finalidades e contribuam para o descrédito dos seus serviços e o desprestígio dos órgãos incumbidos da administração do ensino no Estado.

Quando assumimos a investidura com que nos honrou V. Exa., Sr. Governador, tivemos oportunidade de salientar o pesado encargo que para nós representava a confiança de que fôramos alvo, pois V. Exa. se limitara a entregar-nos a Pasta, sem indagar qual o nosso programa, quais

os princípios religiosos e políticos que professamos, qual o critério que iria presidir às nossas atividades em setor tão importante do seu Governo. Fundado tão somente no conhecimento de nossa atividade profissional, V. Exa. nos atribuiu o árduo encargo — aliás tão de nosso agrado — de restaurar em São Paulo o prestígio do professor, restituindo à administração escolar as admiráveis tradições de seu passado grandioso, ou seja, as de reconhecer os valores, respeitar os direitos e efetivar a justiça.

como medida preliminar, para assegurar à organização do ensino as virtudes da austeridade e da eficiência, sentimos que se impunha o retorno às práticas normais de administração, com afastamento inflexível de toda e qualquer intromissão política na movimentação administrativa da Secretaria e dos órgãos que lhe são subordinados. A balbúrdia que se havia instaurado na Pasta, numa total e asfixiante subversão burocrática, resultava da sujeição dos órgãos dirigentes, aos interesses pessoais e políticos, que resolviam os problemas do ensino à revelia das autoridades escolares, únicas devidamente informadas das peculiaridades específicas de tais problemas, e com irremediável dano, portanto, do prestígio da administração e dos interesses do ensino que lhes incumbia acautelar.

A esta orientação, que para encorajamento nosso e do professorado imbuído de sua augusta missão, o honrado Governo de V. Exa. não tem recusado o seu imprescindível apoio, seguiu-se, logo às primeiras medidas, um clima de verdadeiro desafogo na administração escolar e, malgrado a extensão e profundidade dos males

que se intenta corrigir e erradicar, a reabilitação destes relevantes serviços públicos se nos afigura iminente e animadora.

Enumeramos, a seguir, as medidas que levamos a cabo neste primeiro mês de nossa administração:

I — Restabelecimento, como norma intransigente e inflexível da administração, nas soluções dos casos suscitados nesta Pasta, quer pelos órgãos e serviços do ensino, quer pelos professores interessados, da tramitação legal dos feitos, com audiência obrigatória das autoridades escolares, na forma das leis e regulamentos que regem a espécie. O professor, para pleitear os seus direitos e reivindicações, es-cudar-sc-á exclusivamente em sua "ficha de exercício", cujo valor e eficácia nenhum apadrinhamento político poderá encarecer ou suprir. As autoridades escolares voltam a exercer na organização escolar o papel que de direito lhes cabe, repelida a intromissão política que as desprestigiava e anulava, em prejuízo dos legítimos interesses públicos.

II — Ordenamos a sustação, em definitivo, dos desdobramentos de grupos escolares, medida prejudicialíssima ao ensino, que reduzindo as horas de aula de 4 para 3 e até mesmo para 2 horas, inutilizava de igual sorte a eficiência do trabalho educativo dos mestres. E, paralelamente, estabelecemos a política de retorno ao sistema anterior, de dois

períodos de 4 horas, cada um, para os grupos desdobrados, encarregando desse trabalho, com especial recomendação e empenho, as autoridades regionais do ensino.

III — Para solucionar o grave problema de espantoso "déficit" de vagas nos bairros periféricos da Capital, empreendemos a campanha em favor das escolas primárias de emergência, a serem instaladas em próprios cedidos pelas entidades associativas e particulares, até que o Estado, equacionando devidamente o problema, dê ao assunto a solução adequada e permanente.

IV — Procedemos à recuperação dos edifícios escolares que se encontravam desviados de suas legítimas finalidades, entregues a organizações e serviços estranhos ao ensino primário. Fizemos imediatamente cessar essa prática abusiva e injustificável e podemos assegurar a V. Exa. que não existe mais um único edifício escolar do Estado afastado de sua destinação legal.

V — Finalmente, entre outras providências de menor vulto e que constituem atividades rotineiras no curso da administração, cumpre destacar a regularização, que fizemos, dos casos do ensino industrial, parados, há anos, nas dependências desta Pasta, com incalculáveis prejuízos para o ensino; a organização das bancas do concurso de ingresso do magistério secundário e normal, já instalados e em atividades; a preparação do decreto

nº 24.319, de 11-2-1955, que solucionou a situação dos professores de educação das escolas normais, municipais e livres; a ampliação, em todos os estabelecimentos de ensino, dos quadros das respectivas matrículas, que se encontram elevados a números jamais atingidos nos anos letivos anteriores; a elaboração, ainda, das bases para as duas dezenas de decretos expedidos por V. Exa. na pasta da Educação.

Concluindo, Sr. Governador, permito-me salientar a confiança que a firmeza de V. Exa., na defesa dos interesses públicos e da austeridade administrativa do Estado, vem despertando nos setores educacionais que dirijo, e a salutar influência que estas medidas notadamente a relativa ao restabelecimento do prestígio da autoridade no ambiente escolar, estão provocando no seio da grande classe, que tem em suas mãos o destino da sociedade e o futuro da pátria.<sup>o</sup>

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

Na Baixa-Saxe foram publicadas novas disposições regulamentando a promoção da escola primária ao liceu. No decorrer do último trimestre da quarta série primária, os alunos são admitidos durante seis dias numa escola que desejariam freqüentar. esse estágio deve permitir que se reconheçam as aptidões dos candidatos.

### ARGENTINA

O Ministério da Educação resolveu criar, nas escolas primárias, "seções infantis de línguas", a fim de permitir que crianças entre seis e doze anos de idade aprendam línguas estrangeiras. A comissão pro-movedora dessa iniciativa julga que nessa fase os conhecimentos lingüísticos são adquiridos com um mínimo de esforço e ficam definitivamente gravados.

### BÉLGICA

Diante das reprovações escolares e da porcentagem de alunos que repetem o ano, uma cidade de Hainaut empreendeu, em 1950, a reorganização da escola primária. O primeiro ano de estudos é considerado como classe de observação. No segundo, os alunos são separados segundo seu aproveitamento. O ensino é propor-

cionado de tal modo que a recuperação da deficiência corrigível é assegurada e a transferência entre as diversas seções é sempre possível. As classes se dividem por dez escola;! que correspondem, salvo duas, às escolas de aldeia. Quando a reforma completa realizar-se (1955-1956) não haverá mais alunos a repetir ano.

### ESTADOS UNIDOS

Realizou-se uma conferência de legislação escolar na Universidade de Duke, em Durham, na Nova Carolina, sob os auspícios do Programa Cooperativo de Administração Escolar da região do Médio-Atlântico. A finalidade dessa conferência era estabelecer melhor compreensão dos problemas de legislação escolar entre os professores e administradores, encorajar as faculdades de pedagogia a concederem maior importância a essa disciplina e intensificar a cooperação entre as administrações escolares e os professores de administração e de direito escolar.

### FRANÇA

Por ocasião de seu 33<sup>51</sup> congresso, a Federação de Ensino Profissional insistiu na necessidade de se assegurar ao ensino técnico os efetivos proporcionais ao mercado de trabalho. Foi constatado, com efeito, que

## REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

os 67.800 alunos que se graduaram nas escolas profissionais representavam somente a metade dos candidatos ao bacharelado, cujo número se elevava a 130.000.

— Considerando antiquado o sistema de bolsas, a União Nacional dos estudantes encaminhou gestões no sentido de vê-lo substituído por um "abono de estudos". Esse abono, igual ao salário considerado como mínimo vital, seria administrado por uma tesouraria autônoma, e concedido de acordo com critérios exclusivamente universitários.

## ÍNDIA

Uma das instituições mais interessantes no domínio do *self government* é a escola de meninos de Na-sik, no Estado de Bombaim, onde o prefeito, o comissário e os deputados são eleitos, em cada ano, entre as próprias crianças, pelos alunos da escola. O prefeito nomeia um gabinete de quinze ministros cujos encargos vão desde a instrução e a informação até a recreação e recompensa. Diversos tribunais julgam as ofensas pequenas ou graves. Nessa comunidade bem dirigida não há quase diferença entre estudos e recreação. Depois das horas de aulas, os meninos entregam-se a seus

passatempos, em aulas complementares, cujo fim é desenvolver as aptidões individuais e confeccionar objetos úteis à comunidade.

## MÉXICO

Em seu relatório anual, o Presidente da República ressaltou que o orçamento do Ministério da Educação atingiu 706 milhões de pesos ou sejam 100 milhões mais que o do ano precedente. Esse orçamento teve, em dois anos, um aumento de 60%.

## RUMÂNIA

Entre os direitos concedidos aos professores, por ocasião de 3ua nomeação, figura o de perceber um prêmio especial cujo valor corresponde a um mês de salário.

## URUGUAI

Para suavizar o trabalho dos professores que tenham mais de vinte anos de magistério a legislação do país concede-lhes reduções nas horas de aulas. Há também interesse em aproveitar os professores idosos em outras atividades relacionadas com o ensino.

## ATRAVÉS de REVISTAS E JORNAIS

### UMA EXPERIÊNCIA VITORIOSA NO CAMPO DO APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO

Convidado para coordenador e professor do grupo de Ciências Naturais do curso de Férias para professores do interior do país, organizado pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, com a colaboração da Fundação Getúlio Vargas, julguei, de grande utilidade, dado o êxito completo que coroou tal empreendimento, divulgá-lo em suas linhas gerais, a fim de que seja um estímulo às autoridades públicas que o idealizaram, aos professores que o concretizaram e aos colegas do interior que dele se beneficiaram, esperando com isso que tal iniciativa, plantada com tanta oportunidade, frutifique e se multiplique por todo o país, numa tentativa objetiva e realista de melhorar o nosso tão discutido Ensino Secundário.

1. *Frequência ao curso.* — O grupo de Ciências Naturais contou com uma frequência de 16 alunos, provenientes dos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

2. *Programas executados.* — Foram executados, na íntegra, três programas a saber: a) O programa de Ciências Naturais da 3ª série ginasial; b) O programa de Ciências Naturais da 4ª série ginasial; c) O pro-

grama de Didática Especial das Ciências Naturais constante das seguintes oito unidades:

Unidade I — *Análise crítica dos programas oficiais de Ciências Naturais para o curso ginasial.*

Unidade II — *O planejamento do ensino das Ciências Naturais:*

a) Plano de curso; b) Plano de unidade; c) Plano de aula.

Unidade III — *A motivação da aprendizagem no ensino das Ciências Naturais.*

Unidade IV — *A metodologia do ensino das Ciências Naturais:*

a) A demonstração; b) A experimentação; c) A análise e a síntese.

Unidade V — *O material didático para o ensino das Ciências Naturais e a sala-ambiente de Ciências Naturais.*

Unidade VI — *A fixação da aprendizagem no ensino das Ciências Naturais:*

a) Os trabalhos práticos; b) As tarefas; c) A recapitulação; d) O trabalho individual e coletivo na sala-ambiente.

Unidade VII — *A verificação da aprendizagem no ensino das Ciências Naturais:*

a) O interrogatório e a arguição; b) Os testes e a prova objetiva; c) A prova clássica; d) A prova prática.

"Unidade VIII — *As atividades extra-classe, relacionadas com o ensino das Ciências Naturais:* a) Excursões e visitas; b) Os clubes de ciências; c) As publicações escolares.

3. *Prática de ensino.* — Sendo o grupo de Ciências Naturais relativamente pequeno (16 alunos) tornou-se possível a realização de uma prática de ensino bastante desenvolvida, o que redundou em grande benefício para os alunos, que tiveram oportunidade de, através da crítica construtiva, melhorar sensivelmente as suas técnicas didáticas, bem como adquirir e aplicar aquelas que desconheciam.

Os benefícios desta prática de ensino intensiva, num curso que teve apenas a duração de mês (10 de janeiro a 10 de fevereiro de 54), se fêz sentir de maneira sensível nos resultados obtidos pelos alunos na sua prova de aula de livre escolha, quando da realização de exame de suficiência a que se submeteram findo o curso, em que a maioria deles obteve grau igual ou superior a oito.

A fase inicial da prática de ensino durante a qual as aulas dadas pelos alunos foram utilizadas para avançar a matéria dos programas de Ciências Naturais das 3ª e 4ª séries ginasiais, visou principalmente des-sinibir os alunos e habituá-los a darem aulas sabendo-se julgados.

A segunda fase da prática de ensino foi então realizada e julgada pelo mesmo critério adotado no curso de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo sido anotados, de acordo com a ficha de julgamento de aula, todos os aspectos positivos, assim como todas as falhas, deficiências e

impropriedades de técnicas empí legadas pelos alunos no decurso de cada uma das aulas.

como a turma, para a qual eram dadas as aulas, fosse constituída pelos próprios colegas daquele que dava a aula, promovíamos depois de cada prática de ensino, um seminário, para discutir e comentar detalhadamente, todas as anotações feitas por nós durante a mesma, para que deste modo maior fosse o benefício para todos os alunos, uma vez que sempre aproveitávamos estas oportunidades para fornecer, de modo bastante objetivo, conhecimentos novos de Didática Especial.

4. *Excursões e visitas.* — com o objetivo de permitir que os alunos pusessem em prática as noções teóricas adquiridas em relação à unidade VIII do programa de didática especial, foram realizadas, durante o curso, duas visitas e uma excursão. A excursão, realizada pelos arredores do colégio, em uma manhã de domingo, visou pôr em prática as técnicas de coleta de material para a realização de um trabalho prático sobre folhas. As visitas foram levadas a efeito no matadouro modelo de Nova Friburgo e num curtume, de modo a permitir que fossem postas em prática as técnicas de planejamento, organização e realização de visitas com turmas de alunos. No matadouro, aproveitando a oportunidade da existência de abundante material fresco, foi dada uma aula prática.

5. *A atitude e o aproveitamento dos alunos.* — este é um aspecto do curso, sobre o qual me expressarei com grande entusiasmo, pois a atitude e o aproveitamento dos alunos inscritos no grupo de Ciências Naturais, superaram, de muito, toda e

qualquer expectativa, por mais otimista que fosse.

Num ambiente de completa cordialidade, sem nenhum desnivelamento nas relações entre professores e alunos, com uma frequência de praticamente 100 %, acompanharam os alunos todo o curso com um interesse e uma atenção fora do comum, principalmente se levarmos em conta a sobrecarga de trabalho a que foram submetidos durante o período de um mês de duração do curso. Aliás,

a própria opinião dos alunos sobre o curso foi de que este excedera, sob todos os aspectos, às expectativas mais otimistas.

Quanto ao aproveitamento, creio que melhor do que qualquer opinião a respeito, falará por si mesmo e de modo eloquente, o resultado dos exames a que foram submetidos os alunos nos quais, dos 16 inscritos, 11 lograram aprovação, muitos deles com notas superiores a oito, principalmente nas provas de aula. Esta aprovação, de índice tão elevado, é bem uma prova do aproveitamento excepcional que revelaram os alunos do curso de Ciências Naturais.

6. *Conclusões e sugestões.* — Do que neste artigo ficou exposto, fácil é concluir-se que a idéia emanada da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, de realizar este curso de aperfeiçoamento de professores, foi, sob todos os aspectos, louvável e vitoriosa. Louvável por sair do domínio das críticas ao ensino secundário do país, críticas que nada resolvem no terreno prático, e iniciar uma atitude objetiva de amparo e recondi-cionamento do referido ensino secundário, escolhendo para isso, com muita propriedade, o elemento central e primordial do ensino

médio, o professor, e especialmente o sempre esquecido professor do interior do país, do qual depende obrigatoriamente o ensino fora dos grandes centros. Vitoriosa, pela acolhida entusiasta que teve por parte do professorado do interior, o qual, a despeito da pouca propaganda feita, e de ter sido informado quase à última hora da realização do curso, acorreu em grande número, lotando rapidamente as vagas das seções de Ciências Naturais, Português, Inglês e Matemática, vindo dos pontos mais distantes do território nacional, desprezando o repouso merecido do período de férias de fim de ano, deixando, muitos, o convívio da família, para se submeterem, conscientemente e de boa vontade, a um regime de internato, durante um mês, tendo nove horas de aulas por dia, fora os períodos de estudo.

É forçoso, portanto, concluir que tais cursos de aperfeiçoamento para professores do interior constituem uma necessidade, e conseqüentemente uma obrigação do Ministério da Educação e Cultura que, instituindo-os e patrocinando-os, estará possibilitando àqueles que militam fora dos grandes centros, e portanto afastados dos locais em que funcionam Faculdades de Filosofia, melhorar o seu nível de cultura, entrar em contacto com as modernas técnicas de ensino, atualizar e ampliar os seus conhecimentos e, deste modo, elevar os nossos padrões didáticos pelo aprimoramento do professorado, que teve ocasião de demonstrar cabalmente, durante a realização deste primeiro curso de férias, não ser avesso nem impermeável a tal tipo de empreendimento. — ALBERT EBERT — (*Atualidades Pedagógicas*, S. Paulo).

Não é de hoje a idéia da transformação do ensino secundário em processo educativo, capaz de atender às variadas aptidões individuais, mas o que se tem feito não logrou alcançar até agora o fim a que se visa.

As resistências encontradas provêm, em grande parte, dos preconceitos existentes e que fazem do título de bacharel ou de doutor o instrumento para a conquista de uma boa posição social ou política.

A verdade é que a escola secundária, vazia de conteúdo, vem sendo, no país, um fator a mais da artificialização do ensino, já agravada pela circunstância de, como mostram as estatísticas, só vinte por cento da população discente chegar à conclusão dos estudos.

Terminado o curso primário, o aluno aspira a obter as vantagens possíveis do curso superior e alcançar o seu diploma definitivo. O curso secundário aparece-lhe como um estágio preparatório para esse fim.

O jovem, que vai firmando a sua personalidade, que vai conquistando a autonomia de vontade, não percebe, nem incorpora ao seu comportamento, o que lhe pretende inculcar o ensino secundário. O que ele vê, desorientado e, quase sempre, desinteressado, é o ensino que não ensina, a promessa de um currículo que não se cumpre.

Enquanto a base de toda política educacional é a autenticidade dos seus propósitos, esse currículo dá, de começo, um tom de falsidade à educação secundária. uma escola

inautêntica se torna a antiescola. E por isso, com razões de sobra o-dr. Richard Reaves, de Johannesburgo, prefere ordenar o fechamento de vinte e três escolas de missionários, no Transvaal, sob o fundamento de que "é preferível não educar do que educar mal".

É principalmente no curso secundário que o aluno tem a capacidade de perceber, com nitidez, essa inautenticidade. O seu contato inicial com o mundo e a sua própria vitalidade criadora, povoada de sonhos e de planos, aguçam-lhe a malícia, desenvolvem-lhe o senso crítico e dão-lhe, ao contato com a realidade, aquele doloroso desapontamento romântico, do qual todos nós participamos.

O jovem, que sai do lar com uma psicologia de conflitos, vê muito mais o lado negativo da escola do que o positivo. E as condições negativas não são apenas o desconforto escolar e as imperfeições do processo didático, mas, principalmente, o que há de artificial, de meramente formal e de falso na escola.

O sacrifício que lhe pedem não se funda em nenhuma razão plausível. Para que um programa tão intenso e tão pomposo, se não é cumprido? Para que tanta matéria acumulada, se não é levada a sério e só serve para lições perdidas e receios inúteis? O congestionamento dos currículos — que conduz a uma série de conseqüências negativas — estabelece desde logo a desmoralização da educação secundária.

O ensino deixa de ser ensino, para apresentar-se como uma empresa dispendiosa, fomentadora de grande clientela, propiciadora de en-

godos, de simulação, de tramas, fonte, enfim, de tudo aquilo que leva ao prestígio do ensino secundário.

Não há, realmente, quem não sinta e, por isso mesmo, não condene a coexistência desnorteante de dez ou doze matérias sobrecarregadas de vastos e eruditíssimos programas e, daí, as tentativas já feitas para corrigi-la, a última das quais representada pelo projeto, de autoria do ilustre e devotado deputado Nestor Jost.

Aliás, a Associação Brasileira de Educação, pronunciando-se sobre esse projeto, diz, com justeza, que "já não sofre praticamente discussão a necessidade de descongestionar os currículos escolares. Há nisso um imperativo de tal relevo que, para êle, converge a atenção de educadores dos mais diferentes países".

Os inconvenientes apontados assumem proporções ainda maiores em relação ao aluno recém-egresso do curso primário, de um curso que, pela sua unidade fundamental, se reveste de globalidade, passa êle para outro curso realmente diferente na sua organização e no qual essa globalidade se fragmenta na multiplicidade de professores e, portanto, de processos e de critérios.

O ensino secundário não é assim médio, nem intermédio, senão um ensino estanque, isolado em si mesmo e sem nenhum sentido peculiar.

Já há sete anos, quando se estudaram as diretrizes e bases da educação nacional, procurou-se, na elaboração do projeto, combater esse mal, visando-se à melhor articulação possível entre o nível primário e o nível secundário.

Já contava, então, o país com o decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que estabelece a articulação

do ensino primário com outras modalidades do ensino, com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.

A desejada concepção unitária da educação e global do ensino luta, ainda hoje, com a tendência, que nos domina para a inconstância, o desperdício, a multiplicidade incoerente, tendência que é facilitada naturalmente pela condição descêntrica do país, pela diferença das suas regiões e pelo fato de ser o ensino secundário ministrado, em quase sua totalidade, por particulares.

É dentro desse quadro que o estudante do curso secundário aprende a não levar a sério o ensino, permitindo-se que dele se diga aquilo que se atribui a Clemenceau: "saberá tudo e não compreenderá nada".

O mal originado da escola primária deficiente e insuficiente toma vulto e cresce no curso secundário. E quando os seus alunos correm para o ensino superior estão, em grande número, desprevenidos e despreparados.

Daí a nossa preocupação, dentro das possibilidades atuais, de:

- a) entrar em entendimento com os Estados e municípios, para se procurar ajustar, de acordo com a legislação vigente, a escola primária com a secundária;
- b) descongestionar os currículos atuais e estabelecer através de novas medidas legais o sentido orgânico da flexibilidade curricular;
- c) ter em apreço, diante do número preponderante de estabelecimentos particulares de ensino secundário, o serviço de caráter público, que prestam esses estabelecimentos;
- d) atribuir finalidade real e prática ao ensino secundário, de forma

a poder êle servir efetivamente às aspirações da juventude e às exigências da sociedade. — CÂNDIDO MOTTA FILHO — (*Tribuna na Imprensa*, Rio).

#### O ENSINO INDUSTRIAL, NO PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO

Começou a existir no Brasil, com alguma sistematização, o ensino profissional, lá pelos idos de 1910, com a legislação inspirada por Nilo Peçanha, através das Escolas de Aprendizes Artífices, que vigoraram até 1942, quando, sob os auspícios do Ministro Capanema, se fez a Lei Orgânica do Ensino Industrial — Decreto-lei n.º 4.073, de 30-1-42, ainda em vigor.

Até então, o ensino profissional se fazia de modo escasso, sem articulação com o sistema nacional de Educação e quase exclusivamente obra de recuperação social para menores desvalidos da sorte ou inferiores de inteligência, confundindo-se, muitas vezes, na opinião pública, com as escolas-reformatório de menores pré-delinquentes.

com o advento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, tomou esse tipo de ação educadora um grande impulso e adquiriu formas bem mais definidas, em currículos pós-primário, divididos em cinco áreas, a saber: Aprendizagem Industrial, Industrial Básico, Mestria, Técnico e Pedagógico, além dos cursos avulsos e extraordinários também previstos.

A primeira dessas áreas ficou praticamente confiada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI —, que vem se mantendo e orientando com fundos e técnicos da própria Indústria, com aprecia-

veis resultados na formação de mão-de-obra para atendimento à imediata demanda do mercado de trabalho.

Nas demais áreas, confiadas inicialmente aos poderes federal, estadual e municipal e, ultimamente, estendidas à iniciativa particular, o curso *Industrial Básico*, constituído de um currículo de quatro anos, com disciplinas de cultura geral e práticas educativas quase idênticas às do ginásio, disciplinas de cultura técnica, teóricas e práticas, em ofícios tais como: mecânica, marcenaria, instalações elétricas, cerâmica, fundição, serralheria, artes do couro, alfaiataria, corte e costura (feminino), etc, teve grande aceitação e se localizou, pela ação da União, em todas as unidades da Federação. Algumas unidades da Federação como São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal e, ultimamente, Territórios, também organizaram escolas desse tipo, geralmente bem sucedidas.

esse ciclo Industrial Básico é, talvez, o de maior generalização no país, tendo já diplomado muitos milhares de Artífices Industriais.

Segue-se-lhe, na estrutura do quadro de cursos previstos na Lei Orgânica, o de *Mestria*. desde cedo reconhecido como fora da realidade e, por isso mesmo, inativo na órbita federal há anos, persistindo apenas em alguns Estados que, obstinadamente, o mantêm, custoso e impro-fício.

Acima desses cursos de primeiro ciclo, se situa o curso *Técnico*, com currículo ainda integral: técnico-humanístico, apresentado em várias modalidades, como sejam: Construção de Máquinas e Motores, Eletrotécnica, Pontes e Estradas, Agrimen-sura. Edificações, Desenho Técnico,

Química Industrial, etc. esse 2º ciclo de cursos, possivelmente o mais discutido deles todos, parece, consoante manifestação do "II Congresso Brasileiro de Organização Científica do Trabalho" e outras fontes autorizadas, ser o mais promissor. Os especialistas que forma, os Técnicos Industriais, com classificação profissional imediatamente abaixo dos engenheiros, têm encontrado, em diferentes áreas e modalidades, variada aceitação, estando-se constituindo em classe que vem lutando por uma melhor regulamentação do seu exercício profissional.

Os cursos *Pedagógicos*, destinados à formação regular de professores e administradores do Ensino Industrial, não tiveram até o presente nenhuma execução que possa oferecer base de apreciação.

A maior de todas as conquistas do Ensino Industrial, nos últimos dez anos, terá sido, sem dúvida, a completa e definitiva posição de ramo de ensino de grau médio, com plena equivalência ao ensino secundário, articulando-se, verticalmente, desde a escola primária até a Universidade e, horizontalmente, entre todos os ramos de ensino médio, em regime de vasos comunicantes, de grande significado vocacional, que lhe concedeu a Lei nº 1.821, de 12-3-53, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21-10-53.

Este fato assinala, à evidência, o fim da primeira fase do plano de Educação Técnico-Profissional no país e inaugura uma etapa adiante. Criadas as escolas, constituídos os quadros de administração e magistério, estabelecidos os primeiros programas experimentais, construídos edifícios e instalados equipamentos, dir-se-á que essa tarefa de instalação

da base física do Ensino Industrial prossegue como obra de consolidação e rotina; o problema, doravante, é representado pelo aperfeiçoamento progressivo dos métodos de Ensino Industrial e de sua regulamentação, nalguns pontos já obsoleta e, noutros, provavelmente incorreta. Essa nova fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento se pode definir por um plano de dez pontos, atualmente em vigor no Ministério da Educação e Cultura, tendo-se em vista, principalmente, o que interessa ao sistema federal.

#### *Plano em execução*

1\* — Introdução do Serviço de Orientação Profissional nas escolas, como dinâmica de integração do esforço escolar com o mundo ocupacional no âmbito da Produção. Programa já quase totalmente realizado através da CBAI.

2º - Formação e Aperfeiçoamento de professores e Administradores de Ensino Industrial. Programa em fase de planejamento e instalação, através da CBAI, autorizado pelo Decreto nº 36268, de 1º de outubro de 1954, que regulamentou, em bases modernas, o funcionamento dos cursos Pedagógicos. Deverá o curso de Formação de professores e Administradores iniciar suas atividades em 1955. Os programas de aperfeiçoamento de professores e diretores estão sendo sensivelmente melhorados.

3º — Elaboração de abundante material didático e de instrução profissional; já em mais de um terço realizado. Sob a mais de uma centena o número de publicações da CBAI, nesse setor.

4º — Elevação das condições de trabalho e remuneração de profes-

sores e diretores; plano já realizado na sua primeira etapa, junto ao DASP e constante do Projeto de Lei que dá nova estruturação aos cargos do Serviço Público Civil, enviado em mensagem pelo Senhor Presidente da República ao Congresso. Presentemente, por força de Lei, e em cumprimento a decisivas determinações do Governo Federal, está-se processando o concurso para provimento dos cargos de professor do Ensino Industrial.

5º — Introdução, em escala nacional, de mais corretos e eficientes métodos de trabalho, pela assistência técnica diretamente à Indústria, e, por extensão, a outras áreas de trabalho, no que se refere a: condução e supervisão de trabalho, seleção para emprego, relações humanas no trabalho, etc. esse esforço já se estende de sul a norte do país, com grande aceitação, especialmente em relação ao "Método de Supervisão T.W.I.", adaptado às condições brasileiras pela CBAI e que vem tendo espetacular aceitação nos meios industriais, no ensino industrial e, por extensão, em outras áreas de atividades, revelando-se excelente instrumento de melhorias dos processos de condução do trabalho.

6' — Revisão do quadro de cursos e currículos do Ensino de 1º e 2º ciclos, pela atualização, flexibilidade e descentralização de conteúdo, estrutura e execução. A primeira parte desse trabalho já está realizada através da "I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial", promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como pelo projeto de Decreto regulador do assunto já elaborado e em fase final de estudos de seu aspecto legal e administrativo no DASP. Deverá seguir-se-lhe a ela-

boração das instruções gerais sobre seriação, programação, extensão e estágio, especializações, etc.

7º — Inquéritos e Pesquisas das necessidades regionais e locais em relação a tipos e níveis de cursos a serem desenvolvidos pelas escolas. este trabalho está a pouco mais da estaca zero. Aguarda a regulamentação e vigência dos recursos estabelecidos pela Lei que cria o Fundo do Ensino Médio, com o qual será custeado o plano de incremento à iniciativa particular no campo do Ensino Industrial, cada vez mais reclamado pela opinião pública.

8' — Incentivo e assistência técnica e financeira às iniciativas estaduais, municipais e particulares para o desenvolvimento do ensino artesanal nas regiões menos desenvolvidas industrialmente, fiste programa de longo alcance está recém-iniciado, atingindo, no entanto, já o território nacional desde o Alto Amazonas até Bagé, no Rio Grande do Sul.

9» — Assistência especial às Escolas Técnicas sediadas nas regiões de maior concentração industrial. esse programa, em diferentes modalidades, já está sendo conduzido na Escola Técnica de Belo Horizonte, Escola Técnica Nacional do Distrito Federal, Escola Técnica de Pelotas e iniciando-se na Escola Técnica de S. Paulo.

10º — Promoção de revisão na Lei Orgânica do Ensino Industrial, para atualização, correção de alguns pontos inadequados, eliminação de detalhes inúteis, inclusão de elementos omissos e que a experiência demonstrou necessárias. este trabalho, iniciado com o levantamento da opinião nacional, através da "I Mesa Redonda Brasileira de Educação In-

dustrial", deverá prosseguir tão logo estejam concluídas, no Congresso Nacional, as modificações na Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a qual deverá articular-se. uma comissão especial estuda as bases da projetada reforma que deverá cin-gir-se aos pontos, que demonstrarem impossíveis de correção e melhoria, por meio de decretos e outros atos menores, ou mesmo pela iniciativa dos Estados em matéria de legislação reguladora do seu plano de Educação.

esse ramo, portanto, do ensino de segundo grau ou ensino médio, é orientado e dirigido no país pela Diretoria do Ensino Industrial, órgão do Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro e que se rege por um Regimento próprio. A essa Diretoria compete essencialmente: dirigir a rede federal de Escolas Técnicas e Industriais, orientar e fiscalizar as redes de escolas equiparadas e reconhecidas, promover e incentivar o desenvolvimento do Ensino Industrial no país.

A D.E.I. é assessorada pelo seu departamento técnico que é a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. A "CBAI", que vive com recursos próprios, oriundos de contribuição dos governos brasileiro e americano, opera sob a direção conjunta de um Superintendente, que é necessariamente o próprio Diretor do Ensino Industrial, e de um Chefe da Delegação de especialistas americanos.

Nos dias atuais, vem a Educação Industrial adquirindo grande apreço e *status* social, entre todas as classes, passando a constituir legítima ponte de ligação entre o humanismo e a técnica, os dois componentes

fundamentais da cultura moderna. Pode dizer-se, sem o risco de afetação enfática, que a Educação Industrial constitui a mais alta fonte de produtividade vigente no Brasil, bem como sólido esteio da segurança nacional.

O atual Governo está vivamente empenhado no revigoramento do Ensino Técnico-Profissional, o que enche de justas esperanças todos quantos têm responsabilidade nesse ramo promissor da Educação. — FLAVIO PENTEADO SAMPAIO — (*Boletim da CBAI*, Rio).

#### ESTUDO DIRIGIDO DA MATEMÁTICA (\*)

1. *Quê é estudo? Que é ensino? Que é aprender?*

Diz Herbert H. Foster, no seu "Principles of Teaching in Secondary Education", com a concisão da língua inglesa:

"Studying is really nothing more nor less than self-teaching".

Poderíamos dizer, e diremos, com Foster: Estudo é *auto-ensino*.

E ensino, que é ensino? — E a atividade exercida por alguém (o professor) com o objetivo de conseguir que outrem (o aluno) realize o ato de aprender.

E aprender, que é? — Do Latim *aprehendere*, o termo "aprender" diz, por si mesmo, o que é o objeto do ensino. Ê êle: *compreender, conceber, apoderar-se*.

(\*) Conferência realizada no curso sobre "Fundamentos do Estudo Dirigido", organizado pelo Dep. de Cultura do D.A.L.C. da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Distrito Federal.

Ora, compreender, conceber, apoderar-se daquilo que foi compreendido, estabelecer um conceito e incorporá-lo à experiência anterior não é, realmente, nada mais, nada menos, do que o conceito de aprendizagem baseado nas conclusões da Psicologia Moderna e que, já neste auditório, foi autorizadamente enunciado pela Exma. Professora Violeta Villas Boas, na primeira conferência desta série, nestes termos:

"Aquisição ativa, eminentemente pessoal, integração de estímulos representados por novas formas de sentir, pensar e agir, que se traduzem em domínio de técnicas, noções, hábitos, atitudes, etc".

## 2. Base bio-psicológica do conceito de aprendizagem.

Essa atividade aquisitiva, eminentemente pessoal, — a aprendizagem, decorre, conforme reconhecem a Biologia e a Psicologia modernas, do fato de "o ser humano" ser "um todo".

A mente e o corpo são aspectos funcionais desse todo. O indivíduo, e ainda aqui a origem latina do termo é esclarecedora, *iw-dividuus*, indivisível — é um todo e como um todo é que reage aos estímulos, mantendo a sua integridade. Tal reação é permanente. O ato de aprender realiza-se, portanto, continuamente, à medida que, rompido o equilíbrio dinâmico da personalidade como um todo, essa reage para restabelecê-lo e o restabelece.

A criança, em particular, não só aprende como um todo, aprende em globo, não por partes.

Só após alcançar certa maturidade o ser humano é capaz de subordinar um a outro os aspectos de um todo e reagir, mentalmente, com um mínimo aparente de participação física, a certos estímulos. esta capacidade revela-se e acentua-se gradualmente, permitindo, então, alcançada a maturidade conveniente, a aprendizagem especializada, sobretudo aquela cujo objeto seja de teor abstrato.

## 3. Conseqüências decorrentes.

### I) A missão do professor

O ensino, atividade exercida por alguém (o professor) com o objetivo de conseguir que outrem (o aluno) realize o ato de aprender, é, portanto, uma atividade eminentemente propositada, selecionadora de seus fatores, condicionada à realização não só do objetivo geral— a realização do ato de aprender pelo aluno, mas, em cada caso, condicionada a um objetivo particular.

O que ensina não tem a missão de *transmitir* conhecimentos, ao professor

não compete *transportar* e *acumular* cargas na mente do aluno, à maneira do estivador que carrega os porões do navio. Cabe ao professor a tarefa

difícil de determinar, pela motivação adequada, o rompimento do equilíbrio dinâmico da personalidade do seu aluno para que, então, este — o aluno, por sua reação reconstrutiva, restaurando-o, realize o ato de aprender, incorporando ao patrimônio de sua personalidade "novas formas de sentir, pensar e agir que se traduzem em domínio de técnicas, noções, hábitos, atitudes, etc".

## II) O ensino — atividade de direção

Para que se realize o ato de aprender, assim conceituado, importa que se ponham em correspondência, em correspondência bi-unívoca, professor e aluno, isto é, aquele que ensina e aquele que aprende. Ora, segundo o conceito de Foster, que adotamos, o estudo é auto-ensino, então, no estudo dos dois termos distintos em correspondência no ensino, um se anula — o professor, para que a correspondência definida pela identidade de seus termos, onde o aluno passa ao ofício também de professor e de seu próprio professor — êle mesmo condicione os estímulos visando à realização em si mesmo de determinada aprendizagem.

Em face do que acabamos de examinar relativamente ao conceito de ensino, não há dúvida de que o ensino é uma atividade de direção, isto é, de orientação. Quem ensina age (deve agir) como um piloto; precisa ter à vista uma bússola — o objetivo do seu ensino. toda sua ação é uma ação orientada (deve-o ser) pelo conhecimento das chamadas leis da aprendizagem, de modo a apresentar, ao aluno, o objeto particular do ensino, a cada momento, mediante motivação que nele determine as reações das quais resulte o ato de aprender.

## III) Estudo dirigido — sinônimo de ensino

Que é estudo dirigido?

Se estudo é "auto-ensino", isto é, é o ensino conduzido pelo próprio em quem se deve verificar a aprendizagem, o ensino conduzido por outrem (o professor) equivale a *estudo dirigido* por esse outrem.

Daí, poderemos dizer: *estudo dirigido é sinônimo de ensino*.

É por esta razão que a aprendizagem deve ser feita nas Escolas, seja qual for o seu nível, sob a exigência da frequência do estudante. A Escola pelo ensino, que é "estudo dirigido" se contrapõe ao autodidatismo, tão malsinado, fruto do estudo individual de quem não está provido daquela competência de direção que só o professor possui (deve possuir), já pelo conhecimento da Didática, já pelo domínio ordenado, sistemático do particular objeto do seu ensino.

É pelo ensino como aqui conceituado, isto é, pela observância, por parte do aluno, do modo por que o professor o conduz, que o aluno adquire a capacidade para fazer o seu estudo particular, isto é, para ser o seu próprio professor. Mais ainda, é pelas recomendações especiais que lhe são feitas pelo professor, bem como pelas tarefas que lhe são determinadas para realizar com ou sem a assistência, que o ensino realiza a sua função precípua, qual seja a de fazer do aluno um estudante, isto é, alguém que sabe como e, por isso, pode dirigir a sua própria aprendizagem.

4. *Função do ensino*.

É, certamente, a mais alta função do ensino estabelecer a gradual transferência da autoridade e da direção exteriores para a autoridade e a direção interiores, isto é, estabelecer autocontrôle e autodireção da personalidade.

Em particular, pelo ensino — estudo dirigido — deve o aluno libertar-se do professor, desenvolvendo a capacidade e a disposição para o estudo pessoal.

5. *Delimitações do "dirigismo" no estudo.*

O estudo dirigido sendo, como visto, uma decorrência do ensino, ou melhor, o próprio ensino cuja função precípua é orientar o aluno no estudo, importa — nesta altura da nossa palestra, às técnicas fundamentais do estudo dirigido, já brilhantemente expostas pela Exma. Professora Violeta Villas Boas, na segunda conferência deste curso, nomeadamente:

- a) Técnica de leitura;
- b) Técnica de fichamento;
- c) Técnica de realização de trabalho;

— acrescentar as seguintes observações:

I) Os princípios gerais do ensino são fundamentalmente afetados pelo objetivo da aprendizagem e pelo nível de maturidade do aluno;

II) A experiência deste (o aluno), seus conhecimentos atuais, seus interesses ou propósitos constituem o ponto de partida para o ensino e, portanto, determinam o modo de ser do "estudo dirigido".

Ê clássica a distribuição do ensino em três grandes categorias: o primário, o secundário, o superior.

Em cada uma dessas categorias, o objetivo da aprendizagem, aliás subordinado à maturidade do aluno, é o fator determinante do método do ensino.

No primário, o estudo há que ser atividade eminentemente dirigida pelo professor. este, mediante "unidades funcionais", prévia e adequadamente elaboradas, se esforça por levar o aluno a viver as situações reais, completas — que tais devem ser as "unidades funcionais". E das reações e experiências do alu-

no a essas e nessas situações reais que resulta a aprendizagem, isto é, a integração na sua personalidade de algo que contribua, fundamentalmente, para o seu desenvolvimento. No secundário, visará o ensino, sobretudo, a obtenção, por parte do aluno de:

I) *Conhecimento* (sic) não só acerca dos fatos e das idéias que já entram em jogo na sua experiência individual e social, como, também e essencialmente, o *conhecimento* desses fatos e idéias, isto é, a capacidade de reagir inteligentemente sobre eles.

II) *Capacidade de pensar*, ou seja, capacidade de análise e interpretação de fatos e situações.

III) *Equilíbrio* de sentimentos, controle emocional.

IV) *Eficiência*: capacidade de expressar e aplicar o que sente e o que sabe.

V) *Cultura*, isto é, um resíduo permanente em que realmente se assenta a personalidade do adolescente, cuja formação é a finalidade distintiva do ensino secundário, ou melhor, do ensino de segundo grau.

Neste ensino, a sua função como atividade de direção da aprendizagem, como orientação do estudo ou como estudo dirigido vai até a forma do "supervised study" praticado nas *High Schools* americanas. Consiste esse "estudo dirigido" em serem os alunos assistidos, no local para isso destinado, pelo próprio professor que os guia na realização das tarefas que lhes foram atribuídas para execução fora da aula, esclarecendo-lhes pontos obscuros, auxiliando-os na sua execução, quando necessário e, em tudo, visando à consecução de objetivos perfeitamente definidos.

A Universidade, às escolas de ensino superior chega (ou deverá chegar), portanto, o aluno quando alcançado apreciável grau de maturidade. Já terá adquirido muitas técnicas e a atitude necessárias ao estudo independente. Já trará um propósito definido.

Aí, na Universidade, vêm à busca de uma especialização. Tais estudantes estão (ou deveriam estar) em condições de não encontrar dificuldades acentuadas no estudo de matéria já sistematizada e científica ou logicamente apresentada. Sabem o que querem.

Se é para tais alunos que se faz o ensino de nível superior, claro é que para a "direção do seu estudo" bastará o ensino — bom ensino.

#### 6. *Ensino da Matemática em nível superior.*

Fixemos algumas características do ensino da Matemática em nível superior:

I) Objetivo claro, campo de estudo perfeitamente definido;

II) Revisão dos conhecimentos do aluno sobre os quais fundamentar o estudo no novo campo;

III) Unidade lógica no desenvolvimento da matéria, resultando um todo coerente, completo em si mesmo e, a um tempo, adequadamente relacionado a outros campos do conhecimento, à cultura geral e especial, ao ambiente do aluno e às suas exigências;

IV) Eficiência de resultado, isto é, integração do saber (ainda que especializado) na personalidade do estudante de modo a que lhe seja um fator determinante de sua ação social e de seu contínuo desenvolvi-

mento cultural e não, apenas, algo que, memorizado a custo de repetição mecânica, lhe possibilite dar respostas prontas a perguntas de exame adrede preparadas.

Tal ensino, verdadeiro estudo dirigido, firmará, por certo, no estudante normas que o habilitarão a conduzir o seu estudo independentemente, objetivo que deverá esforçar-se por conquistar. São algumas delas:

I) Definir o objeto de seu estudo;

II) Delimitar, conseqüentemente, o seu campo;

III) Reorganizar sua experiência anterior, isto é, os conhecimentos com os quais verifique se articula, sobretudo em relação de dependência, o objeto do estudo novo;

IV) Decidir-se à conquista do objeto posto ao seu estudo;

V) Não esmorecer ao encontrar uma passagem difícil, um tópico obscuro, um ponto que lhe pareça ininteligível. Conscientemente colocá-lo no subconsciente. Este elaborará a matéria enquanto atende o estudante a outras obrigações e, à volta consciente à passagem difícil, ao tópico obscuro, ao ponto ininteligível, tudo do subconsciente emergirá fácil, claro, inteligível.

#### 7. *Estudo dirigido da Matemática-*

esta palestra sobre o estudo dirigido da Matemática tem em vista o estudo da Matemática na nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Até aqui procuramos caracterizar o conteúdo da expressão "estudo dirigido". Em conseqüência, no tópico anterior, chegamos à conclusão de que o ensino da Ma-

temática em nível superior é, êle próprio, ou deve ser, verdadeiro estudo dirigido.

de fato, todo ensino universitário tem, ou deve ter, o caráter de estudo dirigido. Ê, realmente, por meio do seu ensino que o professor universitário orienta os seus alunos para o estudo independente.

Indaguemos, então, a esta altura: Que é a Matemática?

Muito longe teríamos que ir e muito tempo tomaríamos a este distinto auditório na tentativa de responder tal pergunta. Lembraremos, apenas, que para Bertrand Russell — a Matemática é Lógica Simbólica. Diz êle, nos seus "The Principles of Mathematics":

"O fato de que a Matemática é Lógica Simbólica é uma das grandes descobertas do nosso tempo".

E ainda, continuando, ensina Russell:

"Dada uma afirmação  $p$  verdadeira relativamente a qualquer entidade  $x$ , ou a qualquer conjunto de entidades  $x, y, z, \dots$ , à Matemática cabe declarar, então, que alguma outra afirmação  $q$  é também verdadeira em relação a essas entidades. A Matemática não afirma  $p$  ou  $q$ , separadamente, em relação a essas entidades. A Matemática afirma uma relação entre as afirmações  $p$  e  $q$ , que se denomina *implicação formal*".

E nesta linha de caracterização do conceito moderno de Matemática que Caio Prado Júnior, na sua "Dialética do Conhecimento", afirma:

"A Matemática é um processo formal de expressão do pensamento e de suas operações de relacionamento".

Iniciar, porém, o ensino da Matemática com a sua apresentação,

com a definição do seu objeto ou do seu domínio, mediante as afirmações citadas, seria, provavelmente, muito pouco dizer ou nada à inteligência dos que entram no seu estudo, mesmo no nível superior.

Melhor será, parece-nos, que se tome como orientação do ensino da Matemática e, pois, que o seu estudo seja dirigido de maneira que o estudante, por sua própria experiência ativa no estudo, venha, êle mesmo, a dar resposta à pergunta: Que é a Matemática?

esta é a lição de Courant e-Robbins (\*):

Para que o ensino da Matemática, e êle se faz nas Faculdades de Filosofia, em distintas cadeiras, visando ramos especializados dentro do seu todo, constitua verdadeira "estudo dirigido", importa, a nosso ver, se façam no *curriculum* do curso de Matemática algumas alterações, dentre as quais, julgo fundamental a criação de uma cadeira preliminar que se poderia denominar "Introdução à Matemática". Nessa cadeira seriam examinados aspectos fundamentais à exata compreensão do seu conteúdo e preparados os alunos para o estudo sistemático dos ramos especializados. Dentre os temas dessa cadeira deveriam constar, possivelmente:

I) A natureza abstrata da Matemática;

II) A importância do conceito de variável;

III) Os símbolos na Matemática;

IV) Fórmulas matemáticas, sua aplicação;

V) A Matemática e a Física:

(\*) Richard Courant and Herbert Robbins — "What is Mathematics?" — Oxford University Press, 1884.

- VI) Generalização em Matemática;
- VII) O método das coordenadas;
- VIII) O conceito de função;
- IX) A Geometria e a Análise; X) A marcha da Matemática no sentido de sua unidade.

Adquirido, assim, preliminarmente, por sua experiência ativa, o verdadeiro sentido da Matemática, estabelecido o seu conceito mediante uma apreensão gradual e construtiva, estará o estudante armado para o estudo especializado dos seus vários ramos, mediante ensino sistemático, abstrato, formal.

Disciplina eminentemente intelectualizada nos seus ramos altamente especializados, o ensino da Matemática terá como meios adequados :

- I) O livro texto, a ser manuseado pelo aluno;
- II) Os livros de consulta, indicados pelo professor;
- III) A aula — oportunidade para a verificação do aproveitamento do aluno através o manuseio do livro texto e dos de consulta, bem como para o esclarecimento das dúvidas provenientes daquele estudo individual e, essencialmente, oportunidade para a necessária integração do tema em estudo na unidade de conhecimentos matemáticos a que êle pertence imediatamente;
- IV) Aplicações oportunas das teorias estabelecidas;
- V) Seminário — visando à iniciação do aluno na pesquisa matemática.

Na observância destes meios de ensino, terá o aluno o seu "estudo dirigido" no sentido de se libertar para ser estudante-autônomo, não, porém, um autodidata.

Terminemos estas considerações sobre o estudo da Matemática, para a inspiração dos que já lhe são afeiçoados, com a afirmação de Mar-ri-man (\*):

"Mathematical fact is beautiful statement of truth".

E ainda, lembremo-nos de que o estabelecimento da verdade é o objeto último do saber, o qual, no dizer de Thomas Wolfe, em "The Web and the Rock":

"It is finding out something for ourself, with pain, with joy, with exultancy, with labor, and with all the little ticking breathing movements of our lives. Knowledge is a potent and subtle distillation, a rare liquor. and it belongs to the person who has the power to see. think, feel, taste, smell and observe for himself, and who has a hunger for it".

E, finalmente, recordemos Brun-schviég (\*\*):

"a meditação da disciplina (a Matemática) que tem posto na meditação da verdade o máximo de escrúpulo e subtileza, não correrá mais o perigo de aumentar a incerteza e instabilidade do pensamento filosófico; reafirmará, esclarecendo-a, nossa confiança na sabedoria humana". — JOSUÉ CARDOSO D'AFONSECA — (*Educação*, Rio).

(\*) Gaylord M. Marrison — "To Discover Mathematics" — John Wiley & Sons, Inc., N. York.

(\*\*) Leon Erunschviég — "Las Etapas de la Filosofía Matemática" — Lautaro, Buenos Ayres.

## PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM (\*)

Durante algumas décadas, a Psicologia aceitou a existência de uma linha divisória, nítida, entre as habilidades herdadas e as adquiridas. Surgiram, então, várias teorias explicativas de tal diferença, nascendo daí o interesse pela natureza da aprendizagem.

Em linguagem corrente, aprendizagem vem a ser sinônimo de aquisição de conhecimentos. Todavia, com esse sentido restrito, não se pode considerar aprendizagem o adquirir conhecimentos sem outra finalidade que não seja a própria aquisição. Tal prática seria, quando muito, uma forma de amadorismo, de narcisismo cultural, se destinada a impressionar os menos avisados ou menos sabidos. Também poderia ser a maneira prática mais ao alcance de conseguir-se um resultado imediato, com uma finalidade. O aluno que estuda o necessário para submeter-se a provas poderá fazê-lo mediante duas condições diametralmente significativas:

- a) adquirir informações bastantes para superar as ditas provas;
- b) adquirir conhecimentos básicos para seguir, desde então, dominando a matéria constante do estudo.

Também não é aprendizagem exercitar-se em determinada matéria de estudo, ou trabalho, treinando alguns aspectos isolados. Este é um procedimento abstrato que não influirá, satisfatoriamente, na vida corrente do indivíduo.

(\*) Aula inaugural do curso de Psicologia da Aprendizagem do ISOP, em 1954.

Fazer as operações fundamentais da aritmética, e todas as mais que nelas se apoiam não quer dizer, absolutamente, saber resolver problemas, pois, se o indivíduo aprende pela experiência, não aprende a experiência, propriamente dita.

Entremos, porém, no conceito de aprendizagem, afluindo sua base geral, as relações existentes entre o homem e sua esfera geográfica. Não apenas o ambiente a que a pessoa está sujeita por uma questão de contigüidade, de justaposição. Mas também aquela porção de mundo, como o ensina Stern, da qual o indivíduo compartilha por ter receptividade e sensibilidade bastantes para imaginá-la, para dar-lhe uma forma apropriada, para estruturá-la de um modo todo particular, segundo sua imaginação e afetividade.

Dentro do ambiente que nos circunda, nós nos conduzimos de maneira diversa uns dos outros. Há os que reagem aos estímulos exteriores, dando às coisas que os cercam um sentido de exortação à resposta, um conteúdo de valência. Outros, porém, especuladores, interrogadores, agem sobre os dados do ambiente, valorizam a matéria mais que a valência. Uns e outros, todavia, podem modificar sua conduta, em relação a seu mundo, seja criando novas formas de comportamento, seja modificando as já existentes.

Temos, aí, a primeira definição de aprendizagem:

"Aprender é modificar respostas adquiridas ou formar outras novas", diz Freeman.

Para Thorndike e Kilpatrick aprender é formar conexões de tipo linear, ocupando a *Situação* e a *Resposta* os dois pólos do eixo.

Nesta definição vamos encontrar a aprendizagem sujeita tão somente às conexões dos neurônios, à união funcional das vias sensitivas e motoras. Para não incorreremos, porém, num artificialismo simplista, não devemos partir do estímulo para a reação, sem atentar na multiplicidade de processos psicológicos existentes entre os pólos do eixo, processos interdependentes, subsidiários do dinamismo do todo.

Para Colvin, aprender é modificar a reação do organismo, pela experiência, o que introduz no conceito de aprendizagem o de experiência, de um processo dinâmico, de uma função vital ocorrida tanto no plano objetivo como no subjetivo. Isso importa em dizer que a experiência, em si, é um procedimento incompleto, do ponto de vista funcional. E este ponto de vista nunca deve ser negligenciado, de vez que afeta a totalidade do indivíduo.

Essa definição mecanicista de que aprender é formar conexões nervosas ou modificar vias e conexões anteriormente formadas encontra opositores entre os "gestaltistas" que alegam haver na aprendizagem um sentido intencional, uma compreensão das atividades úteis que devem ser executadas, compreensão essa que leva o indivíduo a organizar sua conduta segundo o sentido utilitário das atividades que vai executar. A aprendizagem aparece, então, com um caráter de dignidade, de elevação, colocando o homem frente à sociedade, indagando-se a si mesmo o que aprender em benefício de seu grupo, como comportar-se para não se constituir em peso morto dentro dessa mesma sociedade.

Vista desse ângulo, a aprendizagem não é um processo unitário,

uma faculdade especial, e sim uma atuação de vários processos, de fenômenos psicológica, física e fisiologicamente diferentes entre si, tendo como denominador comum apenas a base estrutural do indivíduo. Isso quer dizer que a aprendizagem focaliza o todo, inclusive a crítica daquilo que se vai aprender.

Woodworth acentua que essa modificação, essa mudança de conduta não se refere àquela originada na presença da fadiga, e que a modificação traz implícito um curso progressivo, uma resultante da incidência da situação estimuladora.

Para Humphrey, a aprendizagem não se satisfaz com a mudança de conduta. É preciso, também, que em uma série de atividades, da mesma natureza as últimas — mais que as primeiras — sejam de ação benéfica para o organismo. Pica, então, o conceito de modificação, neste particular, inscrito no progresso intraindividual da atividade, aperfeiçoamento esse que tenderá ao "optimum", no sentido de conservação do sistema. Assim sendo, não será princípio de aprendizagem o fazer uso torcido dos conteúdos da matéria aprendida.

Na opinião de Morrison, aprender é mudar de atitude, adquirir habilidade especial, adestrar-se na manipulação do material ou instrumental, chegar à compreensão do que se propôs adquirir dominando completamente o assunto.

Aí está uma definição meticulosa, porém radical. Nem sempre podemos dominar completamente o assunto. Considerando-se as possibilidades físicas, fisiológicas e psicológicas do indivíduo, chegaremos a uma flexibilidade mais consentânea com o homem em seu mundo. Do

mesmo modo, o caráter de permanência que Morrison atribui à aprendizagem não pode ser aceito, de modo absoluto. O que é permanente fica, resiste ao tempo e às tormentas. E muito do que aprendemos enfraquece com o tempo, cede a fatores patológicos.

Para a escola personalista, aprender é adquirir conhecimentos à base de apresentações repetidas, não se exigindo, sempre, do indivíduo uma atitude voluntarista. Podemos aprender à revelia da vontade. As repetições geram a disposição de guardar, de modo duradouro, o objeto dessa aprendizagem involuntária, usando-a nas ocasiões necessárias ou empregando-a nas mesmas condições em que foi adquirida, isto é, sem uma atitude voluntária. Embora sendo um tipo de aquisição confuso, sem obedecer a nenhum sistema pré-determinado, é bastante afetiva, funcional. Tal é o caso da língua materna.

Qualquer que seja, porém, o caráter de que se revista a aprendizagem, ela assume importância indiscutível, na vida do homem, estando intimamente ligada ao problema educacional. Discutem os mestres se é ela uma atividade que deva ser controlada, dirigida, ou que deva fluir espontaneamente e ser, portanto, respeitada. A atitude mais simpática, mais proveitosa é, por certo, a de usar todos os processos, nos casos em que forem os mais indicados. A posição eclética do professor facilitará seu propósito de ensinar. John Dewey diz que não se pode dizer que se ensinou quando ninguém aprendeu, do mesmo modo que não se diz que se vendeu quando ninguém comprou.

Vimos que não se pode falar em aprendizagem sem levar em conta a experiência concreta, direta. Köhler afirma que, quando dizemos, por exemplo, qual a nossa profissão, estamos ligados a um sentimento de intimidade, de segurança, de capacidade de ação a qualquer momento e em qualquer direção, dentro dos limites da profissão. Se a direção a tomar não fizer parte, ainda, de nossa experiência real, se estiver colocada mais adiante do caminho até então percorrido, ainda assim não perderemos o sentido de familiaridade que nos liga a nosso trabalho profissional.

Concluindo, diremos que a aprendizagem é uma atuação contínua que envolve a totalidade do indivíduo, começando antes mesmo do nascimento, com a vida fetal, e só desaparecendo com a desintegração do organismo, isto é, com a morte.

Sendo ela a maior dimensão, no desenvolvimento mental, desempenha papel relevante na vida do homem, não só no campo da Psicologia Geral, como também nos problemas específicos da Psicologia Aplicada.

Todos em geral — particularmente quem ensina e quem aprende — conhecem o justo valor das experiências passadas, na rota vital do indivíduo. Tudo aquilo que percebemos, todo estímulo a que reagimos ou sobre o qual agimos, todas as nossas ações e pensamentos são orientados por conhecimentos anteriores ao atual. de tal forma estamos presos ao passado que poderíamos dizer, sem exageros, que tudo o que percebemos é uma resultante de aprendizagem, próxima ou remota. Aliás, nos últimos cinquenta anos, as experiências dos psicólogos têm confirmado este critério, solidificando,

assim, os alicerces em que o mesmo se apoia. todo conceito, seja por intuição, seja por postulação, a simples percepção de côr ou de forma, a relação espacial, física ou geográfica que os objetos guardam entre si, todos os fenômenos — dos mais simples aos mais complexos — tudo é compreendido ou solucionado em virtude de situações anteriores. Prazer e desprazer, afetividade, traços de caráter, tudo pode ser exercitado, treinado, ou seja, sua organização é estruturada mediante aprendizagem.

Interesses, atitudes, desejos, esse complexo de acontecimentos que representam a história individual e condicionam a conduta presente e futura do homem, tudo está sujeito a uma lei de aprendizagem. Tanto assim que, se na linha temporal da vida perdêssemos nossas formas habituais de respostas, o processo ve-getativo do organismo sofreria os resultados dessa perda. Que seria da facilidade de falar, de perceber, de ver, de pensar, de transmitir a outros uma parte de nós mesmos, se perdêssemos nossos clichês de reação?

Seria uma verdadeira derrocada da vida social do indivíduo, pois que refletindo-se, também, no plano conceituai, fá-lo-la perder o sentimento de comunidade, de interação social, mediante o qual podemos dar expansão aos desejos fundamentais do homem em sociedade, e que são, segundo W. I. Thomas, desejo de correspondência, de consideração, de aventura ou novas experiências e de segurança.

Isto não quer dizer que tudo, na vida, se reduz à atuação da aprendizagem. O organismo, como herança estrutural, é a base, o alicerce em que ela se apoia. Quanto mais cedo

êle adquirir maturidade, tanto mais favorável será o processo de aprendizagem. Apenas o material adquirido no decorrer da vida, de tal sorte sobrepõe-se ao herdado, que este último parece recuado para um segundo plano, presente à unidade vital apenas por inferência, por historicidade. — MARIA SANTACRUZ LIMA — (*Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio).

#### A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A ESTABILIDADE PROFISSIONAL E ESCOLAR

com muita propriedade, pode o leigo perguntar se a orientação profissional tem fundamentos sólidos.

As indagações mais freqüentes que temos ouvido giram em torno dos seguintes problemas:

1º) É possível, no egresso do ensino primário, fazer um inventário seguro das aptidões de um indivíduo, seguro no sentido da estabilidade das características pessoais? Não haverá mudanças posteriores ou mesmo durante a adolescência?

2º) Há vantagem em dedicar duas horas ou mais por indivíduo num exame para cuidar do seu futuro? Deixar a escolha da ocupação profissional ao acaso, não dará o mesmo resultado?

A estas duas perguntas teremos de responder em linguagem técnica, demonstrando:

1º) A *fidedignidade* dos testes de orientação profissional após as idades de 12-14 anos.

2º) A *validade* dos processos de orientação profissional.

Num apanhado sintético e rápido, vamos dar os resultados mais ex-

pressivos das pesquisas realizadas no mundo inteiro, a respeito destas duas perguntas.

1º) *A fidedignidade dos testes de orientação profissional*

No estado atual dos nossos conhecimentos, a puberdade pode ser considerada como a etapa final do desenvolvimento intelectual.

Os psiquiatras já observaram, há muito tempo — e é fato comprovável e comprovado em todos os consultórios do mundo —, que os débeis mentais não se desenvolvem mais no seu nível mental, que sua evolução pára na época da adolescência.

A experiência dos professores especializados na educação dos atrasados mentais vem confirmar as observações dos psiquiatras: Quem não conseguiu aprender a ler e escrever até a puberdade, apesar de ter recebido toda a assistência pedagógica necessária, nunca mais poderá ser alfabetizado; quem chegou ao nível de primeiro, segundo ou terceiro primário e não conseguiu progredir mais em virtude de oligofrenia, nunca mais irá além do nível ao qual chegou na puberdade.

A histologia nervosa, também, não comprova mais desenvolvimento da corteza cerebral, onde se localizam os principais centros intelectuais, na época da puberdade.

A psicologia experimental vem acrescentar a todas estas observações e pesquisas uma contribuição valiosa: Aplicando diversos testes de inteligência a centenas de milhares de crianças, todos os pesquisadores, construindo a curva de desenvolvimento intelectual, verificaram uma tendência assintótica na chegada da puberdade.

Não se trata apenas, como poderiam suspeitar os leigos, de um fenômeno coletivo e de valor geral porque as observações foram baseadas sobre médias, mas a estabilidade das aptidões intelectuais é um fato individual. O Instituto de Psicologia Industrial de Londres realizou, de 1928 a 1932, um vasto estudo sobre a estabilidade das aptidões após 10 anos de idade; os pesquisadores re-testaram três anos seguidos os mesmos indivíduos e acharam correlações oscilando entre 87 e 99, coeficientes considerados em estatística extremamente elevados e significativos. Experiências idênticas realizadas por Terman nos Estados Unidos confirmaram estas e outras pesquisas, com idades mais adiantadas.

Considerando a importância da inteligência na escolha das profissões, é, por conseguinte, possível, com aproximadamente 11-12 anos, prever que grau de complexidade um indivíduo poderá atingir na sua aprendizagem e na vida profissional.

Além disto, a pesquisa do Instituto de Psicologia Industrial de Londres põe em evidência a constância das aptidões para mecânica após 12-13 anos.

As conclusões dos pesquisadores quanto aos traços biotipológicos e temperamentais são também favoráveis quanto à sua constância; é, aliás, neste terreno que as discussões são ainda vivas entre os psicólogos; se o acordo é geral quanto aos traços temperamentais permanentes e constitucionais, por definição, é possível que o caráter, quer dizer, o conjunto dos aspectos da personalidade submetidos à influência do ambiente, estejam sujeitos a variações, durante a puberdade. As experiências de "re-teste" neste domínio precisam ser

desenvolvidas para esclarecimento deste ponto.

Quanto à estabilidade dos interesses e das tendências, os estudos realizados neste campo mostram que, tanto mais se adianta em idade, tanto mais estáveis são os interesses.

Mesmo se não existisse nenhuma experiência a respeito da estabilização das aptidões na adolescência, a orientação profissional tem hoje provas diretas da sua eficácia. São estas provas que exporemos, a seguir.

## 2) *A validade dos exames de orientação profissional*

Submetendo dois grupos de indivíduos a processos diferentes, é possível comparar a eficiência destes mesmos processos. E o que fizeram certos pesquisadores para demonstrar a ciência da orientação

profissional, com base psicotécnica: se um grupo de adolescentes orientados se mostra mais satisfeito em seu emprego, e se a percentagem de mudança de emprego e de curso profissional é superior em um grupo não orientado, isto prova que é mais interessante escolher cientificamente uma ocupação, que deixar exposto a influências fortuitas e ocasionais o futuro profissional na mocidade.

um dos estudos mais antigos neste terreno foi o de Nantes, na França. O Centro de Orientação Profissional nessa cidade submeteu um grupo de 300 adolescentes ao processo completo de O. P. e comparou a estabilidade profissional desse grupo com outro grupo de 300 adolescentes que escolheram a sua profissão sem receber conselho nenhum. Os números que damos a seguir são bastante eloquentes:

	<i>Orientados</i> N = 300	<i>Não orientados</i> N - 300
Ficaram no emprego .....	<b>274</b>	<b>99</b>
Mudaram de emprego .....	<b>26</b>	<b>201</b>
Ficaram como empregados no lugar de aprendizagem .....	<b>221</b>	<b>97</b>

A convite do "Birmingham Education Comitee," o Instituto de Psicologia Industrial de Londres iniciou um vasto inquérito sobre 2.301 rapazes. Segundo os resultados publicados em 1944, a diferença de estabilidade no emprego entre dois grupos com quatro anos de intervalo foi de 35%.

de 1927 a 1931, o mesmo Instituto achou um acerto em 97% dos casos na predição do êxito e do fracasso profissional.

Em 1935, a revista "Human Pac-tor", de Londres, publicou inquérito sobre 116 adolescentes, cujos resultados foram.:

### *Percentagem de êxito*

Os que seguiram o conselho, de acordo com seu gosto .....	87%
Os que seguiram o seu gosto contra o conselho dado .....	50%
Os que seguiram o conselho contra o seu gosto .....	80%
Os que têm uma ocupação contra o conselho e contra seu gosto	47%

Nos Estados Unidos, Proktor Williams, em 1937, encontrou 1.600 moços de cursos superiores, depois de 13 anos de orientação dada: 84,3% tinham chegado à função desejada, sendo que 23,3% se declararam inteiramente satisfeitos, e 60% declararam ter satisfeito as suas aspirações profissionais. Convém notar que

o mesmo autor achou uma grande concordância, depois de 13 anos, entre o nível mental medido 13 anos atrás e o nível profissional atingido. Em 1946, o Instituto de Orientação Profissional de Lisboa fez um controle do processo sobre 142 alunos encaminhados para estudos superiores. Eis os resultados:

<i>Seguiram a orientação</i>	<i>Não seguiram a orientação</i>
N - 105	N = 37

Resultados Positivos .....	84	80,0%	18	48,7%
Resultados Duvidosos .....	13	12,4%	6	16,2%
Fracassos .....	8	7,6%	13	35,1%

Em 1946, na França, onde se «examinam atualmente 200.000 adolescentes por ano, um inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Orientação Profissional, em todo o País, revelou que:

- 1º) 84% dos adolescentes tinham seguido os conselhos depois de um ano, seja no curso ou no emprego.
- 2º) 70% estavam ainda seguindo o conselho, depois de 3 anos.
- 3º) 80% ainda seguiam o conselho, depois de 5 anos.

como se trata do mesmo grupo, o aumento da percentagem mostra que 10% voltaram a seguir o conselho nos três anos posteriores.

Segundo o inquérito feito junto aos empregadores, depois de 3 anos, 17% dos que não seguiram o conselho tiveram problemas de ajustamento.

O inquérito efetuado junto aos pais revelou 83,5% estavam satisfeitos.

Temos, além disto, os seguintes resultados:

	<i>Grupo que seguiu o conselho</i>	<i>Grupo que não seguiu o conselho</i>
Insatisfeitos	9,8%	30,5%
	<i>Seguiram o conselho contrário ao gosto</i>	<i>Seguiram o gosto con-conforme o gosto contrário ao conselho</i>
Satisfeitos .....	82 %	46%

O inquérito francês mostra que entre as 200.000 crianças orientadas anualmente, as 35.000 que não se-

guem o conselho comportam 5.000 casos de fracassos profissionais, e 10.000 casos de insatisfação real.

Em 1949, nos Estados Unidos, Anderson achou 82,4% de estabilidade em 444 veteranos da guerra submetidos a exame de orientação profissional.

Em uma primeira sondagem realizada em São Paulo, em 1952, Osvaldo de Barros Santos achou diferenças significativas entre grupos orientados e não orientados, no que se refere ao êxito na aprendizagem do SENAI.

#### Conclusões

O nosso estudo mostra que: 1º) É possível medir com muita probabilidade de acerto as aptidões, desde a idade de 12-13 anos.

2º) Os traços constitucionais e temperamentais parecem invariáveis; ainda há, porém, discussões em torno dos aspectos caracterológicos.

3º) A estabilidade profissional & sempre menor nos grupos não orientados por processos psicotécnicos.

4º) A evasão escolar é maior nos grupos não orientados cientificamente. — PIERRE G. WEIL — (*Revista SENAC*, Rio).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N° 2.430 — de 19 de FEVEREIRO de 1955

*Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários*

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1° O Ministério da Educação e Cultura constituirá, nos Estados, bancas examinadoras destinadas à realização de exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários.

Parágrafo único — Essas bancas se deslocarão para a sede de estabelecimentos de ensino cuja direção o requeira, comprovando não haver pretendentes ao exercício do magistério licenciados por Faculdade de Filosofia.

Art. 2° As bancas serão constituídas por professores de Faculdade de Filosofia e, na sua falta, por professores de outro estabelecimento de grau superior ou de estabelecimentos oficiais ou equiparados, do curso médio.

Art. 3° O Ministério da Educação e Cultura submeterá os candidatos ao exame de suficiência quando julgar conveniente, considerando, sempre os interesses do ensino e do professor.

Art. 4° O Ministério da Educação e Cultura expedirá, oportunamen-

te, instruções regulamentando a realização das provas.

Art. 5° Para atender às despesas decorrentes da execução desta lei, será consignada, anualmente, a verba necessária no orçamento do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6° esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 19 de fevereiro de 1955; 134" da Independência e 67" da República.

João Café Filho *Cândido*

*Motta Filho*. (Publ. no *D. O.* de 2-3-955).

DECRETO N° 36.862 — de 4 de FEVEREIRO de 1955

*Transforma em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, n° I, da Constituição, e de acordo com o art. 12 do Decreto-lei n° 9.618, de 20-8-1946, combinado com o Decreto-lei n° 9.614, da mesma data, decreta:

Art. 1° Fica transformada em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes, a que se refere o art. 2°, do Decreto n.° 22.506, de 22 de janeiro de 1947, que passará a funcionar como dependência da Universidade Rural, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Art. 2º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 4 de fevereiro de 1955; 134» da Independência e 67º da República.

João Café Filho, *Costa Porto*.  
(Publ. no D. O. de 7-2-955)

DECRETO Nº 37.082 — de 24 de  
MARÇO de 1955

*Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário*

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e à vista do disposto no art. 5º do Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, decreta:

Art. 1º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, serão anualmente aplicados, sob a forma de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário de todo o país.

Art. 2º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

I — A importância correspondente a 70% do auxílio federal destinar-se-á a construções e reconstruções de prédios escolares, e à aquisição de equipamento didático, observados os termos do plano que fôr elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e aprovado pelo Ministro de Estado. As obras serão exe-

cutadas pela Unidade federativa interessada ou, quando conveniente, a critério do Ministro de Estado, pela administração federal. Correrão à conta dessa parcela as despesas referentes à execução do plano e fiscalização das obras.

II — A importância correspondente a 25% do auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos do plano de ensino supletivo que fôr elaborado pelo Departamento Nacional de Educação e aprovado pelo Ministro de Estado.

III — A importância correspondente a 5% do auxílio federal será aplicada na concessão de Bolsas de Estudo, na manutenção de cursos destinados a formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico especializado de ensino primário e normal, e no funcionamento de classes de ensino primário destinadas à demonstração de prática pedagógica, na forma do plano que fôr organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e aprovado pelo Ministro de Estado.

Art. 3º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios, e, bem assim, ao Distrito Federal, de conformidade com as suas necessidades.

§ 1º A distribuição de recursos de que trata o item I do artigo anterior, entre as Unidades da Federação, obedecerá aos seguintes critérios: 45%, inversamente proporcionais aos recursos disponíveis para a educação popular; 30%, diretamente proporcionais ao progresso verificado no índice de alfabetização apurado para a Unidade, segundo os últimos dados disponíveis; e 25%, diretamente pro-

porcionais ao empenho da Unidade no cumprimento dos convênios anteriores de auxílio federal.

§ 2º A distribuição dos recursos de que trata o item II do artigo precedente será feita entre as Unidades da Federação, proporcionalmente ao número de analfabetos de 15 ou mais anos de idade, existentes em cada uma delas.

Art. 4º Os cálculos de que trata o artigo anterior serão feitos à base dos dados dos últimos levantamentos, apurados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 5º Pica o Ministro da Educação e Cultura autorizado a assinar com os Governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal, o Convênio Nacional de Ensino Primário, destinado a fixar os termos gerais não só da ação administrativa de todas as

unidades federativas relativamente ao ensino primário, mas, ainda, da cooperação federal para a consecução do mesmo objetivo.

Art. 6º A concessão do auxílio federal para o ensino primário dependerá, em cada caso, de acordo especial celebrado entre o Ministro da Educação e Cultura e o Representante, devidamente autorizado da Unidade interessada, atendidos os critérios gerais indicados nos artigos anteriores.

§ 1º Os acordos referentes a cada exercício financeiro serão assinados, no seu decurso ou mesmo antes, desde que esteja decretado o orçamento federal correspondente.

§ 2º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbirá, por intermédio de seus competentes órgãos administrativos, fiscalizar, em todos os seus termos a execução dos acordos espe-

ciais celebrados na forma do presente artigo.

Art. 7º Para que possa receber o auxílio federal destinado ao ensino primário, cada Unidade federativa deverá comprovar que satisfaz no ano anterior, os compromissos assumidos com a União, em virtude do Convênio Nacional do Ensino Primário.

Art. 8º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação ficando revogados os dispositivos em contrário.

Rio de Janeiro, em 24 de março de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

João Café Filho, *Cândido Motta Filho*. Publ. no *D. O.* de 26-3-955).

PORTARIA Nº 2 — de 3 de  
JANEIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o que estabelece o artigo 16 do Decreto número 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância obrigatória nos estabelecimentos de ensino comercial oficiais, equiparados e reconhecidos, o anexo programa de Prática Jurídica Geral e Comercial e as respectivas instruções metodológicas para o curso Técnico de Contabilidade. — *Cândido Motta Filho*.

*curso Técnico de Contabilidade*  
Programa de Prática Jurídica  
Geral e Comercial  
2º série

Unidade 1

I. Conceito de Direito. II. Direito Público e Direito Privado: definição, divisão e aspectos.

Unidade 2 I. Estado: noção, elementos e formas. II. Governo: noção e formas. III. Regime presidencial e regime parlamentar.

Unidade 3 I. Fontes do Direito. II. Lei: definição, divisão, elaboração, eficácia e hierarquia. III. A Constituição de 1946: seus princípios fundamentais.

Unidade 4 I. Sujeito de Direito. II. Pessoas: definição, divisão. III. Pessoas jurídicas: sua classificação. IV. Capacidade jurídica.

Unidade 5 I. Objeto do Direito. II. Bens: conceito e classificação

Unidade 6 I. Nascimento, transformação e extinção do direito. II. Noção de fato e ato jurídico. III. Requisitos para a validade dos atos jurídicos. IV. Formas dos atos jurídicos e sua prova. V. Nulidade dos atos jurídicos.

Unidade 7 I. Direito de família: conteúdo. II. Casamento: formalidades, regimes, provas, impedimentos, celebração e dissolução. III. Parentesco. IV. Pátrio poder. V. Tutela e Curatela

Unidade 8 I. Direito das cousas: objeto. II. Posse: definição, aquisição, perda e proteção.

III. Propriedade: definição, divisão, aquisição, perda e formas. IV. Condomínio.

#### Unidade 9

I. Propriedade industrial. II. Patentes de invenção. m. Marcas de indústria e de comércio. IV. Modelos e desenhos industriais V. Nome comercial.

Unidade 10 I. Direitos reais sobre coisa alheia. II.

Enfiteuse. III. Servidões. IV. Usufruto, uso e habitação. V. Hipoteca, penhor e anticrese.

#### Unidade 11

I. Direito das obrigações: objeto. II. Obrigações: definição e divisão. III. Causas extintivas das obrigações. IV. Contratos: definição e divisão.

Unidade 12 I. Compra e venda: cláusulas e obrigações dos contratantes. II. Comodato e Mútuo. III. Depósito: nomes e espécies.

#### Unidade 13

I. Mandato: noção e espécies. II. Gestão de negócios. III. Fiança.

Unidade 14 I. Locação: espécies. II. Locação de cousas e de serviços. III. Empreitada.

## Unidade 15

- I. Contrato de trabalho: sua caracterização.
- II. Carteira profissional.
- III. Direitos e deveres dos empregados e dos empregadores.
- IV. Rescisão do contrato de trabalho.
- V. Dissídios individuais. VI. Inquérito para apuração de falta grave.
- VII. Dissídios coletivos.
- VIII. Justiça do Trabalho.

Unidade 16 I. Organização sindical. II. Sindicato: deveres e prerrogativas. III. Órgãos sindicais. IV. O Sindicato e o Estado.

Unidade 17 I. Previdência e assistência social. II. Seguros sociais. III. Obrigações dos empregadores em face da legislação de previdência social.

## 3ª Série

Unidade 1 I. Comércio: definição e divisão. II. Direito Comercial: definição e divisão. III. Ato de comércio: conceito e espécies.

Unidade 2 I. Comerciante: direitos e deveres. II. Exercício da profissão mercantil. III. Livros comerciais: espécies, formalidades, guarda e exibição.

Unidade 3 I. Auxiliares de comércio: noção e classificação. II. Normas que regulam a atuação dos auxiliares de comércio.

- III. Leiloeiros.
- IV. Despachantes V. Corretores.

## Unidade 4

- I. Contratos mercantis: noções e principais espécies.
- II. Prova, formas e modalidades dos contratos mercantis.

Unidade 5 I. Mandato mercantil e Comissão mercantil. II. Locação mercantil: locação de serviços e locação de coisas.

## Unidade 6 I.

- Compra e venda.
- II. Direitos e obrigações das partes contratantes.

## Unidade 7

- I. Sociedades: definição e classificação.
- II. Formação, dissolução e liquidação das sociedades.
- III. Cooperativas.

Unidade 8 I. Sociedades em nome coletivo. II. Sociedade de Capital e Indústria. III. Sociedades em comandita simples.

## Unidade 9

- I. Sociedades anônimas: sua constituição.
- II. Capital social.
- III. Deveres e direitos dos acionistas.

IV. Administração das sociedades anônimas.

Unidade 10 I. Sociedade em comandita por ações. II. Sociedades em conta de participação. III. Sociedades por cota de responsabilidade limitada.

Unidade 11 I. Títulos de crédito: noções gerais. II. Letra de câmbio: requisitos. III. Aceite. IV. Endosso. V. Aval.

Unidade 12 I. Cheque: noções e requisitos essenciais. II. Cheque visado. III. Cheque cruzado. IV. Carta de crédito. V. Warrants e conhecimentos de depósito e de transporte.

Unidades 13 I. Nota promissória. II. Duplicatas. III. Debêntures. IV. Apólices: tipos.

Unidade 14 I. Falência. Causas e efeitos. II. Síndico: sua atuação. III. Concordata: noção, espécies e efeitos. TV. Reabilitação do falido.

Unidade 15 I. Imposto e Taxa. II. Universalidade do imposto. III. Competência tributária da União, dos Estados e dos Municípios.

IV. Noções gerais sobre os principais impostos. V. Imposto sobre a renda. VI. Imposto de consumo. VII. Imposto do selo: sua natu-

#### Unidade 16

- I. Direito Administrativo: conceito.
- II. Atos administrativos.
- III. Estatutos dos Funcionários Públicos: seus principais aspectos.

#### *Instruções Metodológicas*

O ensino de Prática Jurídica Geral e Comercial, no curso Técnico de Contabilidade, tem por objetivo ministrar conhecimentos elementares de Direito imprescindíveis à formação e ao exercício da atividade profissional.

O professor, no desenvolvimento do programa, terá sempre de partir das normas do Direito positivo, ressaltando aquelas de maior importância para a vida prática, não se perdendo em divagações doutrinárias e os assuntos das diversas unidades deverão ser expostos de forma simples e sumária, indicando-se aos alunos a importância do conhecimento das instituições jurídicas para o exercício da atividade comercial.

Na segunda série, o programa limita-se a conceituar o Direito, a definir o Estado e delinear as suas formas, a dar a noção de Governo e a estudar as suas formas, passando à análise das fontes de Direito e ao estudo de sujeito, do objeto e da relação de Direito, e à apreciação geral

do Direito de Família, das Coisas e das Obrigações, com a análise dos principais contratos no Direito Civil, concluindo com noções sucintas sobre contrato de trabalho e organização sindical.

com as noções adquiridas na segunda série, o aluno estará em condições de estudar, na série imediata, os atos de comércio, apreciando os contratos mercantis, analisando as diversas espécies de sociedades comerciais e detendo-se no estudo dos títulos de crédito, apreciando, afinal, a falência e a concordata.

O programa conclui por noções gerais sobre legislação fiscal, com a indicação dos principais impostos.

Deverá o professor reportar-se sempre à legislação vigente, apresentando aos alunos casos objetivos para a compreensão exata da matéria, a fim de que adquiram os conhecimentos gerais necessários, no que se refere à prática do Direito.

(Publ. no *D. O.* de 7-1-955).

PORTARIA Nº 7, de 7 de  
JANEIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o que estabelece o art. 16 do Decreto número 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância obrigatória nos estabelecimentos de ensino comercial oficiais, equiparados e reconhecidos, o anexo programa de Direito Usual e as respectivas instruções metodológicas, para os cursos Técnicos de Secretariado, de Administração e de Comércio e Propaganda. — *Cândido Motta Filho*.

*cursos Técnicos de Secretariado, de Administração e de Comércio e Propaganda*

Programa de Direito Usual 3\*  
Série

Unidade 1 — I — Conceito de Direito. II — Direito Público e Direito Privado: definição, divisão e aspectos.

Unidade 2 — I — Aspectos gerais do Direito Constitucional. II — Estado : noções, elementos e formas. III — Governo: noção e formas. IV — Regime presidencial e regime parlamentar.

Unidade 3 — I — Pontos de Direito. II — Costume. III — Lei: definição, divisão, elaboração, eficácia e hierarquia. IV — As Constituições brasileiras e a Constituição de 1946.

Unidade 4 — I — Sujeito de Direito. II — Pessoas: definição, divisão. III — Capacidade jurídica. IV — Pessoas jurídicas: sua classificação. V — Comerciante. VI — Pessoas impedidas de comerciar.

Unidade 5 — I — Objeto do Direito. II — Bens: conceito e classificação.

Unidade 6 — I — Nascimento, transformação e extinção de direitos. II — Noção de fato e ato jurídico. III — Requisitos para a validade dos atos jurídicos. IV — Formas dos atos jurídicos e meios de prova.

Unidade 7 — I — Direito de família: conteúdo. II — Casamento: formalidades, regimes, provas, impedimentos, colaboração e dissolução. III — Parentesco. IV — Pátrio Poder. V — Tutela e Curatela.

Unidade 8 — I — Direito das coisas: objeto. II — Posse e propriedade: noção, aquisição, perda e proteção. III — Condomínio. IV — En-

fiteuse. V — Usufruto, uso e habitação. VI — Penhor, hipoteca e anti-crese.

Unidade 9 — I — Direito das obrigações: objeto. II — Obrigações: noção, divisão, causas extintivas.

Unidade 10 — I — Contratos: noções gerais. II — Contratos civis e contratos mercantis. III — Caracterização dos contratos mercantis. IV — Efeitos jurídicos dos contratos.

Unidade 11 — I — Compra e venda: espécies, cláusulas e obrigações dos contratantes. II — Mandato. III — Comissão mercantil. IV — Contrato de locação. V — A locação mercantil. VI — Fiança. VII — Depósito.

Unidade 12 — I — Contrato de trabalho: conceito e sua caracterização. II — Carteira profissional. III — Direitos e deveres dos empregados e dos empregadores. IV — Rescisão do contrato de trabalho. V — Principais normas da Consolidação das Leis do Trabalho.

Unidade 13 — I — Sociedades: definição e divisão. II — Sociedades comerciais: sua classificação. III — Princípios gerais da formação das sociedades. IV — Dissolução das sociedades.

Unidade 14 — I — Principais espécies de sociedades comerciais. II — Sociedades de pessoas: sua constituição. III — Sociedades anônimas: constituição e administração.

Unidade 15 — I — Títulos de crédito. II — Letra de câmbio: requisitos. III — Aceite. IV — Endosso. V — Aval. VI — Cheque cruzado e cheque visado. VII — Carta de crédito. VIII — Warrants e conhecimento de depósito e de transporte.

Unidade 16 — I — Nota promissória. II — Duplicatas: princípios

gerais. III — Debêntures. IV — Apólices.

Unidade 17 — I — Falência: causas e efeitos. II — Síndico: sua atuação. III — Concordata: noção, espécies e efeitos. IV — Reabilitação do falido.

Unidade 18 — I — Imposto e taxa. II — Universalidade do imposto. III — Competência tributária da União, dos Estados e dos Municípios. IV — Noções gerais sobre os principais impostos. V — Imposto sobre a renda. VI — Imposto de consumo. VII — Imposto do selo: sua natureza.

Unidade 19 — I — Direito Administrativo: conceito. II — Atos administrativos. III — Estatuto dos funcionários públicos: seus principais aspectos.

Unidade 20 — I — Crime: seu conceito. II — Da ação penal. III — Dos crimes contra o patrimônio. IV — Dos crimes contra a propriedade imaterial. V — Dos crimes contra a administração pública. VI — Das contravenções penais.

#### *Instruções metodológicas*

A disciplina Direito Usual deverá ser ensinada de modo prático e objetivo, cabendo ao professor ministrar conhecimentos gerais de direito, partindo sempre da legislação vigente, mostrando a importância das regras jurídicas na vida social e a sua aplicabilidade no meio comercial.

O professor, ao explicar os assuntos das Unidades, conceituará os institutos sempre de acordo com os textos legais vigentes, de maneira simples e acessível, não se perdendo em divagações doutrinárias.

Deverá o professor orientar os alunos na consulta aos Códigos e à legislação em geral, indicando as normas legais de maior aplicação.

Os assuntos referentes às atividades comerciais deverão merecer mais detido exame, cabendo ao professor ressaltar as normas jurídicas que, com maior freqüência, interferem nos negócios mercantis.

O programa compreende noções gerais de Direito, partindo da sua conceituação e estudando os aspectos de maior relevância. No que diz respeito ao Direito Constitucional, o professor deverá transmitir aos alunos as principais normas consagradas pela Constituição Brasileira, mostrando a sua evolução.

Quanto às noções de Direito Civil a serem ministradas, o professor deve limitar os seus ensinamentos às regras contidas no Código Civil Brasileiro.

A parte relativa ao Direito Comercial deverá ser ensinada de forma prática, orientando-se os alunos na feitura de contratos e no exato sentido dos diversos títulos de crédito.

Na parte referente à Legislação Fiscal, o professor deverá apreciar os principais impostos, chamando a atenção dos alunos para a sua importância.

O programa finaliza com noções gerais sobre Direito Administrativo e com noções sobre os principais crimes e contravenções.

(Publ. no *D. O.* de 12-1-955).

PORTARIA Nº 55, de 8 de FEVEREIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o que consta do Processo nº 5.928-55,

resolve alterar dispositivos da Portaria Ministerial nº 3, de 4 de janeiro de 1951, cujos artigos 2 e 3 passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º — Além dos demais documentos exigidos, os candidatos a que se refere o art. 1º\* juntarão uma certidão de sua vida escolar, visada pelo inspetor e fornecida pela escola em que tenham concluído o curso.

Art. 3º — A apresentação do diploma de curso técnico de comércio, registrado na Diretoria do Ensino Comercial, deve ser feita até a véspera do início das segundas provas parciais, sob pena de não admissão às mesmas. Correrá novo prazo para regularização da matrícula até o início dos exames de segunda época, do ano letivo correspondente, sob pena de cancelamento automático da matrícula em caráter condicional. •— *Cândido Motta Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 14-2-955).

PORTARIA Nº 57, de 9 de FEVEREIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe foi proposto pelo Processo nº 11.744-54-D.A. resolve expedir as seguintes instruções, para a concessão, em 1955, de bolsas de estudo nos cursos da Biblioteca Nacional:

I. de acordo com o art. 38 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 15.395, de 27 de abril de 1944, a Biblioteca Nacional concederá, no presente exercício, para seus cursos de Biblioteconomia, dez bolsas de estudo, destinadas a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro.

II. Tais bolsas de estudo com preterão:

a) passagem por via aérea, marítima ou ferroviária;

b) mensalidade de Cr\$ 1.500,00 (mil e quinhentos cruzeiros), paga de acordo com a frequência do bolsista.

III. Os bolsistas serão escolhidos, de preferência, entre servidores estaduais ou municipais, lotados em bibliotecas.

IV. A seleção dos candidatos será feita por meio de prova de habilitação.

V. Os bolsistas, além da frequência às aulas, apresentarão relatórios periódicos de suas atividades ao Diretor dos cursos.

VI. Os bolsistas ficarão obrigados a um estágio em bibliotecas, por prazo nunca inferior a trinta dias, consecutivos ou interpolados.

VII. Os candidatos não poderão ter menos de dezoito nem mais de trinta e cinco anos de idade, salvo quando se tratar de diretores ou chefes de serviço de bibliotecas.

VIII. Os bolsistas ficarão sujeitos ao plano de trabalhos estabelecido pelo Diretor dos cursos e aprovado pelo Diretor da Biblioteca Nacional.

IX. Os bolsistas deverão assinar um termo de compromisso, a fim de garantir a prestação de serviços técnicos, no prazo mínimo de dois anos, aos respectivos Estados.

X. As bolsas de estudo de que trata esta Portaria poderão ser cassadas, nos casos de aproveitamento nulo, de não apresentação dos relatórios periódicos antes aludidos ou de falta de frequência dos seus beneficiários.

XI. O estágio dos bolsistas será feito, de preferência, na Biblioteca Nacional.  
— *Cândido Motta Filho*.

(Publ. no *D. O.* de 14-2-955)

PORTARIA MINISTERIAL, N<sup>o</sup> 80, de 19 de FEVEREIRO de 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e tendo em vista o que dispõe o art. 1<sup>o</sup> da Lei n<sup>o</sup> 57, de 6 de agosto de 1947, resolve baixar as seguintes instruções:

Art. 1<sup>o</sup> — Nos estabelecimentos de ensino secundário, respeitadas os números de horas semanais fixados no art. 39 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, não poderão ser submetidas às segundas provas parciais e às provas finais turmas que não tenham tido, durante o ano letivo, cento e sessenta e cinco dias normais de aulas.

Parágrafo único. Nos cursos que funcionarem em regime de cinco dias letivos por semana, esse limite poderá ser reduzido para cento e quarenta dias.

Art. 2<sup>o</sup> — Fica prorrogado o ano letivo para as turmas que não atingirem os mínimos fixados no artigo anterior até que os mesmos sejam completados.

Parágrafo único. Sempre que a regularidade dos trabalhos escolares o recomende, poderá ser adiado o início das segundas provas parciais até que todas as turmas completem os mínimos exigidos no artigo precedente.

Art. 3<sup>o</sup> — Fica prorrogado o ano letivo na cadeira em que não tenham sido ministrados pelo menos

setenta e cinco por cento do total das aulas previstas para a disciplina.

Art. 4º — Quando, por motivo de força maior, o estabelecimento começar o período letivo depois de 1 de março, as primeiras provas parciais somente poderão ser iniciadas tantos dias após a data de quinze de junho quantos os necessários para compensar o atraso verificado.

Art. 5º — Nos casos dos adiamentos previstos na presente Portaria, será facultada chamada especial aos alunos que freqüentarem cursos de Preparação de Oficiais da Reserva.

Art. 6º — Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão receber transferência, para cada série, no decorrer do ano letivo, de mais de quatro alunos, mesmo que existam vagas dentro da capacidade das salas de aula, salvo casos especiais, a juízo da Inspeção Seccional ou da Diretoria do Ensino Secundário.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 1955. — *Cândido Motta Filho*.

(Publ. no D. O. de 26-2-955).

PORTARIA Nº 110, de 29 de DE-  
ZEMBRO de 1954

(Instituto Nacional de Surdos-Mudos)

O Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo item IX, do art. 18 do Regimento aprovado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-1949, resolve regulamentar o Ensino no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nas seguintes bases:

a) Ensino pré-primário — com a duração de 3 anos, para crianças de 5 a 7 anos;

b) Ensino primário — com a duração de 8 anos, para menores de 8 a 15 anos;

c) Ensino médio — com a duração de 5 anos, compreendendo o curso comercial e industrial, para alunos de 16 a 20 anos;

d) Ensino superior — com a duração de 6 anos, compreendendo o curso de Belas Artes, para candidatos de 21 a 26 anos. — *Ana Rimou de Faria Daria*, Diretora.

(Publ. no D. O. de 5-1-955).

PORTARIA Nº 2, de 18 de JA-  
NEIRO de 1955

(Escola Técnica Nacional)

O Diretor da Escola Técnica Nacional, usando das atribuições que lhe confere o artigo 57, do Decreto-lei número 4.073, de 30 de janeiro de 1942, resolve aprovar o Regulamento do Conselho Administrativo da Escola Técnica Nacional, criado pela Portaria nº 20-A, de 3 de novembro de 1954.

Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1955. — *Jeremias Pinheiro Câmara Filho*, Diretor.

*Regulamento do Conselho Administrativo da Escola Técnica Nacional criado pela Portaria número 20-A, datada de 3 de novembro de 1954*

*Atribuições de Seus Membros*

Art. 1º — Seus membros desempenharão as funções em um ou mais setores de atividades da Escola, segundo suas preferências e tendo em vista suas qualificações e experiências específicas.

Art. 2<sup>o</sup> — toda a vida da Escola desenvolver-se-á através dos quatro seguintes setores de atividade:

1 — Setor coordenador dos departamentos de ensino.

2 — Setor de orientação profissional.

3 — Setor de orientação educacional.

4 — Setor pedagógico e administrativo.

Art. 3<sup>o</sup> — Sempre que oportuno e necessário, solicitar-se-á a colaboração e o pronunciamento técnico dos demais professores da Escola, mui especialmente dos chefes de cursos e cadeiras.

Art. 4<sup>o</sup> — O Conselho reunir-se-á quando convocado pelo Diretor da Escola, só podendo funcionar com a presença de pelo menos dois terços dos membros.

§ 1<sup>o</sup> — Será considerado aprovado o parecer ou proposta que alcançar número superior à metade dos votos dos presentes, devendo-se consignar em ata o nome e o pronunciamento de cada um dos votantes.

§ 2<sup>o</sup> — Caberá ao Presidente do Conselho o voto de desempate.

Art. 5<sup>o</sup> — Ficam especificadas, adiante, as atribuições dos membros do Conselho, segundo o setor ou os setores em que se comprometerem a desempenhar as suas funções.

#### *Setor Coordenador dos Departamentos*

Art. 6<sup>o</sup> — Compreende os seguintes departamentos de ensino:

I — de *cultura geral*, que se dividirá em dois grupos de disciplinas:

o) ciências sociais; b) ciências exatas.

II — de *cultura técnica*, que se dividirá nas duas seguintes séries de cursos, existentes na Escola:

a) *cursos Industriais*:

marcenaria

cerâmica corte e

costura alfaiataria

chapéu, flores e ornatos

artes gráficas pintura

fundição serralheria

mecânica de máquinas mecânica de

automóveis mecânica de precisão

instalações elétricas aparelhos elétricos

e telecomunicações;

b) *cursos Técnicos*:

eletrotécnica

máquinas e motores

edificações

desenho de arquitetura e móveis

construção aeronáutica

pontes e estradas.

Art. 7<sup>o</sup> — Compete aos membros que elegerem este setor para o exercício de suas funções:

a) — estudar o problema da ordenação do ensino de cada disciplina, tomada isoladamente, ou considerada dentro do grupo, ou, ainda, dentro do departamento, e propor medidas para sua plena efetivação;

b) — estudar o problema de correlação das matérias de cultura geral com as de cultura técnica e, dentro de cada um destes departamentos, o das disciplinas deles in-

tegrantes, propondo meios para realizá-la.

*Setor de Orientação Profissional*

Art. 8' — Compete aos membros que por êle optarem para o exercício de suas funções:

a) — estudar os processos de seleção psicológica e pedagógica dos candidatos à matrícula nos cursos Industrial e Técnico, oferecendo colaboração para o seu aperfeiçoamento ao órgão técnico especializado;

b) — estudar e propor a criação de um gabinete psicotécnico para realizar a orientação e a readaptação profissional;

c) — observar o funcionamento das oficinas, para, quando conveniente, propor normas e medidas de orientação pedagógica, tendo em vista as reações do educando na execução das tarefas;

d) — propor, após o devido estudo, a adoção das séries metódicas de acordo com os recursos disponíveis na Escola.

*Setor de Orientação Educacional*

Art. 9' — Ê da competência dos membros que se comprometerem a exercer suas funções neste setor:

a) — proceder ao levantamento dos dados referentes à vida social do discente, quando conveniente, em colaboração com o setor de Orientação Profissional;

b) — coordenar as práticas educativas, a saber: a educação física, a educação musical e a educação doméstica, de comum acordo com os professores — chefes de cada uma delas;

c) — examinar as atuais condições dos serviços médico e odon-

tológico e propor medidas para sua melhoria;

d) — estudar o problema da assistência social ao discente e à sua família, sugerindo medidas para ampliá-la e melhorá-la, através não só da Caixa Escolar, mas, ainda, de outra ou outras instituições que deveriam criar-se para sua plena efetivação, como, por exemplo, um Círculo de Pais e professores;

e) — apreciar o papel que as atividades extra-escolares devem desempenhar na vida da Escola, sugerindo medidas para melhor cumprimento das finalidades da A.E.T.I., e para que se estimule a criação,

quanto possível, por iniciativa ou motivação do aluno, de instituições outras integrantes da obra de educação, tais como: grêmios culturais e artísticos, biblioteca circulante, cinema educativo, pequenos jornais, etc;

f) — promover meios para fomento das excursões de ordem cultural e do intercâmbio intelectual e artístico com estabelecimentos congêneres.

*Setor Pedagógico e Administrativo*

Art. 10 — Compete aos membros do Conselho que se comprometerem a desempenhar suas funções neste setor:

a) — observar o funcionamento das aulas, para, quando conveniente, propor medidas que assegurem maior rendimento didático;

b) — examinar a possibilidade de adoção de medidas que visem a maior rendimento escolar, entre outras, as seguintes: a instituição do estudo dirigido, a instituição de prêmios e regalias, o estabelecimento-

de normas gerais para a disciplina escolar, como, por exemplo, o compromisso de honra ou termo de responsabilidade, direitos e deveres do aluno e do professor, penalidades, etc;

c) — sugerir a promoção de medidas para publicação ou impressão de programas das disciplinas, de livros didáticos, de súmulas, apostilas e provas objetivas únicas para cada série, bem como para a adoção dos auxílios áudio-visuais no ensino;

d) — sugerir medidas para a melhoria da parte administrativa, como seja: o estabelecimento do horário escolar; a fixação das condições higiênicas na vida escolar, compreendendo a alimentação, as instalações sanitárias, o vestiário, os pátios, os campos esportivos e as salas de aulas, o controle das atividades escolares do discente, compreendendo a frequência escolar, a remessa de boletins e a correspondência com os pais ou responsáveis;

e) — apreciar o projeto de instalação do internato na Escola, propondo o estabelecimento de um mínimo que deve ser satisfeito quanto às instalações e à assistência moral e pedagógica que se devem assegu-

rar ao discente matriculado neste regime escolar.

*Aprovado em 18 de janeiro de 1955.*

Ass. *Jeremias Pinheiro da Câmara Filho* — Presidente.

Ass. *Léa Corrêa Massaferr* — Secretário.

Ass. *Theodorino Rodrigues Pereira* — Conselheiro.

Ass. *Tebyreçá de Oliveira* — Conselheiro.

Ass. *Arlindo Clemente* — Conselheiro.

Ass. *Diógenes Vianna Guerra* — Conselheiro.

Ass. *Thomaz de Aquino Bastos* — Conselheiro.

Ass. *Orlando de Maria* — Conselheiro.

Ass. *Eloina Tavares* — Conselheiro.

Ass. *Elizabeth Zamorano Nunes* — Conselheiro.

Ass. *Nestor Alves Martins* — Conselheiro.

Ass. *Amóbio Calheiros Bomfim* — Conselheiro.

Ass. *Paulo Lantelme* — Conselheiro.

Ass. *Francisco Fonseca Pinto* — Conselheiro.

(Publ. no *D. O.* de 24-2-955).