

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

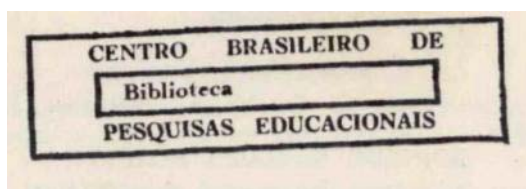
PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

VOL. XXIV JULHO-SETEMBRO, 1955 N.º 59

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 «
matéria transcrita.*

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS



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

VOL. XXIV JULHO-SETEMBRO, 1955 N.º 59

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

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*
Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos Cursos

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista*
Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUIS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXIV

Julho-Setembro, 1955

Nº 59

SUMARIO

Idéias e debates:

Págs.

CÂNDIDO MOTTA FILHO, Significado político da escola	3
OCTAVIO MARTINS, Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida lógica	12
PEDRO GOUVEA FILHO, E. Roquete Pinto — Antropólogo e educador	31
OFÉLIA BOISSON CARDOSO, Alguns problemas do ensino da linguagem ..	58

Documentação:

CELSO KELLY, Educação popular e obrigatoriedade do ensino	103
HELENA ANTIPOFF, A escola e as atividades artesanais em zonas rurais	115
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	118
XVII Conferência internacional de instrução pública	137

Vida educacional:

A educação brasileira nos meses de janeiro a março de 1955	150
Informação do país	181
Informação do estrangeiro	194
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: A. Almeida Júnior, Férias em demasia; Cândido Motta Filho, A juventude e o ensino de grau médio; Elói do Egito Coelho, Análise dos resultados da Escola Industrial de Teresina; Newton Beleza, Diretrizes para ensino agrícola.....	196

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: **Lei nº 2.470, de 28 de abril** de 1955 — *Dispõe sobre a Universidade Rural de Minas Gerais*; Lei nº 2.503 de 4 de junho de 1955 — *Concede auxílio ao Centro de Pesquisas Pedagógicas para investigações sobre o desenvolvimento educacional do Brasil, e dá outras providências*; Decreto nº 37.334, de 12 de maio de 1955 — *Aprova o regimento do Instituto Joaquim Nabuco, do Ministério da Educação e Cultura*; Portaria nº 104, de 6 de abril de 1955 — ■ *Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Física*; Portaria nº 115, de 20 de abril de 1955 — *Baixa instruções relativas d realização de exames de suficiência para registro de professor de ensino secundário*; Portaria nº 166 de 2 de junho de 1955 — *Regimento da Campanha de Merenda, Escolar da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação*; Portaria nº 170, de 27 de abril de 1955 — *Dá nova redação às instruções complementares nº 1, aprovadas pela Portaria nº 29, de 1º de fevereiro de 1954., que se revoga ...* 225

SIGNIFICADO POLÍTICO DA ESCOLA (*)

CÂNDIDO MOTTA FILHO
Ministro da Educação e Cultura

Num país sem tradição universitária como é o nosso, que necessita colocar, repetidas vezes, os seus grandes e tormentosos problemas na pauta das soluções culturais, — é de inegável oportunidade situar, em aula magna como esta, o tema do significado político da escola.

Não é, certamente, tema novo, porque, desde os mais remotos tempos, o ensino se faz, tendo em conta não só a integração do indivíduo no grupo, como também a direção do próprio grupo. Além disso sabemos que, desde as primeiras organizações universitárias da Idade Média, até às de nossos dias, sempre houve, inspirando-as, louvando-as ou mesmo combatendo-as, motivos políticos fundamentais.

Poderíamos lembrar o destino da Universidade de Bologna, de Paris, de Oxford ou Salamanca e, nessa evocação, com maiores particularidades, a Universidade de Coimbra.

Poderíamos dizer que o problema político sentiu sua dependência da vida cultural, quando, na Idade Média, ao lado dos castelos e das baronias, os mosteiros e as igrejas se voltavam para as hierarquias sociais. A Universidade constituiu-se, então, a imagem viva de uma cultura, indispensável à manutenção da cidade terrena. Alimentando espiritualmente a ordem existente, por muitos séculos, conseguia que o mundo se apresentasse como uma harmoniosa edificação.

Essa missão da cultura torna-se mais complexa e mais difícil quando, no Renascimento, despertam as pretensões individualistas. A filosofia, que era universal e dogmática, tornava-se diversificada e crítica, ferindo a fundo uma ordem estável e coerente que reinava entre os homens.

O ensino visa a valorização do homem, para que tudo o que é humano seja conhecido, porque a antiga hierarquia monárquica perdera sua razão de ser. Nesse passo, percebe-se, por toda parte, que uma sociedade de homens livres só seria possível pela dilatação do conhecimento, o que constituiu, a par-

(*) Aula inaugural pronunciada na Universidade do Paraná, em 12 de março do corrente ano.

tir do século dezoito, a base do sistema democrático, com a aceitação principalmente das idéias educativas de Lock e de Rousseau.

Desde esse tempo, com o desenvolvimento das ciências, com a multiplicação dos inventos, com o progresso das indústrias, — acredita-se na escola como solução para reduzir os males humanos e as insuficiências sociais. Dava-se, mesmo, um tom grave de axioma à afirmativa de que abrir escolas é fechar prisões!

O cidadão é a razão da autoridade nos governos. Uma sociedade, onde o cidadão não é realmente cidadão, é uma sociedade de escravos. Rousseau já fazia sentir que o governo é, simplesmente, uma comissão, e quem o encarna é, simplesmente, um comissário. Colocado o problema nesses termos, positivou-se o maior, o mais dramático, o mais empolgante empenho da democracia, que é o de realizar o cidadão pelo aprimoramento de sua consciência cívica, o que equívale dizer, de sua cultura.

Não só nos debates parlamentares, como nos programas de governo, o tema surgia e ressurgia. Uma enorme literatura floresceu para avivá-lo. E, desse modo, multiplicaram-se as escolas e o ensino ficou sendo uma preocupação central do Estado.

Com o individualismo, o liberalismo proclama a mínima interferência do governo e a máxima expansão da livre iniciativa. A escola, por isso mesmo, deveria assegurar um ensino que só cuidasse da máxima revelação das capacidades, porque a democracia só poderia ser compreendida como um regime em que haveria um mínimo de poder.

Porém, a partir, principalmente, de 1848, no exame crítico das realizações havidas, dentro do otimismo progressista, verifica-se que a integração nos rumos sociais, não se fez, como se esperava. O desenvolvimento das cidades e, principalmente, das indústrias, fez com que a incorporação se processasse, em grande parte, sem a participação da escola, ou apenas com a participação mínima da escola. Anatole France, numa crônica maliciosa, punha a vivo o contraste entre o que a escola prometia e o que a vida realizava. O trabalho, feito nas fábricas e nas fazendas, absorvia o homem, de tal modo, que o inutilizava para a cultura. Por outro lado, a vida na fábrica, que extinguiu a indústria manufatureira, dava ao trabalhador, mediante salário, maior consciência de seu valor social. Êle não queria mais ser um simples proletário, marginal e dependente, mas um participativo, aquele que se pode tornar a figura central no palco da história.

A política democrática que se apegava na política do eleitorado, na política do maior número, já não cuidava mais da preparação do eleitor, senão de sua utilização. O sufrágio universal e os sistemas de voto, por mais exigentes que se mostrassem, não podiam mais conter a avalanche eleitoral. O que acontecia, em todas as atividades sociais, acontecia na atividade política. Havia, por toda parte, uma superpopulação e com isso se inaugurava aquilo que se denomina "o império descomunal das massas", ou, aquilo que mais modestamente Ortega y Gasset denominava "a rebelião das massas".

Mudam com isso, sensivelmente, todos os critérios para o comportamento humano e, notadamente, para os interesses políticos. A experiência dos estados totalitários assume proporções inesperadas, e vemos, com elas, o mundo arrastado a uma nova guerra mundial, e, com esta, a catastrófica subversão de valores a que estamos assistindo.

Diante desse quadro novo, que possibilitou novos enredos políticos, novos planos e novas táticas para a conquista do poder, ficou a escola sujeita realmente a uma revisão. Estruturada dentro de uma paisagem de otimismo, condicionada a uma concepção do mundo que produziu a alegria e a fé, em nossos pais, ela não podia mais, em qualquer de seus graus, oferecer a mesma eficiência de antigamente, ou a mesma esperança. Ortega y Gasset mostra a presença da multidão por toda a parte, inclusive na escola. Não há escola que não esteja superlotada e não há escola que baste. A massificação do ensino não só se mostra nos grandes centros. Além disso, ela desindividualiza a aprendizagem e fere fundo o compromisso educativo. O mestre, diante da multidão de alunos que se acotovelam nas classes, não os distingue mais, não os conhece e, conseqüentemente, não sabe mais dizer se suas lições aproveitaram ou não. De há muito, que se sustenta ser a missão da escola, no ciclo evolutivo do aluno, não só ensinar, senão também educar. Como educar, porém, sem conhecer a quem se vai educar? O mestre, agora, vê a massa e não vê o aluno, nem pode guardá-lo no coração ou na memória, como Mister Ships, de Hilton.

Nem precisamos aqui reeditar o que se sabe sobre psicologia coletiva ou, melhor, sobre o comportamento da massa.

O certo é que, numa sala, ou numa escola atormentada pelo fenômeno das aglomerações, — não se pode mais ensinar como antigamente. É evidente que um povo composto de homens livres, de homens que assim deveriam ter saído das escolas, recuou, para dar lugar à massa, a qual, por si só, descaracteriza o homem que só se comporta como em função da massa.

Não quero, nesta aula, acentuar o que significa, ou o que ainda pode significar, o aproveitamento da massa pela política. Quero apenas afirmar que ela existe e continua a existir, mesmo nos países onde se proclama, com bases em fórmulas jurídicas, a necessidade do culto ao homem livre. Basta abrirmos os jornais e revistas e anotarmos os acontecimentos. Basta, neste século de ódios políticos, ter em conta os livros de sucesso, o "Zero e o Infinito" de Koesteler que significa a experiência de um ex-comunista e a "Vigésima quinta hora", de Giorgiu, que traduz a experiência de um ex-nazista. Ambos, sob pontos de vista diferentes, apontam o mesmo mal, o homem máquina, o homem reduzido à peça de máquina, ou produzido em série como se fosse mero produto industrial, o homem que conheceu os campos de concentração, nazistas, comunistas e anti-nazistas e anti-comunistas, e que enxergam, no panorama trágico do mundo contemporâneo, o crescer, devido às junções impostas pela massa, da "política concentracionária".

Isto quer dizer, apenas, que a massa é uma realidade de tal modo poderosa, que os regimes, os sistemas, os programas, as convicções e as leis a ela se submetem e diante dela se comportam de acordo com suas exigências. O campo de concentração surgiu, como uma vegetação propiciada pelo clima da vida moderna, onde a massa adquiriu força e situação própria; e os que o conheceram, com suas misérias, torpezas, desesperos, brutalidades e aviltamentos, o enxergam por toda parte, onde as aglomerações se repetem, nas pequenas e grandes cidades, no critério dos racionamentos, nas filas para obtenção de cartões de alimento ou mesmo na fila para os ônibus, para as estradas de ferro, para os guichês das repartições públicas, dos teatros, dos cinemas e das praças de desporto.

Esse homem que está na fila é o mesmo homem predisposto às filas trágicas dos campos de prisioneiros ou de populações evadidas, ou perseguidas por ódios raciais ou religiosos.

Não há como fugir a essa realidade tormentosa. Não há, com ela, senão uma pressão que nos obriga a uma existência de renúncias cotidianas, a dizer o que não queremos dizer, porque a velha liberdade do homem está se desfazendo a olhos vistos, à medida que cresce o poder do Estado, à medida que avulta o interesse grupal, à medida que todas as indiscrições, todas as exigências, todas as intromissões, todas as ambições, destroem a vida privada, e fazem a vida no lar idêntica à da praça pública.

Para que essa destruição não se consume, precisamos pôr e repor, nos seus devidos termos, a missão da escola em sua missão política.

Não podemos separá-la e colocá-la num plano cético e indiferente aos tormentos desta época, de afrontosas destruições, apenas com a função de educar para o imprevisível.

A concepção de uma escola indiferente à ordem política seria não só uma utopia, como seria uma negação de si mesma. Seria entregar o homem submisso às ambições do poder, seria portanto o mesmo que enquadrá-la nas exigências da massa.

Estamos, mais do que nunca, vivendo numa época de exaltação política. Coube à nossa geração assistir a queda de impérios, de nações e de regimes. Viu o maquiavelismo subir e descer, nos lances teatrais de líderes sombrios e alucinados. E sabe, por sentir as conseqüências na própria carne, que todas as tipologias políticas são envolventes e conquistadoras e que todas elas, e notadamente aquelas de maiores ambições revolucionárias, querem, antes de tudo e acima de tudo, conquistar a infância e a juventude.

Mais do que nunca, portanto, para a vitória da liberdade, se faz mister a conquista da escola, porque a escola prepara o homem do povo e prepara as classes dirigentes. Não há, por isso, pensador algum, pedagogo de autoridade e renome, que não veja, com nitidez, esse quadro. E se de um lado alguns sustentam que a educação visa integrar o homem nos interesses do Estado, o que redundaria numa anulação das virtudes criadoras da liberdade; por outro lado, outros sustentam, cheios de razão, que a educação, como uma preparação para a vida, visa aperfeiçoar-lhe a personalidade e, com isso, dotá-la de elementos para mantê-la, dentro dos poderes do Estado, como um poder autônomo, como um elemento de participação, decisão e ação, nos quadros políticos em que vive.

Não sabemos se foi realmente o professor primário que venceu em Sedan, nem sabemos, como proferiu Renan, se foram as Universidades alemãs que conseguiram essa vitória.

Podemos dizer contudo que, efetivamente, as escolas alemãs influíram decisivamente para essa vitória. Se a atualidade é eminentemente política, acresce que a sua política é, por sua vez, inovadora, quando não revolucionária. As transformações do poder, visíveis e sensíveis, não possuem ainda caráter definitivo e se mostram assim inquietas e inseguras. Há o esquecimento do passado, a descrença no presente e a incerteza no futuro.

E como se trata de um fenômeno universal, êle alcança o nosso país e as condições normais de seu povo. Desde 1930 que vivemos sob o signo da revolução e, portanto, dos descomedimentos. Chegamos até, como diz Pousin, a "sofrer o enjôo de alto mar". Não assistimos senão a essa procura de novos ru-

mos, em contradição acentuada com velhos hábitos. A transformação institucional que as constituições acusam, que as leis ordinárias assinalam, que os novos órgãos do poder público denunciam, que o eleitorado, os partidos e a prática do regime representativo oferecem — as dificuldades administrativas, as prolongadas crises econômicas, as novas ambições de grupos ou classes — situam bem as contradições da vida política do país cujo processo evolutivo foi envolvido pelo dilúvio da crise universal.

A acentuada descontinuidade de critério político nestes últimos trinta anos, que nos dá a impressão de que vivemos numa revolução à procura de princípios, ou numa república sem republicanos, numa federação sem federalismo; numa descentralização sem municipalismo, leva-nos a sentir que as sucessivas levas de crianças e de jovens que procuram as escolas, — são atingidas pelas conseqüências desse estado de coisas e envolvidas pelas seduções da rebeldia e do negativismo.

Pensamos que a política, como ciência do Estado, visa justamente impedir tudo isso, porque ela, quer no seu aspecto social, quer no seu aspecto histórico, quer no seu aspecto cultural — é uma atividade criadora da ordem, como o direito é a atividade conservadora da ordem.

A concepção dos maquiavélicos, de que a política é a luta pelo poder, por ser destituída de sentido, confunde a ambição pelo poder com as diretrizes do poder.

A luta pelo poder só se explica em nome de uma convicção. De uma concepção do mundo ou de uma concepção do bem comum que é o fundamento de toda ordem coletiva.

No entanto, de há muito que se explica a política como uma atividade eficaz na vida emocional. Ela é assim eficaz pela sua irracionalidade, capaz de despertar no humano a fúria instintiva, e por isso escolhe seu campo de ação na massa humana primitiva e emotiva.

Depois da guerra de 1914, não foram poucas as obras mostrando o perigo desse estado de coisas e as tristes conseqüências da traição das classes dirigentes. Em 1927, Julien Benda escrevia "La trahison des clereos", quando denunciava o predomínio bárbaro do ódio político. "O nosso século, escreveu êle, — antecipando a tragédia política da última guerra — seria exatamente o da organização intelectual do ódio político". Esse seria um de seus grandes títulos na história moral da humanidade.

Seria então, com isso, a descida da noite do obscurantismo, em cujas sombras se movimentariam animais de presa a que

se refere Spengler, ao anunciar, neste palco propício às ambições do dinheiro, o surdo rumor das sandálias de César.

Posteriormente, com a última guerra, além dos tormentos aviltantes dos campos de concentração, surgiu nas cinzas da guerra, ainda mais apurado, o ódio político na empresa dos tribunais de exceção, julgando sob a pressão das multidões enlouquecidas e no complexo da traição que levou ao abismo de todas as injustiças o próprio sentido da dignidade humana.

Para que o poder não seja a força irracional, a arbitrariedade e a violência, a escola se propõe a reabastecer os homens de seus privilégios humanos, do direito de ser homem em toda sua plenitude.

A escola tem sido, porém, envolvida, a partir do século dezoito, por numerosos conceitos, que a levaram para rumos, não raro contraditórios e estéreis.

Em 1888. Guilherme Dilthey estudando a possibilidade de uma ciência pedagógica de caráter universal afirmava o estado de atraso em que se achava a ciência pedagógica, dominada pela casuística e pelo psicologismo, com Herbart ou Spencer.

O mesmo mal, denunciou-o Ortega y Gasset, em nossos dias, quando viu o problema educacional entregue a uma pedagogia em atraso.

Parece-nos, contudo, que a tormentosa experiência de um mundo em mudança exige visão mais ampla e mais profunda da solução do problema, não se restringindo ao psicologismo, ao historicismo, ao sociologismo, mas colocando a escola em termos universais, e, ao mesmo tempo, de sua época, de forma que a antropologia platônica reviva na de Comenius, de Rousseau e Pestalozzi, de Herbart e Froebel, para ser também a de Dilthey, de Max Scheller, de Hartman e de Husserl.

Só nesse aspecto global, pode a escola reencontrar-se, e realizar aquilo que dela mais necessitamos: — a conceituação do homem, como existência livre, dentro de uma coexistência propícia à liberdade.

Há, desse modo, uma estrutura global, em todo o edifício educativo. A educação forma o homem, através de seu período evolutivo, e o coloca em condições de decidir, nos múltiplos caminhos que a vida lhe oferece.

A escola primária cuida da educação da criança, isto é, do ser em crescimento, daquele que se prepara para tomar, na vida, decisões livres. A criança não tem outro título e outro privilégio, senão o de ser criança. Não participa ainda das responsabilidades sociais. Alguém fala sempre em seu nome. Na sua alma predisposta e desinteressada, estão todas as possibilidades para que as fundamentais reservas da personalidade

humana se mantenham vivas e intactas. O que se procura incutir na criança é a predisposição para que viva, sem os males que a sociedade propicia. "A educação, ensina Rousseau, no seu livro "Emile", deve conservar a criança como criança e o adolescente como adolescente".

Por isso, a escola primária não distingue nenhum valor diferente que a criança traga consigo. Ela visa tão só aquele que deve um dia ingressar na sociedade, com responsabilidade própria. Mas, se a educação, pelo ensino, visa completar a educação do homem, temos que a considerar sem quebra de sua unidade fundamental.

A educação primária visa à criança, ao passo que a média e a superior, à juventude. Todas elas expressam a mesma coisa e obedecem a um mesmo fim. Não podemos mutilá-lo. Não há, realmente, uma educação que procure, como no romance de Giorghiu, a formação mecânica de seres privilegiados. A educação é um direito de todos, que faz com que o homem comum e o homem de elite sejam explicáveis e visíveis numa sociedade onde haja, realmente, essa unidade básica que a educação estimula e preserva.

Sem discutirmos aqui as várias doutrinas sobre as elites, podemos, contudo, dizer que todas as capacidades políticas decorrem da existência de um povo capaz de formá-las ou abastecê-las.

Sem a existência de um povo, não existe realmente uma elite, porque a elite expressa a sublimação de uma realidade e não um artifício ou uma imposição. Rousseau, que deu novos fundamentos ao contrato social soube distinguir: "reger" um povo ou "submeter" um povo. Para regê-lo e não submetê-lo, é preciso que a classe dirigente dele brote, como de uma árvore brotam suas flores e seus frutos.

A unidade educacional impõe-se, conseqüentemente, porque toda escola superior será artificial e todo ensino médio ilusório, se não houver ensino primário.

É comum dizer-se que a missão das universidades é a formação das elites. Mas, tal afirmativa será verdadeira, se os outros graus de ensino lhes fornecerem o material humano adequado.

Se a falha começa na educação primária e se desdobra na educação secundária, a vida universitária não terá forças de operar o milagre de transformar em cultura, o que se granjeou, no enganoso artifício das preparações apressadas para exames e conquista de títulos.

O bacharelismo de hoje não é um mal peculiar às escolas de direito; mas, um mal comum a todas as escolas superiores,

inclusive às técnicas que aderiram a essa corrida insensata para conquista do cartucho de formatura.

Se a crise, que hoje faz estremecer as bases políticas dos povos, — aumentou, transfiguradamente, a confusão dos valores e comprometeu o sentido das avaliações sociais; se hoje se fala na traição das elites ou na omissão das elites — é porque não se considerou, em seus devidos termos, a missão da escola, não foi vista nem orientada, no sentido de, sem fazer distinções, nem separações, incorporar todos os valores e grupos nos interesses harmônicos da comunidade, pela preparação do homem para ser realmente um homem.

Se continuarmos a olhar no estudante, o qualificado num grupo social, o que provém de uma família de políticos, de operários, de militares ou de religiosos; se continuarmos a ver o ensino, nos seus graus, como departamentos estanques, — não poderemos esperar a formação espontânea e saudável das classes dirigentes.

Só um povo preparado e reanimado pela educação do homem comum é que formará um governo democrático. Só pelo reconhecimento real, efetivo, sem temer sacrifícios, do princípio de que a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, — é que uma sociedade poderá restabelecer-se da moléstia que a vem debilitando, desde o começo do século.

Não há homem livre, sem consciência da liberdade; não há democracia, sem consciência da democracia; não há ordem consentida, se não houver a compreensão dos deveres e dos direitos do comportamento humano.

Todos os programas serão inúteis, todas as medidas estereis, todas as críticas infecundas, se não houver essa filosofia na base das instituições e essa compreensão política da escola.

Cabe ao Paraná, no esplendor de sua mocidade social, na energia de seus propósitos e na certeza de seus altos destinos, abrir caminho nesse terreno, que uma longa incompreensão tornou quase intransponível.

SÔBRE A APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES TÉCNICAS REFERENTES À PRECISÃO E À VALIDADE DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA PSICOLÓGICA (*)

OCTAVIO MARTINS

Do I. N. E. P.

INTRODUÇÃO

O título escolhido pela comissão organizadora para o segundo tema das sessões plenárias do Seminário Latino-Americano de Psicotécnica não se refere, como poderia parecer, aos requisitos mínimos de precisão (ou fidedignidade) e de validade exigíveis dos instrumentos de medida psicológica para que seu emprego seja considerado satisfatório. Este problema não comportaria, com efeito, solução geral capaz de ser traduzida em normas cuja finalidade seria a de aceitar como bons, ou rejeitar como maus, determinados testes, questionários ou técnicas de diagnóstico. Tal decisão deve caber ao profissional que, em face da situação a resolver, deve estar habilitado a escolher os instrumentos mais adequados às finalidades que tem em vista.

É evidente que essa escolha não deve ser feita ao acaso ou em função da maior ou menor voga de que este ou aquele teste possa gozar na ocasião; deve ser determinada primordialmente por uma apreciação criteriosa das qualidades dos instrumentos de que possa lançar mão, donde a importância capital da facilidade de obtenção de informações exatas sobre essas qualidades.

Muito freqüentemente, entretanto, são escassas as informações técnicas sobre muitos dos testes correntemente empregados entre nós e, quando elas existem, nem sempre se apresentam sob a forma mais conveniente para a formação de julgamentos adequados.

É portanto perfeitamente justificada a discussão do assunto por ocasião do Seminário Latino-Americano de Psicotécnica que

(*) Trabalho apresentado no Seminário Latino-Americano de Psicotécnica, realizado no Rio de Janeiro, no corrente ano.

deverá, se possível, fixar normas para a apresentação das informações técnicas mais importantes para solução dos problemas que se apresentam ao especialista.

Entre as qualidades a apreciar, são de especial importância a precisão e validade, especificadas como assunto do tema.

O problema da escala em que são expressos os resultados das medidas e das normas correspondentes constitui também assunto importante, sob vários aspectos ligados aos anteriores, tendo sido por isto incluído nesta discussão.

Além desta introdução, o presente trabalho compreende uma exposição geral sobre alguns pontos essenciais das medidas psicológicas, um projeto de normas de apresentação de informações técnicas referentes aos instrumentos de medida psicológica e uma indicação de fontes bibliográficas sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE MEDIDAS PSICOLÓGICAS

Se um indivíduo medir um objeto e declarar que o resultado dessa medida foi 3,27 (por exemplo), essa informação de nada adiantará enquanto não se souber se o que se mediu foi o peso, o comprimento, a densidade ou a carga elétrica; enquanto não se souber, além disso (no caso de se tratar de um comprimento), se o número 3,27 representa metros, polegadas, anos-luz ou angströms; e mesmo com tais conhecimentos, a informação será de natureza precária enquanto não se souber se o erro provável da medida foi de ordem de 5%, 50% ou 0,1%.

Essas considerações referentes a medidas físicas são igualmente aplicáveis às medidas psicológicas. A natureza da grandeza medida corresponde ao problema da validade dos testes; a unidade em que é expressa a medida corresponde ao problema das normas e da escala de escores empregada; a amplitude do erro experimental é traduzida pela precisão do teste.

Antes de definir de modo mais adequado esses elementos, cabe levantar uma objeção que muitas vezes é apresentada quanto à legitimidade do emprego da palavra *medida* em relação aos resultados dos testes. O que define na realidade o significado de uma palavra é o uso que dela se faz. Nas ciências físico-matemáticas a palavra é em geral empregada num sentido restrito, só aplicável a grandezas que admitem um zero absoluto e para as quais se possa definir a operação soma. Nesta acepção, a densidade de uma substância poderia ser objeto de medida, mas sua dureza não o seria.

Mas essa definição não corresponde à única acepção legítima da palavra medida, que é aqui empregada em sentido amplo

e se refere a qualquer sistema de correspondência entre uma série de números e a série de intensidades de um fenômeno qualquer, o que compreende praticamente todas as aplicações correntes dos números, salvo dos que servem apenas de identificação, como os números de telefone ou de um catálogo comercial.

Dentro da acepção aqui adotada para as medidas, estas podem ser classificadas nas três categorias abaixo descritas.

Uma escala de medidas pode representar apenas uma *ordenação*. É o que acontece com a escala de durezas de Mohs, usada há mais de um século pelos mineralogistas. Nessa escala, as durezas da fluorita, da apatita, da safira e do diamante são respectivamente 4, 5, 9 e 10, o que permite dizer que o diamante é a mais dura substância do grupo, ou que a fluorita é menos dura que a apatita, mas não se pode dizer que o diamante seja duas vezes mais duro que a apatita, nem que a diferença entre as durezas da fluorita e da apatita seja igual à diferença entre as da safira e do diamante. As escalas em que se exprimem os resultados de muitos dos instrumentos psicológicos correspondem a meras ordenações, do mesmo modo que a escala de Mohs.

Há outras escalas numéricas que não possuem zero absoluto, mas cujas unidades são iguais. É o que acontece com a escala termométrica centígrada (ou a Fahrenheit) ou com as datas. Não será legítimo dizer que uma temperatura de 60.º é três vezes maior que uma de 20.º (como não tem sentido dizer que a data 975 é a metade da data 1950), mas é permitido dizer que a diferença entre as temperaturas de 80.º e 60.º é igual à diferença entre as temperaturas de 50.º e de 30.º, ou o duplo da diferença entre as temperaturas de 25.º e 15.º, podendo-se também fazer afirmações análogas quanto às datas. As escalas de muitos dos testes convenientemente padronizados constituem boas aproximações dessa categoria de medidas.

Finalmente, há as medidas como tal definidas pelos físicos, que se referem a grandezas (como o comprimento, a velocidade, a intensidade do campo elétrico, etc.) que admitem um zero absoluto e para as quais é definida a operação soma. Para qualquer delas é possível fazer comparações como a que resulta na afirmação de que um comprimento é cinco vezes maior que outro. Têm sido feitas certas tentativas para estabelecer escalas absolutas para algumas variáveis psicológicas, entre as quais a de uma escala absoluta de inteligência estudada em 1925 por Thurstone. Embora de grande interesse teórico, essas tentativas não têm tido repercussão na prática, fugindo portanto o assunto ao âmbito do presente seminário.

A afirmação de que os escores de certos testes correspondem a escalas de unidades iguais é baseada na hipótese (aceitável em face de considerações teóricas e de observações concretas) de que a distribuição da maioria das variáveis psicológicas, se medidas em unidades idealmente perfeitas e referentes a grupos homogêneos não selecionados, apresentariam distribuições normais.

Quando tais hipóteses são verificadas, a verificação da normalidade de uma distribuição de escores constitui indício de que as unidades da escala podem ser consideradas iguais e, caso isso não se verifique, os escores brutos (ou diretamente obtidos) podem ser transformados em outros que apresentem distribuição normal.

Não basta, porém, que uma escala apresente essa propriedade para que seu uso seja adequado (nem é ela de importância capital, a menos que se verifique uma distorsão muito acentuada). A escala deve permitir uma interpretação conveniente dos resultados, o que se pode obter pela organização de normas referentes a grupos suficientemente estáveis que sirvam de termo de comparação para as pessoas às quais o teste é aplicado.

Se um aluno da 3.^a série ginásial obteve o escore 42 num teste de geografia, esse resultado adquire significação quando se sabe que as médias obtidas no teste por uma amostra representativa dos alunos das diversas séries do curso ginásial na país são respectivamente 27, 33, 38 e 43, ou que 59% dos alunos da 3.^a série têm escores inferiores a 42.

Não seria possível entrar aqui em detalhes sobre os diversos sistemas de escores cujo uso merece recomendação. O que é importante assinalar é que a pessoa a quem cabe interpretar os resultados do teste deve dispor de normas adequadas, isto é, de termos de comparação referentes a grupos de natureza análoga àqueles aos quais pertencem as pessoas examinadas.

PRECISÃO

Toda medida é sujeita a *erros acidentais*, a menos que se trate apenas da contagem de unidades discretas. Esses erros, que decorrem de uma multiplicidade de pequenas causas cuja influência não pode ser avaliada, devem ser cuidadosamente distinguidos dos *enganos* e dos *erros sistemáticos*. Os enganos resultam de descuidos (como quando se lê numa escala o número 137 em vez de 157) e podem ser eliminados desde que as operações sejam feitas com o devido cuidado. Os erros sistemáticos são aqueles que afetam de modo análogo todos os resultados, como por exemplo quando se utiliza uma balança cujos braços

sejam desiguais. Quando conhecidos, os erros sistemáticos podem ser eliminados, mas muitas vezes não são sequer suspeitados, o que constitui um grave problema para certos tipos de medidas. (Nas medidas psicológicas não têm muitas vezes a mínima importância, desde que se trate de erros constantes, pois as unidades psicológicas não admitem em geral um zero absoluto. Em certos casos, porém, podem afetar a validade dos testes, como quando se procura medir a inteligência inata de uma pessoa com um instrumento muito influenciado pelos antecedentes culturais).

Supondo eliminados os enganos e os erros sistemáticos, há entretanto outros erros que não podem ser evitados, por mais cuidadoso que seja o observador e por melhores que sejam seus instrumentos de medida. Com uma régua graduada em milímetros poder-se-á procurar avaliar, com uma lente ou a olho nu, os décimos de milímetro, mas essa avaliação será precária e certamente não seria possível levar a estimativa a centésimos de milímetros. Com instrumentos de maior precisão poderiam ser obtidas outras casas decimais na medida dos comprimentos, mas haveria sempre um limite que o observador não poderia transpor.

É a amplitude (absoluta ou relativa) desses erros acidentais que determina a precisão dos instrumentos de medida física. É exatamente este o problema em jogo quando se procura determinar a precisão de um teste ou de outro qualquer instrumento de medida psicológica (donde minha preferência pela palavra *precisão* sobre *fidedignidade* para traduzir o conceito de *reliability*).

Cabe desde já assinalar que, por uma análise elementar dos erros que afetam em geral os resultados dos testes, estes podem ser classificados em três categorias: (a) os erros que dependem do sujeito, como os devidos à inatenção, variações de interesse de um momento para outro, da fadiga, das disposições gerais, de saúde, bem como os que resultam da instabilidade ou da evolução da própria variável medida (*); (b) os erros que dependem do instrumento de medida, que são os que mais interessam quando o que se tem em vista é avaliar as qualidades desse instrumento; finalmente, (c) os erros devidos às condições de aplicação, como as influências da personalidade do examinador, das condições gerais de iluminação, da situação global em que se encontram os sujeitos, etc. Para certos tipos de testes, como os testes coletivos de inteligência ou os de conhecimentos escolares, consegue-se reduzir estes últimos ao mínimo

(*) Muitas vezes, à proporção que o indivíduo executa um teste (como por exemplo um teste de habilidade manual) ele está sendo treinado na própria função que o teste se propõe a medir.

pela conveniente padronização da técnica de aplicação, mas nos questionários de personalidade, por exemplo, a situação global de aplicação do teste tem muitas vezes influência capital. Não se deve esperar que uma pessoa responda da mesma maneira a uma pergunta como "Você tem freqüentes atritos com seus companheiros de trabalho?" independentemente de estar sendo examinada num laboratório de psicologia para fins de orientação profissional ou numa prova de seleção para obtenção de um emprego.

A estimativa da amplitude dos erros acidentais dá lugar a uma indicação sobre a precisão dos testes traduzida pelo *erro -padrão de medida* ou *erro padrão dos escores*, o que será estudado mais adiante. Outra maneira de encarar o problema consiste na aplicação do teste a um grupo de pessoas — o que dá lugar a uma série de valores — seguida de uma outra aplicação do mesmo teste (ou de uma forma equivalente do mesmo teste) ao mesmo grupo de pessoas — o que dá lugar a uma segunda série de valores. Em consequência dos erros de medidas, as duas séries não coincidem exatamente e a amplitude das discrepâncias entre elas também constitui uma indicação da precisão do teste nas condições em que foi aplicado.

Se as duas séries de escores coincidissem perfeitamente, o respectivo coeficiente de correlação seria igual à unidade e seria igual à unidade e seria perfeita a precisão do teste. Quanto mais importantes forem as discrepâncias verificadas, mais baixo será o valor numérico do coeficiente de correlação e menor a precisão do teste. É portanto perfeitamente legítimo encarar esse coeficiente de correlação como uma medida da precisão do teste e é êle de fato denominado o *coeficiente de precisão* (reliability coefficient) do instrumento. (*)

Cabem entretanto algumas observações sobre esse coeficiente. Em primeiro lugar os valores numéricos dos coeficientes de correlação são, de modo geral, tanto mais elevados quanto maior fôr a heterogeneidade do grupo em que tiver sido obtido, de modo que o coeficiente de precisão de um teste de inteligência será, por exemplo, maior para um grupo de crianças de 5 a 10 anos que para um grupo de crianças de 8 anos, não constituindo portanto uma característica intrínseca do teste. (Há fórmulas que permitem estimar o coeficiente de precisão de um teste para determinado grupo quando seu valor é conhecido para outro grupo semelhante e quando são conhecidos os desvios padrão dos escores

(*) A estimativa da correlação entre os escores obtidos com a aplicação de um teste e os escores teóricos que seriam obtidos se os mesmos fossem isentos de erros de medida ("escores verdadeiros") constitui o que se chama *índice de precisão* (index of reliability) do teste. Esse índice tem certas vantagens teóricas sobre o coeficiente de precisão, mas seu uso não é muito vulgarizado.

nos dois grupos. É portanto essencial, para interpretar convenientemente o valor numérico de um coeficiente de precisão, ter-se informações tão amplas quanto possível sobre o grupo em que foi obtido, especialmente quanto à sua heterogeneidade, quanto ao fato de se tratar ou não de grupo selecionado e, quando a seleção tiver sido feita em função de uma segunda variável, convém ter-se informações sobre essa variável e sua correlação com o teste.)

Em segundo lugar, o valor numérico do coeficiente de precisão obtido em determinado grupo varia conforme o processo para isso usado, o que merece alguma atenção. Os processos usuais são os seguintes: (a) aplicação imediata ou depois de curto intervalo (digamos, de uma hora a um dia) de duas formas equivalentes do mesmo teste ao mesmo grupo; (b) aplicação sucessiva da mesma forma do teste ao mesmo grupo, com intervalo mais ou menos longo (digamos, de uma semana a um mês); (c) aplicação única do teste ao grupo e comparação dos escores obtidos em duas metades do teste, como por exemplo nos itens pares e nos itens ímpares (processo do seccionamento ou *split-half-method*); (d) aplicação única do teste ao grupo e avaliação da precisão por meio de uma das fórmulas de Kuder-Richardson ou análogas, baseadas na análise da variância entre os itens.

Para determinados tipos de testes, alguns desses processos não podem ser aplicados. O primeiro processo depende da existência de pelo menos duas formas equivalentes do teste, o que nem sempre acontece. O processo (b), do reteste, não é adequado quando as respostas aos itens do teste podem ser facilmente memorizadas ou quando o que se pretende verificar é essencialmente o comportamento do sujeito perante uma situação nova para êle. O processo do seccionamento não se aplica quando o teste não é facilmente seccionável segundo duas metades equivalentes ou quando se trata essencialmente de um teste de rapidez (isto é, cujo escore depende da rapidez, com que o sujeito consegue realizar, em tempo determinado, uma série de tarefas análogas relativamente fáceis) ou mesmo quando se trata de teste formado de itens de dificuldade progressiva, desde que o tempo seja limitado de modo que muitos dos sujeitos não consigam atingir os itens finais.

Os processos baseados na análise da variância dos itens merecem atenção especial. Em primeiro lugar, apresentam todas as limitações existentes para o processo de seccionamento e mais ainda pressupõem a hipótese de que todos os sujeitos tentaram a solução de todos os itens. Em segundo lugar, as fórmulas não constituem propriamente avaliações do coeficiente de precisão dos testes, e sim estimativas de um limite inferior desse coeficiente, que tanto depende da precisão do teste quanto da homogeneidade

de seus itens. Em terceiro lugar, a "fórmula 20" de Kuder-Ri-chardson, em geral apontada como preferível às demais, é de emprego bastante trabalhoso, enquanto que a "fórmula 21", de cálculo muito fácil, só se aplica aos casos excepcionais em que todos os itens sejam do mesmo grau de dificuldade.

(Tendo em vista essas considerações, são para mim bastante misteriosos os motivos determinantes da voga que tais processos estão obtendo nos Estados Unidos. Como tentativa de explicação, acredito que os principais motivos são tratar-se de processos baseados na análise da variância — técnica geral estatística prestigiada pela autoridade de Fisher que a introduziu em problemas de experimentação agrícola — e de serem traduzidos por fórmulas cuja dedução não é compreendida pela maioria das pessoas que as empregam, o que faz com que tais pessoas se considerem grandes técnicos por manipularem fórmulas baseadas em conceitos tão complicados.)

Mesmo quando não existam as limitações acima apontadas em relação aos diversos processos citados, verificam-se muitas vezes diferenças não desprezíveis entre os valores dos coeficientes de precisão (do mesmo teste para o mesmo grupo) conforme os processos pelos quais foram eles obtidos. Isto decorre, aliás, de que varia para cada caso a influência dos tipos de erro anteriormente referidos. No processo do seccionamento ou nos processos baseados na análise da variância, em que só há uma aplicação do teste, os erros devidos às variações das condições de aplicação e muitos dos erros devidos aos sujeitos não se manifestam, de modo que as discrepâncias observadas são devidas quase unicamente aos defeitos inerentes ao próprio instrumento de medida. No processo de reteste, pelo contrário, as diferenças devidas ao sujeito e às condições de aplicação podem assumir importância preponderante. Na maioria dos casos, o processo mais recomendável é o da aplicação sucessiva de duas formas paralelas do teste, que, aliás, é o que mais se aproxima da definição original do coeficiente de precisão, devida a Spearman. Depende, porém, da existência de duas formas equivalentes do teste e o valor do coeficiente pode ser um pouco diminuído se as duas formas não forem realmente equivalentes.

Já se tem proposto dar nomes diferentes aos coeficientes de precisão, conforme o processo empregado para obtê-los. As *Technical Recommendations* de 1954 da American Psychological Association sugerem as expressões *coeficiente de equivalência* quando o processo é o da aplicação praticamente simultânea de duas formas equivalentes do teste; *coeficiente de estabilidade* quando a mesma forma do teste é empregada duas vezes com intervalo de tempo entre as aplicações (já tendo sido por outros sugerida a designação *coeficiente de reteste* para este caso); e

coeficiente de coerência interna (coefficient of internal consistency) quando se trata de uma única aplicação do teste, seja o coeficiente obtido pelo processo do seccionamento, seja pelas fórmulas baseadas na análise da variância (o que constitui equiparação de dois casos bastante diferentes). De qualquer modo, sejam ou não usadas essas designações, o que é essencial é indicar sempre o processo pelo qual foi obtido o coeficiente de precisão.

•
j

Já foi dito acima que a precisão do teste pode ser indicada pelo erro padrão dos escores. Supondo-se conhecido o escore verdadeiro de um indivíduo num teste, a aplicação sucessiva do mesmo teste ao mesmo indivíduo daria uma série de valores experimentais cujas diferenças em relação ao escore verdadeiro seriam os erros acidentais em cada aplicação, e o desvio padrão dessa série de erros de medida é o que constitui o erro padrão dos escores. O processo indicado para sua obtenção é puramente hipotético e irrealizável na prática, mas o valor procurado pode ser estimado por meio de fórmulas que exprimem o erro padrão dos escores em função do coeficiente de precisão do teste e do desvio padrão da distribuição dos escores ou por meio de outras relações estatísticas.

O conhecimento do erro padrão dos escores, bem como do escore de um indivíduo, permite a estimativa dos limites entre os quais deve estar compreendido seu escore verdadeiro, ou, por outras palavras, dá diretamente idéia do erro a temer no valor numérico de um escore obtido, o que constitui muitas vezes uma informação mais importante que a traduzida pelo valor do coeficiente de precisão.

O erro padrão dos escores tem uma outra vantagem sobre o coeficiente de precisão: seu valor numérico é aproximadamente independente do grupo em que foi obtido (mas, como o coeficiente de precisão, varia conforme o processo empregado para obtê-lo).

Muitas vezes o valor numérico do erro padrão não é o mesmo em todos os níveis do teste, o que pode ser uma vantagem em determinadas circunstâncias, quando o que se procura é discriminar com a máxima exatidão em determinado nível, como é o caso nas aprovações escolares ou nas habilitações em concursos.

Um inconveniente do erro padrão dos escores é que êle é expresso na mesma unidade em que são expressos os escores, de modo que não são em geral diretamente comparáveis seus valores numéricos em dois testes diferentes para comparação das precisões dos dois testes. Tal inconveniente pode ser contornado pelo uso de um sistema uniforme de escores padronizados em ambos os testes.

VALIDADE

A validade de um teste pode ser definida como a exatidão com que êle mede aquilo que pretendemos medir. Como um teste pode em geral ser empregado com diversas finalidades, a validade não constitui uma qualidade invariável do teste, pois depende da finalidade para a qual êle seja usado. Não é, pois, legítimo falar da validade de um teste sem referência a um determinado objetivo.

Além disso, a validade pode ser apreciada de diversas maneiras. Em particular, pode ser considerada sob ponto de vista subjetivo ou objetivo. Em certos casos a apreciação subjetiva (pelo menos por parte de um especialista) pode fornecer uma primeira aproximação razoável da validade de um teste, sobretudo quando se trata de testes de conhecimentos escolares, ou quando o campo a examinar já é bastante trabalhado, como no caso da inteligência. As apreciações subjetivas podem ser alicerçadas em dados objetivos, mas não são estes que constituem o elemento final das decisões. O julgamento pode ter em vista o conteúdo propriamente dito (como na apreciação dos itens de um teste de história para formar uma idéia de sua validade como medida do aproveitamento de alunos de determinada série escolar) ou pode se referir a uma teoria psicológica (como por exemplo à significação das respostas de claro-escuro no psicodiagnóstico de Rorschach). Em casos desta última natureza, muitas vezes o que se procura estabelecer é ao mesmo tempo a validade do instrumento e a validade da teoria em causa, concentrando-se o interesse em certos casos apenas no último aspecto. (*)

Quanto à determinação objetiva da validade, esta depende essencialmente da existência do que se denomina um *critério*, isto é, um processo independente e adequado de medir aquilo que o teste pretende verificar. Muitas vezes o critério é muito difícil de estabelecer. Se um teste se destina a predizer o sucesso futuro em determinada profissão, como medir de modo adequado esse sucesso? Se o teste se destina a avaliar a emotividade do sujeito, como medir de modo adequado essa emotividade? Outras vezes, porém, sua obtenção é de uma extrema simplicidade, como na validação do teste de masculinidade-feminilidade de Terman e Miles (o critério é a identificação do sexo do sujeito) ou na predição do sucesso em determinado curso (desde que esse sucesso seja avaliado pelas notas obtidas no curso).

(*) As *Technical Recommendations* de 1954 da APA denominam respectivamente *content validity* e *construct validity* esses dois aspectos da validade subjetiva. As expressões poderiam ser traduzidas por *validade de conteúdo* e *validade estrutural*.

A obtenção de critérios adequados para validação dos testes constitui problema de grande relevância que entretanto escapa aos objetivos do presente trabalho. Deve-se, porém, observar que não é necessário que o critério seja muito preciso; o que é essencial é que ele seja fundamentalmente válido, isto é, que meça de fato aquilo que desejamos medir, não importando muito que o erro acidental da medida seja bastante elevado. Por outro lado, é de absoluta importância que o critério não seja contaminado pelo teste, isto é, que a determinação de seus valores não seja influenciada, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, pelos resultados obtidos no teste que se pretende validar.

Suposto encontrado um critério adequado, a determinação da validade consiste simplesmente na verificação do coeficiente de correlação entre as notas obtidas no teste e nas notas obtidas no critério em determinado grupo. Este coeficiente é correntemente denominado *coeficiente de validade* (*) do teste (para o objetivo visado).

No que diz respeito à influência dos grupos de validação sobre os valores numéricos do coeficiente de validade, cabem as mesmas observações anteriormente feitas no tópico referente ao coeficiente de precisão, sendo ocioso repeti-las aqui.

Na interpretação numérica de um coeficiente de validade, deve-se ter em vista uma circunstância especial. Um valor baixo desse coeficiente depende de três fatores: dos erros de medida (ou imprecisão) do teste, do fato de este não medir exatamente a mesma coisa que o critério, e dos erros de medida (ou imprecisão) do critério. Supondo-se que o critério seja uma medida fundamentalmente válida (embora imprecisa), os dois primeiros fatores constituem defeitos intrínsecos do teste para o fim em vista. O terceiro, porém, é um defeito do critério, nada tendo a ver com as qualidades do teste, não devendo portanto influenciar a estimativa de sua validade. Para eliminar essa influência, basta substituir a correlação entre os escores obtidos no teste e os obtidos no critério pela estimativa da correlação entre os escores obtidos no teste e os escores verdadeiros no critério (isto é,

(*) Cureton, no capítulo de sua autoria sobre validade que se encontra em *Educational Measurement*, dá-lhe entretanto a denominação de *index of prediction*, usando a expressão *validity coefficient* para designar outra estatística que não é usada na prática nem corresponde a conceito importante. (A inovação não parece ter ganho adeptos.) As *Technical Recommendations* de 1954 distinguem entre *validade concomitante* (concurrent validity) e *validade preditiva* (predictive validity), conforme o teste seja empregado para avaliar uma situação atual ou predizer um resultado futuro. A distinção não parece merecer atenção especial, pois em ambos os casos se pretende apreciar o valor do teste para a finalidade que se tem em vista, sendo em ambos os casos usada a mesma técnica estatística.

os escores que seriam obtidos no critério se este fosse isento de erros acidentais). Este conceito, cuja relevância foi assinalada por Fessard e Piéron em 1930 (*Année Psychologique*, vol. XXXI, p. 221) (e por eles impropriamente designado por *validade semi-atenuada*) foi por mim chamado de índice de validade em 1940 e, por uma curiosa coincidência, o mesmo conceito aparece sob a mesma designação (*index of validity*) na página 680 de *Educational Measurement*, embora Cureton na sua nomenclatura se tenha orientado por princípios completamente diversos. Muito embora seja evidente a superioridade teórica e prática do índice de validade para caracterização das qualidades intrínsecas de um teste, é êle muito menos empregado que o coeficiente de validade.

Conquanto já tenham sido propostas medidas de validade análogas ao erro padrão dos escores (muito usados para o caso da precisão) estas não vieram a ser adotadas na prática para o caso da validade.

* * *

As considerações aqui feitas sobre normas e escalas e sobre a precisão e validade dos testes não pretendem de modo algum esgotar o assunto nem mesmo constituir um resumo do que de essencial se poderia dizer sobre a matéria. Sua finalidade é apenas a de chamar atenção para certos pontos que constituem justificativa do projeto de normas apresentado em apêndice. É para os defeitos dessas normas, mais que para os defeitos da presente exposição, que se deve voltar a atenção dos participantes do seminário, de modo a se chegar a uma redação final satisfatória que possa concorrer para o progresso da psicometria nos países latino-americanos.

ANEXO I

PROJETO DE NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES TÉCNICAS SOBRE TESTES E OUTROS INSTRUMENTOS DE MEDIDA PSICOLÓGICA.

I. *Generalidades*

1. Os testes, escalas, questionários, ou outros instrumentos de medida psicológica (*) apresentados ao público, às escolas ou a instituições especializadas para uso corrente deverão

(*) Por abreviação, a palavra *teste* é freqüentemente empregada nas presentes normas no sentido geral de quaisquer instrumentos de medida psicológica aos quais sejam cabíveis as considerações apresentadas.

ser acompanhados de manuais contendo, além das instruções necessárias à aplicação do instrumento e interpretação dos resultados, as informações técnicas mencionadas nas presentes normas (ou, pelo menos, referência às publicações onde elas poderão ser encontradas).

Nota: As presentes normas correspondem às exigências mínimas para o emprego adequado dos instrumentos de medida psicológica. Requisitos mais amplos e detalhados são encontrados nas *Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques*, organizadas por uma comissão conjunta da American Psychological Association, da American Educational Research Association e do National Council on Measurements Used in Education (publicadas como suplemento de março de 1954 do n.º 2, vol. 51 do *Psychological Bulletin*). O Seminário Latino-Americano de Psicotécnica (reunido no Rio de Janeiro em abril de 1955) homologa as recomendações americanas como desejáveis, sempre que as possibilidades técnicas da pessoa ou instituição autora do instrumento permitam sua observância.

2. Quando o teste constituir tradução, adaptação ou modificação de outro teste existente, o fato deve ser mencionado, não sendo legítimo apresentar como referentes ao novo teste as normas nem as indicações sobre precisão e validade correspondentes ao teste original.

3. O manual (ou a publicação que divulgar as informações mencionadas no item 1) deverá indicar claramente sua autoria (individual ou coletiva), a data de sua organização, a data de sua publicação, e a instituição editora ou responsável pela publicação.

II. Normas e Escalas

4. O manual deverá registrar às normas referentes aos escores obtidos por grupos suficientemente estáveis e adequados como termos de comparação para as pessoas às quais o instrumento se destina. Estes grupos poderão ser grupos de idade, séries escolares, grupos profissionais, etc, de âmbito nacional ou local, conforme a natureza do teste e as finalidades a que se destina, sendo em geral recomendável a apresentação de normas referentes a grupos de diversas categorias.

5. A apresentação das normas deve fornecer pelo menos informações sobre um valor central e sobre a dispersão da distribuição dos escores obtidos pelos grupos de referência e (quando necessário) sobre sua assimetria. As estatísticas para isso escolhidas devem ser de preferência a média aritmética, o desvio padrão e (quando necessário) o terceiro momento da distribuição (*). As normas também poderão ser apresentadas sob a forma de uma escala de centis de uso conveniente quando os resultados devam ser interpretados pelos leigos. É conveniente a apresentação das próprias distribuições de frequências dos escores referentes aos grupos que serviram para obtenção das normas.

6. Quando forem usados escores transformados, estes devem ser obtidos (salvo razões ponderáveis em contrário) de modo que sua distribuição seja normal, sua média igual a 50 e seu desvio padrão igual a 10 para o principal grupo de referência. (Tais escores receberão a designação de *escores padronizados*.) Quando cabível, o grupo principal de referência deverá ser o conjunto dos indivíduos de 12 anos em toda a população. (Neste último caso, os escores transformados receberão a denominação de *escores normalizados*.)

7. Os grupos que tenham servido para obtenção das normas devem ser descritos com precisão e, quando constituírem amostra de determinada população, deverá ser descrito o processo empregado para obtenção da amostra.

III. *Precisão*

8. O manual deve fornecer, como requisito essencial, informações exatas sobre a precisão do teste, bem como de suas partes, quando estas forem suscetíveis de interpretação independente.

9. A precisão deve ser expressa por meio de coeficiente de precisão (*reliability coefficient*) ou do erro padrão dos escores, sendo desejável a apresentação de ambos. Quando as indicações forem dadas sob forma diferente, a definição dos índices usados e suas relações com o coeficiente de precisão ou com o erro padrão dos escores devem ser especificadas.

(*) Este índice de assimetria (que deve ser expresso em função do desvio padrão como unidade) é recomendável, além de outros motivos, pelo fato de ser da mesma natureza que a média aritmética (primeiro momento em relação à origem) e que o desvio padrão (cujo quadrado, a variância, é o segundo momento em relação à média).

10. A apresentação do coeficiente de precisão deve ser acompanhada de indicações exatas sobre a caracterização do grupo ou grupos em que tiverem sido obtidos seus valores numéricos, especialmente quanto à maior ou menor heterogeneidade desses grupos (expressa pelo desvio padrão dos escores) e quanto ao fato de se tratar ou não de grupos selecionados. Quando os grupos tiverem sido truncados ou selecionados segundo uma outra variável (como por exemplo o grupo de indivíduos aprovados num concurso ou admitidos em determinada instituição), essa segunda variável deve ser especificada e, se possível, deve ser dada sua correlação com o teste em causa.

11. Deve ser indicado o processo de obtenção do coeficiente de precisão: aplicação de duas formas equivalentes do teste, aplicação da mesma forma do teste com intervalo entre as aplicações, ou processo do seccionamento (split-half method). Em casos especiais podem ser usados processos baseados na análise da variância dos itens (fórmulas de Kuder-Richardson, Hoyt). O primeiro processo descrito é recomendável sempre que possível, não devendo ser apresentados coeficientes obtidos por processo inadequado à natureza do teste (aplicação da mesma forma do teste quando suas respostas forem facilmente memorizáveis; aplicação do processo do seccionamento quando se tratar de teste de rapidez; aplicação das fórmulas baseadas na análise da variância quando todos os itens não tiverem sido respondidos ou quando não constituírem uma série homogênea, ou, de modo geral, quando não se verificarem as hipóteses em que se baseia a fórmula empregada).

12. Na apresentação do erro padrão dos escores, deve-se indicar o processo pelo qual foi obtido. No caso de ter sido calculado a partir do coeficiente de precisão, devem ser observadas as recomendações referentes a esse coeficiente.

13. Devem ser dadas indicações que permitam formar idéias sobre a legitimidade de ser o erro padrão dos escores considerado uniforme para todos os níveis abrangidos pelo teste. Caso haja motivos para duvidar dessa uniformidade, o fato deve ser indicado, e, se possível, devem ser dados seus valores numéricos relativos a escores altos, médios e baixos.

14. O erro padrão dos escores deve ser apresentado na mesma unidade (escores) usada para apresentação dos resultados do teste. Sempre que possível, é também conveniente apresentar uma estimativa de seu valor em unidades correspondentes a escores padronizados ou normalizados, para facilitar a comparação entre as precisões intrínsecas de dois testes diferentes.

IV. *Validade*

Nota: A validade de um instrumento de medida psicológica é aqui entendida em sentido restrito, como a exatidão (estatisticamente determinada) com o que o teste mede a variável ou variáveis sobre as quais desejamos informações (como o sucesso futuro em determinados estudos ou atividades profissionais, comportamento psicológico, etc), em relação às quais existem avaliações independentes denominadas *critérios*. Outros aspectos legítimos do problema da validade podem ser referidos no manual, mas não serão considerados pelas presentes normas.

15. O manual deve fornecer informações minuciosas que permitam julgar da validade do teste em relação a todas as finalidades para as quais seu uso é recomendado. Caso essas informações não possam ser apresentadas nos termos das presentes normas, o fato deve ser registrado, indicando-se os motivos pelos quais não foi possível atendê-las.

16. A validade do teste (em relação a determinado objetivo) deve ser expressa pelo *coeficiente de validade*, que é o coeficiente de correlação entre os escores do teste e os de um (ou mais) critérios que serviram para avaliação independente da variável que o teste se propõe a medir ou predizer. É também recomendável a apresentação concomitante do *índice de validade*, que constitui uma estimativa do coeficiente de correlação entre os escores obtidos no teste e os "escores verdadeiros" (teóricos) obtidos no critério. Quando as indicações sobre a validade estatística do teste forem dadas sob forma diferente, a definição dos índices usados e suas relações com o coeficiente de validade devem ser especificadas.

17. O critério ou critérios usados para avaliação de cada uma das variáveis consideradas na validação do teste devem ser justificados, e o processo usado para obtenção de seus valores numéricos deve ser descrito com exatidão. Salvo impossível por algum motivo ponderável, devem ser dados os coeficientes de precisão dos critérios.

18. A apresentação dos coeficientes de validade deve ser acompanhada de indicações exatas sobre a caracterização do grupo ou grupos em que tiverem sido obtidos seus valores numéricos, especialmente quanto à maior ou menor heterogeneidade desses grupos (expressa pelos desvios padrão dos escores no teste

e no critério) e quanto ao fato de se tratar ou não de grupos selecionados. Quando os grupos tiverem sido truncados ou selecionados segundo uma terceira variável que não o teste ou o -critério (como por exemplo o grupo de indivíduos aprovados num concurso ou admitidos em determinada instituição), a variável em questão deve ser especificada e, se possível, devem ser dadas suas correlações com o teste e com o critério.

19. Quando os grupos que serviram para obtenção do coeficiente de validade não tiverem sido os mesmos empregados para obtenção do coeficiente de precisão do teste, é conveniente dar indicação desse coeficiente para os grupos de validação.

ANEXO II INDICAÇÕES

BIBLIOGRÁFICAS

A bibliografia técnica sobre medidas psicológicas é tão extensa que sua apresentação não poderia ser sequer tentada aqui, mesmo restrita aos trabalhos mais importantes que marcaram a evolução do assunto. Limito-me apenas a dar adiante indicação de algumas publicações americanas recentes de importância excepcional para o problema, cabendo notar que a bibliografia de duas delas permitirá acesso à literatura essencial sobre a questão. Para certos detalhes ou para os trabalhos mais recentes publicados em revistas especializadas, poder-se-á consultar como fontes bibliográficas o *Education Index* ou os índices anuais de periódicos, como o *Journal of Educational Psychology*, o *Educational and Psychological Measurement* e *Psychometrika*. A *Review of Educational Research* publica periodicamente números dedicados à *mise au point* de determinados assuntos, entre os quais os testes usados em educação e psicologia.

As obras acima referidas são:

GULLIKSEN, HAROLD. *Theory of Mental Tests*. New York:

John Willey & Sons, 1950. XIX + 486 p.

Apresentação técnica dos problemas referentes aos erros de medida, precisão e validade dos testes, análise de itens, etc. Pode ser considerado uma atualização e considerável ampliação da obra (esgotada) de Thurstone publicada em 1931 com o título de *The Reliability and Validity of Tests*. A bibliografia compreende 533 itens sobre a teoria dos testes e assuntos correlatos.

LINDQUIST, E. F. (Coordenador). *Educational Measurement*.

Washington: American Council on Education, 1951. XIX + 819 p.

Obra fundamental sobre construção e interpretação dos instrumentos de medida psicológica usados em educação, escrita com a colaboração de 71 especialistas de renome. A terceira parte (p. 531 a 819) trata da teoria das medidas e compreende os seguintes capítulos: *The Fundamental Nature of Measurement*, por Irving Lorge, com a colaboração de L.J. Cronbach, D.E. Scates e L. Tucker; *Reliability*, por Robert L. Thorndike, com a colaboração de L.J. Cronbach, E.E. Cureton, T.L. Kelley, A.K. Kurtz, M.W. Richardson e L.L. Thurstone; *Validity* (*), por Edward E. Cureton, com a colaboração de R.E. Eckert, CL. Shartle e P.J. Rulon; *Units, Scores and Norms*, por John C. Flanagan, com a colaboração de R.E. Cureton, W.N. Durost, E. Gardner, H.A. Greene, H.O. Gulliksen, P. Horst, T.L. Kelley e L.L. Thurstone; e *Batteries and Pro-files*, por Charles I. Mosier, com a colaboração de J.C. Flanagan, A.E. Traxler e A.G. Wesman. Cada capítulo é acompanhado de uma lista de referências selecionadas.

Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques. Washington: American Psychological Association, 1954. 38 p.

Organizadas por uma comissão conjunta da American Psychological Association, da American Educational Research Association e do National Council on Measurements Used in Education e publicadas como suplemento ao vol. 51, n.º 2, do *Psychological Bulletin* (março de 1954). Sua finalidade é a de formular recomendações aos autores de testes

(*) No capítulo sobre validade, Cureton propõe alterações da nomenclatura corrente. Entre outras, define como *index of prediction* o coeficiente de correlação entre os escores obtidos no teste e no critério; como *index of validity* o coeficiente de correlação (estimado) entre os escores obtidos no teste e os "escores verdadeiros" (teóricos) no critério; como *validity coefficient* o quadrado do *index of validity*. Vê-se portanto que o que êle chama índice de predição é o que correntemente é chamado coeficiente de validade e — o que é pior pelas confusões a que pode dar lugar — emprega esta última denominação para designar um conceito que não é atualmente usado.

sobre as informações que os respectivos manuais devem conter, de modo a permitir aos que os utilizam a formação de julgamentos adequados sobre sua utilidade e interpretação dos resultados. Além de uma introdução geral, trata dos seguintes tópicos: Divulgação das informações, interpretação, validade, precisão, aplicação e marcação de pontos, e escalas e normas. Cada uma dessas partes compreende uma discussão preliminar e as recomendações propriamente ditas (classificadas como essenciais, muito desejáveis e desejáveis), freqüentemente seguidas de comentários elucidativos.

A literatura em língua inglesa domina o assunto, sendo seu conhecimento suficiente para a grande maioria dos especialistas. Para a literatura em francês, os volumes da *Année Psychologique* constituem boa fonte bibliográfica além de conterem material importante. A literatura técnica em português é muito restrita, podendo ser citados:

BRAGA (DE CARVALHO), MURILO. *Validade e Fidedignidade nos Testes Coletivos de Inteligência*. Rio de Janeiro, 1938. 42 p.

MARTINS, OCTAVIO A.L. Medidas de Precisão e de Validade dos Testes. *Revista do Serviço Público*, ano III, vol. IV, n.º 3 (dez 1940), p. 42-54.

Sou muito pouco familiarizado com a literatura em espanhol para poder dar qualquer indicação bibliográfica sobre o assunto.

E. ROQUETTE PINTO — ANTROPÓLOGO E
EDUCADOR (*)

PEDRO GOUVÊA FILHO
Diretor do Instituto Nacional de
Cinema Educativo

No dia de hoje se completam seis meses que o Brasil surpreso assistiu à perda irreparável de um de seus filhos mais diletos — Edgard Roquette-Pinto.

A Associação Brasileira de Educação, por isso, escolheu esta data para prestar a homenagem de saudade dos educadores, ao sábio mestre, que, pela cultura, pela fé, pela ação e pelo trabalho, muito contribuiu para elevação educacional e moral do povo brasileiro.

Se bem avisada andou a A.B.E. na escolha da efeméride, não sei se o mesmo acontece com o seu orador, porque, quem medita sobre a obra gigantesca desse sábio, que o tempo ainda não deixou cristalizar, sente, como eu estou sentindo, que difícil seria traçar-lhe, através dos aspectos multiformes do conhecimento em que exerceu a sua influência, o verdadeiro perfil de sua personalidade.

É verdade que possuo credenciais para dele falar. Com êle convivi durante os últimos quinze anos de sua existência, e dele recebi a prova que mais alto poderia dignificar um homem de seu tempo, — a sua confiança — entregando-me, por sua escolha, a direção do Instituto Nacional de Cinema Educativo, depois de oito anos de trabalho, como seu assistente, e mais ainda, fazendo-me compartilhar da intimidade de sua casa, inclusive nas horas em que sua preciosa saúde, já abalada há cerca de 30 anos, procurava no amigo e no médico o conselho terapêutico, que êle, mais que nenhum outro, conhecia qual fosse o melhor, com aquela exemplar exatidão, com que tratava os problemas merecedores de sua atenção e de seu estudo.

Se se disser que isto que vos digo é vaidade minha, eu me sinto feliz de poder confessá-la, por julgar que foram as mais altas distinções que recebi em minha vida — a confiança do meu

(*) Conferência pronunciada na Associação Brasileira de Educação, **no corrente ano.**

sábio amigo Roquette-Pinto, nos meus conhecimentos de educação e medicina e na firmeza com que o seu discípulo, sabia compartilhar da nobreza da sua amizade.

Eis porque agradeço ao Sr. Presidente da A.B.E., meu prezado amigo Marcos Almir Madeira, a distinção que recebi com o seu convite honroso, dando-me a oportunidade de falar aos educadores de minha terra com a singeleza com que fala um filho espiritual. Como me recordo da conversa que Roquette-Pinto teve comigo, quando chegara de São Paulo, sobre nosso querido Venâncio Filho: — "Gouvêa, sinto que perdi um filho" — e depois de comprimir os lábios, como fazia nos grandes momentos emocionais, ainda ajuntou — Você, Mauro, Roberto, Tude, Maciel, Edgard, Paschoal, vocês todos são meus filhos.

* * *

Quando medito sobre a personalidade de Roquette-Pinto, do sábio de que a pátria há de glorificar sempre a memória, não posso deixar de pôr em relevo, como um dos traços mais empolgantes de sua contribuição à cultura e à educação de seu povo, aquele que tenho a impressão de ter sido o pensamento condutor em todos os momentos de sua vida: a reabilitação biológica e a significação do *homem brasileiro*.

Acima de tudo era ele um panteísta. Amava a natureza, não com a atitude contemplativa dos que procuram encher os olhos, usufruindo seus encantos.

Dotado de sólidos conhecimentos científicos, principalmente nos campos da física, da química, da história natural e das ciências biológicas, e de uma grande sagacidade perquiridora, sabia formular as experiências para penetrar as causas mais profundas dos fenômenos naturais, a fim de poder amar, mais conscientemente, a própria natureza.

Por isso, acreditava na ciência, e na contribuição que ela tem dado ao homem para a conquista do meio cósmico e também para melhorá-lo, do ponto de vista humano, fazendo-a, na vida social e política, o instrumento do esclarecimento, com que haveria de pautar a sua conduta, para exaltação do seu semelhante.

Bem me recordo do dia em que os jornais publicaram a derrota dos exércitos italianos pelos gregos, na guerra de 1939, em que exclamara com alegria: "Que povo admirável é o italiano, que já não sabe mais brigar".

Amava a liberdade, conseguida pelo esclarecimento, submetendo as opiniões, mesmo as que vinham retemperadas pelo pensamento filosófico ou político, ao cadinho dos englomerados humanos, para dele retirar as diretrizes supremas que haveriam de orientar os destinos da nacionalidade.

Daí o seu trabalho infatigável, na ânsia de conhecer os potenciais biológicos do homem brasileiro, para dar à sua terra, **que** êle tanto amou, as verdadeiras diretrizes políticas de seu povoamento.

Não foram as decepções da idade amadurecida que lhe traçaram a conduta. Quem percorrer as obras que êle publicou, os Arquivos do Museu Nacional, sentirá que nele existia desde a mocidade, esta luz que os gênios projetam na humanidade, para iluminar o seu destino.

Em *Seixos Rolados*, livro que publicara em 1927, lá se encontra uma conferência que fizera em 25 de setembro de 1912. Nessa data, em que completava seus 28 anos, bem nascidos, dizia aos moços: "Ora, o que venho pregando, desde que iniciei a minha vida pública, já vão quase 12 anos, é a individualização das pesquisas, a objetivação brasileira das observações". E depois, em grifo, — "*É preciso estudar o Brasil, com os seus encantos e as suas tristezas, para amá-lo conscientemente: estudar a terra, as plantas, os animais, a gente do Brasil.*"

"Terra de tão forte ascendente sobre os homens deve ter influído de um modo próprio o povo que a habita; qual foi essa influência?"

"O povo" laborioso e manso, tal como pintou Rio Branco, deve ter transformado esse torrão americano; qual foi a transformação?"

Eis o que a antropogeografia, aplicada ao Brasil, procura deslindar". (*Seixos Rolados*, págs. 49 e 50).

E como, em todos os momentos de sua vida, era sempre o professor de seu povo, depois de explicar, naquela linguagem admirável de precisão e singeleza, de que o belo nunca se afastava, as conceituações de antropogeografia e etnologia, de meio cósmico e meio social, para localizar as zonas de influência do caboclo, do africano e do europeu, e caracterizá-las do ponto de vista cultural e econômico, numa verdadeira página de antologia analisa a situação social da raça negra, que se fixara preferentemente nos Estados de Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas, Sul de Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Norte de São Paulo.

"Grupados assim — dizia Roquette — entre os maiores núcleos de população, os descendentes da raça negra — sem a qual não haveria hoje, aqui, nem união e nem progresso — são absorvidos e transformados rapidamente, porque não foram insulados por nenhum preconceito. Essa distribuição geográfica é, pois, um dos fatores mais importantes no desaparecimento dos negros, desaparecimento esse que se vai apressando, por outro lado, por causas puramente sociais, estranhas à geografia.

"Em 1872 formavam cerca de 16% da nossa população global; em 1890 já desciam a 12%; em 1912 deveriam andar por 9%. Enquanto os brancos subiam de 38% em 1872, a 44% em 1890 e 50%, em 1912.

"Aquela distribuição nasceu de determinantes geológicas e agrícolas particulares; foi a terra que impôs a repartição dos negros pelo Brasil.

"A cultura da cana, ao Norte, reclamou-os desde os meados do século XVI; o ouro e o diamante fizeram levar os africanos, no século XVIII, até o interior de Minas e Goiás. São Paulo recebeu-os, em maior número, quando, ainda no século XVIII, a cultura do café precisou de braços. Já os adquiria, porém muito antes, quando os jesuítas começaram a entrar a escravização do índio. O Brasil que produzia, as únicas regiões onde a agricultura e a indústria durante muitos anos foram praticadas; o Brasil que armazenava riquezas para custear, mais tarde, o progresso de seu organismo inteiro, foi essa porção de terra que bebeu o suor do negro. É uma justiça que lhe devem as gerações que o não conheceram trabalhando e sofrendo.

"Como um ator, cujo papel findou na peça do nosso caminhar histórico, êle se recolhe aos bastidores, vindo morrer nas cidades, onde a concorrência o esmaga."

Para concluir depois: "A poucos quilômetros desta sala suntuosa, — referia-se à Biblioteca Nacional — treme de impaludismo, devorado pela febre, que um farrapo de instrução permitiria evitar, uma população que é só pequena amostra de um grande povo à espera de um mínimo de educação.

"Quantos são os negros brasileiros que se casam regularmente, constituem família, têm filhos e netos e se mantêm durante toda a vida num ambiente verdadeiramente doméstico? Quantos são capazes, por essas roças afora, de declinar o nome dos pro-genitores com segurança?

Nas classes populares, mesmo na maior das nossas cidades as pobres mulheres nacionais são "Maria da Conceição", sem mais nada... porque a ignorância da sua origem não lhes diz mais...

"Não exagero, nem invento. Repito apenas o que se vê nas classes populares da Capital da República. Perto do Serviço Médico Legal, em 1908, médico da "Sala do Banco", na Santa Casa, há 8 anos, diariamente sofre o atrito do meu pobre povo. É nesse contacto, que angario os meus elementos de estudo. E nem quero me valer de documentos colhidos no interior do país.

"É preciso, pois, meus amigos, ensinar ao nosso povo, primeiro, a produzir riquezas para sair de sua miséria, e comprar as balas de que precisar, ou aprender a torneá-las pelas próprias

mãos, quando a fatalidade assim o exigir — se é verdade que necessitamos de armas, como dizem alguns".

Clamava nestas palavras, sem se referir a fatos, também contra a política armamentista do Governo de Afonso Pena, que depois de ter dotado o exército de armamento bélico "o fuzil Mauser — modelo brasileiro 1908", enviou missões militares à Alemanha para renovação da instrução e fazia a aquisição na Grã-Bretanha dos cruzadores *Bahia* e *Rio Grande do Sul*, e dos couraçados *São Paulo*, *Minas Gerais* e *Rio de Janeiro*, o último dos quais cedido à Turquia, porque já não tínhamos mais recursos para custear a sua construção, em detrimento do aperfeiçoamento da produção agrícola e da educação do povo.

Mais ao lado do fenômeno biológico do cruzamento das raças, à luz das melhores técnicas de indagação científica, pondo em evidência, que do cruzamento de um indivíduo da raça branca, com um outro de raça negra, obedecendo as predominâncias ora de um, ora de outra raça, quando os mulatos se cruzavam entre si, as suas gerações posteriores, através dos anos, repetiriam as leis da genética, verificadas pelo abade Mendel, hoje tão bem estudadas para os vegetais e para animais de prole numerosa em cada gestação, em que os descendentes não são todos mulatos, guardando uns os caracteres da raça negra e outros os da raça branca, e a tal ponto de confundirem-se com elas.

"Espontaneamente, porém, o Brasil está sendo um imenso laboratório de antropologia; e os casos de herança mendelina que pessoalmente tenho observado nas famílias populares, aqui são já numerosos e documentados. Mostram que, mesmo sem intervenção de outro elemento branco, o cruzamento de mestiço fornece prole branca, que a antropologia é incapaz de separar de tipos europeus. Todavia, não esqueçamos, por amor ao preconceito disfarçado ou manifesto, que o problema nacional não é transformar os mestiços do Brasil em gente branca. O nosso problema é a educação dos que aí se acham, claros ou escuros..."

A época em que Roquette pronunciou essa conferência, deveria ter sido após a sua chegada da Rondônia, trazendo um material precioso de estudo dos índios da Serra do Norte no Estado de Mato Grosso, que pelos seus caracteres antropológicos, étnicos e sociais, representavam tribos que ainda não tinham tido contacto com a civilização.

Tudo nos induz que não foi no ano de 1912, como se diz no rodapé da página 47, que Roquette-Pinto pronunciou essa conferência sobre "O Brasil e a antropogeografia" em "A Colmeia", Sociedade de Estudantes Universitários, que se constituíra para propaganda nacionalista, e da qual faziam parte Edgard Teixeira Leite e os irmãos Carlos e Edgard Sussekind de Mendonça.

Em setembro de 1912, Roquette estava ainda na Rondônia, o que se verifica pela seguinte frase com que inicia o capítulo X do seu diário magistral — "De outubro em diante começaram as chuvas" — "Os muares abatidos sofriam grandemente — Mau sinal. Resolvemos despachar as coleções para Tapirapuan."

Tudo me leva a crer que ela foi pronunciada em setembro de 1914, devido a uma entrevista concedida a Haroldo Mauro, para *O Jornal* — publicada em 1936, rememorando algumas ocorrências inclusive da sua infância e adolescência.

Depois de lembrar os homens que concorreram de maneira decisiva para sua formação espiritual, referindo-se então a seu avô João Roquette Carneiro de Mendonça, e a seu primeiro preceptor Levindo Castro de La Fayette, que com êle e seu irmão conviveu, durante três anos, na Fazenda da Bela Fama, em Minas Gerais, e a quem chamou de mestre incomparável, conta que pelos 15 anos, quando terminava o seu curso secundário "o demônio das viagens começou a lhe tentar." E o meio de conseguir realizar o seu desejo era matricular-se na Escola Naval.

Mas um dia, viajando para "Bela Fama", num trem da Central do Brasil, acompanhando o encantador Francisco de Castro, o grande professor de Clínica Médica, à cabeceira de uma pessoa querida de sua família, mantivera com êle tal conversa, sobre conhecimentos gerais, que o próprio Francisco de Castro não se conformou com a sua resolução de ser oficial de Marinha. Na volta para o Rio não foi difícil convencê-lo do contrário.

Achava Francisco de Castro que sendo êle dotado de um espírito curioso, precisava seguir uma carreira que lhe desse oportunidade para pesquisa científica, e que assim deveria entrar para a Escola de Medicina, onde poderia estudar preferentemente a biologia, mesmo que não desejasse exercer a clínica.

Ora, esse adolescente, que aos 11 anos já se extasiava com a teoria cosmogônica de Kepler, a quem considerava, mais tarde, o maior cérebro da humanidade, e que "tinha grande prazer no movimento, no trabalho manual e uma grande curiosidade pela natureza", aceitando o conselho de Francisco de Castro, entrava para a Faculdade com 16 anos, não com o desejo de ser médico, mas para dedicar-se às ciências biológicas a fim de conhecer os seres vivos, e principalmente o homem.

Daí explicar-se a sua confissão de ter sido o Professor Paes Leme, mestre de anatomia, que lhe abria os horizontes da antropologia, mostrando-lhe como era interessante o estudo das raças humanas, e também a sua confissão, quando na conferência citada, se referia aos doze anos de sua vida consagrada à pesquisa do homem brasileiro, que afinal de contas deveria coincidir com os anos de 1913 ou 1914.

Sua viagem a Mato Grosso, para estudar os índios da Serra Norte, parece-me que se prendia a diversas influências, oriundas de sua formação científica, umas, e outras, de certos fatos ocorridos no cenário das letras e da cultura nacional.

Sem dúvida a influência decisiva para esse empreendimento foi a deste varão ilustre — Cândido Mariano da Silva Rondon — de quem êle dizia, no seu grande livro *Rondônia* — "Ouvir o mestre, era escutar a voz chamadora do Sertão; sentir o rumorejo das florestas distantes."

Tinha Roquette pelo grande desbravador, uma admiração imensa, que ao mesmo tempo define a sua própria grandeza, quando à pág. 108 da 3.^a edição da *Rondônia* a êle destinava a seguinte meditação: "Há homens que diminuem à medida que deles nos aproximamos; outros, de longe, brilham como estrelas e quando nos chegamos, vemos que são mundos, ainda maiores, de sentimento e de caráter".

Eram dois homens da mesma estirpe que se encontravam, se interinfluenciaram a tal ponto que, tendo Roquette de seguir para a Europa em 1911, assumia o compromisso de, no ano seguinte, ir encontrar-se com Rondon na Serra Norte.

"A nossa vida é mesmo assim.. . dizia êle — "Crescemos uns, qual árvore indivisa, levados pela força de um destino reti-línio, como as palmeiras crescem; outros, com a vida ramificada pelos empuchos. Pretendemos. Tentamos. Retrocedemos. Afinal caminhamos na diretriz primitivamente escolhida, quando o tempo nos concede alcançar; crescemos como as lianas."

Mas, essa influência sedutora do grande sertanista Cândido Rondon, foi encontrar alicerces mais profundos na curiosidade do cientista e do pesquisador do "homem brasileiro", que já vivia impressionado com a influência de certas teorias raciais, que estavam deformando sua conceituação entre os espíritos de elite das letras nacionais.

Com uma grande capacidade de estudo, Roquette esquadrinha as obras clássicas publicadas sobre a flora, a fauna e a etnografia do Brasil por estrangeiros ilustres que palmilharam o sertão.

Por isso mesmo, no dizer de Gastão Cruis, foi êle o maior divulgador em nosso meio científico das obras de Martius *A Flora Brasileira*, Viagem no Brasil, *Contribuições para etnografia* etc; Charles Frederic Hart, de quem êle dizia: "Quando a Sociedade Brasil-Estados Unidos possuir a sua galeria de notáveis, o retrato do sábio norte-americano deverá figurar entre os primeiros, mas oferecido por sócios brasileiros", porque foi o etnógrafo que iniciou os estudos científicos das jazidas arqueológicas da Amazônia.

Agassiz, a quem fazia as maiores restrições, por ser um adepto do conceito da "hierarquia das raças" um dos temas prediletos do dilettantismo científico" e "quem saiu do Brasil deixando atrás de si a tradição de três erros colossais: os blocos erráticos da Tijuca, as espécies ictiológicas individuais da Amazônia e a mestiçagem da população do país", mas que, ao mesmo tempo, o perdoava por haver incluído em suas expedições o grande Hart.

E, por fim, entre outros, o maior dos etnógrafos estrangeiros, que nos visitou, Karl von den Steinen, o explorador do Vale do Xingu, o reformador dos métodos científicos empregados no estudo dos índios sul-americanos, e que se surpreendera em 1884, quando tivera a notícia de que ainda viviam homens na América do Sul, na idade da pedra, "nas mesmas condições em que foram encontrados os índios pelos descobridores da América".

Ora, em 1910, trazia Rondon, ao Museu Nacional, o primeiro material procedente dos índios da Serra Norte. "Tudo aquilo atestava cultura elementar"... "Era gente estranha, envolta em lendas misteriosas", mas eram também documentos decisivos, para continuação dos estudos de Von den Steinen, não somente à luz da etnografia, para fazê-lo sobretudo do ponto de vista antropológico, a fim de caracterizar o homem de uma "civilização fóssil" enquistada no *hinterland*, ainda na idade da pedra lascada, que viria a dar os meios de compreender as transformações que se processaram, para as definições das etnias resultantes da mestiçagem com os homens branco e negro: o sertanejo, de cujo tipo, Euclides da Cunha surpreendera os caracteres, descritos no grande livro *Os Sertões*.

Publicara Euclides *Os Sertões* por volta de 1901 — Roquette teria nesta época 17 anos, já no 2.º ano de medicina, portanto estudando anatomia, com o Professor Paes Leme...

É possível que esse grande livro o tenha influenciado fortemente na mocidade e para toda vida, em face de dois trabalhos publicados, um, a notável conferência pronunciada no Rio de Janeiro e repetida depois em São Paulo, e que se encontra nos *Seixos Rolados*, Rio de Janeiro, 1927 — e outro, o capítulo XV dos *Ensaio Brasileiro*, São Paulo, 1942 — pequeno capítulo que é uma jóia de clareza e de síntese.

"Percorro, dizia êle, toda a nossa história literária e penso que *Os Sertões* será no futuro, para o Brasil, o grande livro nacional; o que *D. Quixote* é para a Espanha ou *Os Lusíadas* para Portugal; o livro em que a raça encontra a floração das suas qualidades, o espinheiral dos seus defeitos, tudo o que, em suma, é sombra ou luz na vida do povo."

Nos *Seixos Rolados* êle faz um estudo total da obra de Euclides, para considerá-lo sobretudo um ecclogo, não lhe negando todavia as qualidades de etnólogo e historiador, pela segurança científica com que investigava e descrevia os cenários que contemplou — "A natureza compunha o ambiente para os dramas históricos a que assistiu e que documentou; e nela êle via, individualizado, o homem."

Mas justamente por causa da força que *Os Sertões* vinham exercendo, e exercerão sempre, sobre as elites culturais do Brasil, dada a circunstância "de indicar a seus compatriotas, com a verdade de uma fórmula imponente, as feições mais características do país", assaltava-lhe o espírito, que se viesse a fixar, nessas mesmas elites, a conceituação de descrença sobre o valor negativo dos mestiços.

"Tudo em *Os Sertões*, é grandioso; mas nem tudo porém é certo. Já tive ocasião de mostrar quanto me pareceram precárias três afirmativas de Euclides da Cunha: sobre a questão do cruzamento, a fatalidade da luta das raças, o autoctonismo do homem americano". Referia-se Roquette à conferência de São Paulo, quando após citar o trecho de *Os Sertões*, que também transcrevo — acompanhado do comentário do grande antropólogo :

"A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. O mestiço é quase sempre um desequilibrado: os nossos, em particular, mulato, cafuz ou mameluco, são decaídos, sem a energia dos ascendentes selvagens, sem a atitude intelectual dos ascendentes europeus. Espíritos fulgurantes, às vezes, mas frágeis, irrequietos, inconstantes, deslumbrando um momento e extinguindo-se prestes, esmagados pela fatalidade das leis biológicas, chumbados ao plano inferior da raça menos favorecida; quando são capazes de grandes generalizações ou de associar as mais complexas relações abstratas, todo esse valor mental repousa (salvo exceções) sobre uma moralidade rudimentar, em que se pressente o automatismo impulsivo das raças inferiores". Comenta então Roquette-Pinto: "Ao escritor fulgurante dessas heresias antropológicas, que atualmente nem mesmo os mais ferrenhos darwinistas aceitam integralmente, coube a glória imorredoura de demonstrar, no mesmo livro-monumento, onde se encontram tais reminiscências de entusiásticas leituras de Agassiz, o valor insofismável, esmagador, dos mestiços que o solo do Brasil permitiu se gerassem, cobertos pelo céu dos trópicos. Porque Euclides mostrou que o jagunço é mestiço; e da maneira porque provou o seu valor moral e prático, não é preciso dizer, tão brilhantemente ainda perdura na consciência dos que lêem no Brasil.

Ora, aquele pessimismo injustificável numa testemunha ocular da tragédia de Canudos é repetição do conceito errado de Agassiz".

Esses três fatores (Rondon, a revelação; a condição de civilização rudimentar dos índios de Serra Norte; e a influência maléfica das obras de Agassiz sobre os homens mais cultos de sua terra) o levaram à Rondônia, para prosseguir, no campo da antropologia, os estudos que Von den Steinen havia realizado na etnografia, sobre as tribos que habitavam as margens do Rio Xingu. Em síntese, o seu internamento em Mato Grosso era o desejo de conhecer o índio que ainda não havia tido contato com o homem da raça negra ou de raça branca, para surpreender os fenômenos que pudessem servir de termo comparativo para interpretar no mestiço o valor de seus traços somáticos, em face dos mais primitivos ascendentes que lhes deram origem.

Queria ter em mãos, cientificamente, todos os dados, que lhe pudessem dar a chave para compreender o sertanejo.

E' o que penso querer êle dizer com estas palavras nas primeiras páginas da *Rondônia* — "Em 1912 realizei, portanto, um sonho de estudioso; não me propus executar nenhuma exploração."

Rondônia é o livro companheiro de *Os Sertões* — São os dois, os monólitos fundamentais da cultura nacional.

Escreveu-o Roquette sob a forma de um diário de viagem, anotando observações sobre a flora, a fauna, a etnografia do sertanejo, a vida em pequenos lugarejos, caracterizando as belezas da natureza e a vida difícil do homem inculto, colado à terra, mostrando a tempera e as suas mazelas, identificando até as suas doenças, para chamar a atenção dos estudiosos e dos educadores para os problemas que estão reclamando o seu estudo; tudo isto descrito com aquela graça e leveza do artista, do romântico e do sábio, encantado com as exuberâncias agrestes da natureza. Quanta pesquisa deixou êle interrogada no campo das ciências naturais, da sociologia, da lingüística, do folclore, da música e até da medicina, sem se deixar prender por esse emaranhado de problemas, que certamente deveriam ter aguçado a sua curiosidade.

Ê que o objetivo principal era o índio, eram os parecis, e mais restritamente os nambiquaras.

Mas como tudo está impregnado do seu temperamento e do seu saber — há passagens em que me parece estar vendo-o, com aquela ansiedade de resolver dificuldades para chegar ao fim — "Ansioso por chegar a Juruena, onde contava encontrar, com certeza, os primeiros nambiquaras, submeti-me às justas determinações do tenente Pirineus. sobre as marchas diárias — Eu

desejava "bruler les étapes"; e êle, pensando no regresso da expedição "poupava a tropa" — que é bem o modo erudito de dizer a expressão que vinha aos lábios, quando as coisas marchavam devagar: — "Vamos ligeiro com isto". Marca de seu espírito irrequieto, movimentado por uma curiosidade, que não admitia delongas nas realizações.

Os primeiros contatos com os índios nambiquaras, no pouso do Rio Primavera, descreve-os Roquette como se fosse uma criança deslumbrada pelo seu brinquedo ambicionado: "Armamos, ao relento, nossas redes... para não dormir"...

"Dormir; excitado por aquele quadro de mágica, desenrolado à meia-noite? Dormir, naquela noite inesquecível, em que a sorte me tinha feito surpreender, vivo e altivo, *o homem da idade da pedra?*, recluso no coração do Brasil, a mim, que acabava de chegar da Europa e estava ainda com o cérebro cheio do que a terra possui de requintado, na diferenciação evolutiva da humanidade!"

Assim são os homens de ciência, na sua alegria pura como a da alma cristalina das crianças, se extasiam e se interrogam, naqueles diálogos monologados, em que estabelecem todo um plano de pesquisas:

"Que gente é essa, que fala idioma tão diferente das línguas conhecidas, tão diferente da língua de seus mais próximos vizinhos; que têm costumes tão estranhos aos que vivem perto, que não conhece os objetos essenciais da vida dos seus companheiros do sertão? De onde veio? Por onde passou, que não deixou rastro? Quando chegou àquelas matas, onde vive há tanto tempo? Que ligação têm com os outros filhos do Brasil?"

Filmes, chapas, notas, vocabulários; iniciava-se a realização da parte essencial do seu programa.

•Recolhe cerca de uma tonelada e meia de documentos, entregues depois ao Museu Nacional, juntamente com clichês etnográficos, filmes cinematográficos, fichas antropométricas e até fonogramas, contendo gravações de músicas dos índios e canções sertanejas.

Esse livro admirável, pela justeza da observação documentada, escrito em linguagem simples e fácil à compreensão de todos os brasileiros, versando os mais complexos problemas da etno-grafia e da antropologia, tem três conclusões significativas para nosso povo:

A primeira educativa, demonstrando como Roquette encarava com devotamento a educação de seu povo.

"Há índios perfeitamente assimilados pela nossa modesta cultura brasileira do interior; estes estão fora de questão. São de fato sertanejos. Trabalham, produzem, querem aprender. Não são mais índios.

Quanto aos índios:

"Nosso papel social deve ser simplesmente proteger, sem procurar dirigir, nem aproveitar essa gente. Não há dois caminhos a seguir. Não devemos ter preocupação de fazê-los cidadãos do Brasil. Todos sabem que índio é índio, brasileiro é brasileiro.

"A nação deve ampará-los e mesmo sustentá-los, assim como aceita, sem relutância, o ônus de manutenção dos menores abandonados ou indigentes e de enfermos.

"Além disso, temos, para com o índio, a *grande dívida*, contraída desde os tempos dos nossos maiores, que foram invadindo seu território, devastando a sua caça e furtando o mel das suas matas, como ainda agora nós mesmos fazemos.

"O direito é um só. Quem, a pretexto de civilizar, esmaga tribos e nações, que sempre viveram independentes, pratica política perigosa para si mesmo, porque a moral dos conquistadores nunca teve outra razão. E o dominador de hoje poderá ser abatido amanhã, por um terceiro, que invoque os mesmos princípios.

"Ainda mais. Quem pretende governá-los cairá no erro funesto e secular; na melhor das intenções, deturpará o índio. O programa será - *proteger sem dirigir*, para não perturbar sua evolução espontânea.

"O sertanejo, continua, encontra, nos documentos de que procurei recheiar este trabalho, simples e sincero, a sua melhor defesa.

"A conquista da Rondônia foi obra de sua abnegação, de seu talento, e de sua resistência. Os milheiros de quilômetros de estrada que lá se estendem, hão de figurar, nos mapas do Brasil, em traço largo, afirmando ao mundo o valor de seus filhos."

A *segunda conclusão* era conferida à Expedição Rondon, à descoberta do índio da Serra Norte, a partir de 1907, no vale do Juruena e depois em toda a Cordilheira.

A *terceira* é a de ordem científica. São os nambiquaras, índios que ainda vivem em plena idade da pedra, usando machado de pedra mal polida, facas de madeira, ignorando a navegação, dormindo diretamente no chão, ignorando a fabricação da cerâmica e das redes de dormir, que permaneceram em segregação, sem ter visto até aquela data o homem de raça branca ou negra. Sua cultura, portanto, é bem aproximada daquela que é peculiar ao paleozóico. Sua antigüidade na região deve ser muito grande.

"Do ponto de vista antropológico, os índios da Serra Norte são absolutamente inconfundíveis com os seus vizinhos. Dos índios americanos, os que mais se aproximam deles, pelos caracteres anatômicos, são os nu-aruaks,

"Além da afinidade lingüística os índios da Serra Norte apresentam características etnográficas peculiares às tribos gê-botocudas, raramente encontradas em índios de outro grupo: ignorância da rede e da navegação, ausência de cerâmica, toldos de folha seca, etc.

"Sendo assim, os índios da Serra Norte (nambiquaras) continuam para o oeste a cadeia dos povos gês, cujos representantes mais ocidentais até agora conhecidos eram os suías — do alto Xingu.

E por isso concluía — "Qualquer que seja a situação em que os estudos posteriores possam colocar os índios da Serra Norte, seu encontro naquela região e naquele estado de cultura vem alterar profundamente o que se admitia como certo na etno-grafia indígena do Brasil."

"Se fossem definitivamente incluídos entre os gê, tornar-se-á difícil admitir, por mais tempo, a origem oriental ou litorânea desse grupo." É que os nambiquaras assim como os carajás sofreram influências das culturas subandinas do nordeste da Bolívia, pelas vertentes amazônica e platina.

"Se porém colocados no grupo aruak, mais importantes ainda serão as conseqüências de sua descoberta, visto como, pela teoria de Von den Steinen, a região de origem de um povo é aquela em que se encontram seus representantes em cultura mais atrasada."

"A imigração do nu-aruaqs, neste caso, deve ter sido realizada de sul para norte — ao inverso do que pretende a etnologia clássica da Sul América.

"Possuindo os característicos antropológicos próximos dos aruaqs, falando idioma isolado, tendo traços etnográficos apresentados pelos gê, os índios da Serra Norte documentam a realidade de um fato antropográfico importante, já suspeitado desde a exploração do Xingu.

"Foi no grande planalto do Brasil que se iniciou o trabalho de diferenciação étnica sul-americana."

* * *

Publicada a *Rondônia*, em 1917, sua repercussão foi tão grande quanto a de *Os Sertões*, e não tendo, quanto este, o caráter épico da "Luta", nem os motivos místicos que empolgaram a opinião pública do país, a ponto de promover a mobilização de vários exércitos para a dominação de Antônio Conselheiro e seu heróico bando de jagunços.

É que as páginas de *Rondônia* revelavam, não somente o etnólogo e o antropólogo, mas, também o sociólogo, o educador, o escritor que sabia dizer com elegância de linguagem, em fraseado

ameno e singelo as suas observações, dando ao livro, no conjunto, a feição de um retrato do ambiente em que vivia o "Homem brasileiro", o mestiço, o sertanejo, e o índio, para mostrar, tal como é, o nosso Brasil, à luz dos mais modernos métodos de estudo e deixar firmadas as novas diretrizes da compreensão de sua etnografia.

Foi assim que, de volta ao Museu Nacional, vinha êle, esclarecido, a continuar as suas pesquisas para a caracterização dos tipos antropológicos, hoje existentes no Brasil, resultantes do cruzamento do europeu com o africano e o índio.

Muito de propósito digo europeu, em vez de branco, porque a antropologia já comprovou exaustivamente que em nenhum povo se encontram indivíduos brancos puros; mesmo no povo alemão os tipos étnicos são uma resultante de cruzamento de brancos dolicocefalos, com algumas gotas de sangue do negro bra-quicefalo.

É ainda na Conferência sobre Euclides, que Roquette adverte: "É que as noções de raça e de povo baralham-se muito freqüentemente, mesmo na linguagem dos cientistas.

"As raças distinguem-se por caracteres somáticos; são unidades biológicas. Os povos, ao contrário, caracterizam-se por elementos sociológicos. E, por isso, um mesmo povo pode ser formado de raças mui diversas, sem maior perigo para o seu futuro, desde que os fundamentos de sua sociedade (língua, forma de governo, história, etc) foram mantidas no ambiente comum."

Em 1932, publica Roquette um livro, que considero o fundamental de sua contribuição científica, social e política, para compreensão do povo e do homem brasileiro, porque é o livro de elaboração total de sua opulenta obra de pensador, onde traça o sentido da mais sábia política de povoamento, à luz da antropologia e da sociologia, para que seja o país reabilitado economicamente, na base da confiança étnica de seu próprio povo.

Começa o capítulo I dos *Ensaio de Antropologia Brasileira*, com esta advertência: "Para as nações modernas não há problema tão importante quanto o da população. Tudo depende da gente; do número e da qualidade."

"*Riqueza natural* — é água parada que não move os moinhos. Nesse terreno, o *trabalho* vale muito mais do que o *capital*. E o trabalho — é o homem. Só êle, pela inteligência ou pelos músculos, empresta valor às coisas. Os brasileiros devem pensar nisso, antes de entoar os louvores habituais às maravilhas da terra de que são donos"; para atingir a mais alta expressão, na monografia que, no seu conjunto constitui o capítulo XV, e em que define biologicamente os quatro principais tipos étnicos

do homem brasileiro, mostrando à luz da biologia, que não são eles inferiores aos de outros povos, que pelo estado de cultura, civilização e saneamento, ocupam a vanguarda na orientação dos futuros destinos da humanidade.

Seria obra de educação e de civismo, para preparação de uma consciência nacional esclarecida, se se imprimisse uma separata, dessa monografia, para distribuição aos universitários de todo país, a fim de que as novas gerações, que são as próximas dirigentes, saíssem da mediocridade em que vivemos, para preocuparem-se, melhor esclarecidas, com os grandes problemas da imigração e do povoamento, não colocando em plano secundário a capacidade realizadora deste nosso empobrecido povo.

"Dizer que o Brasil precisa de braços, — é afirmar a irremediável insuficiência de sua gente. Chega-se ao seguinte irrisório absurdo: é preciso que o Brasil tenha muitos milhões de habitantes para realizar o que outro qualquer país consegue com poucos milhões.

"Falhas da terra? Da gente?"

"A terra, de fato, não é aquele lugar vizinho do paraíso, de que falou Américo Vespúcio — Mas é "generosa e boa"...

"E a gente?"

"A gente vai resolvendo os seus casos políticos, vencendo galhardamente a conquista das suas riquezas territoriais, com uma valentia e com uma tenacidade únicas nos fastos universais. Repito sempre os mesmos exemplos: o movimento dos bandeirantes, a ocupação da Amazônia e a Conquista da Rondônia. Repito porque desejaria que todos os "brasileiros pudessem recordar esses episódios quando, em hora de desânimo, perguntassem : que tem feito a minha gente de realmente grandioso, para que volte a ter confiança nela."

É aqui que se apresenta o antropólogo, como sociólogo e estadista, ao comentar a política de povoamento até agora seguida no Brasil, para provar que o erro fundamental reside no desconhecimento biológico do homem.

"A política de povoamento do Brasil, desde o início, foi sempre baseada em maus expedientes:

- a) Trucidou os índios.
- b) Importou negros escravos — o que foi uma necessidade — *mas os deixou absolutamente embruteciados*. Não deu um passo para elevá-los e prepará-los para liberdade.
- c) Mandou buscar, a peso de ouro, gente branca, *sem escolha, nem fiscalização*, entregando-lhe, desde logo, um capital apreciável, terra, casa, ferramentas, assistência...
- d) Abandonou à triste sorte de sua indigência os melhores elementos nacionais."

A sua obra é um revide constante à influência nefasta de Agassiz, sobre a mentalidade dos governantes do país, e por isso, consagrou vinte anos de sua vida a coligir dados antroponômicos, para verificar as características da população do país.

Em vez de se servir das fichas antroponômicas para determinar as diferentes médias aritméticas, preferiu fazer a análise dos tipos, realizando a seriação dos caracteres, de acordo com a frequência, conforme hoje se pratica em toda a biologia. Tomou para base desses estudos "rapazes de todos estados, filhos e netos de brasileiros, de 20 a 22 anos, todos sadios, e sujeitos às mesmas condições de vida", obtendo cerca de 2.000 fichas.

Os tipos que numericamente são insignificantes — como cafuzos, xibaras, caborés — êle desprezou, para estudar somente os quatro grupos principais, que denominou:

- 1 — Leucodermos — (Branços).
- 2 — Faiodermos — (Branços x Negros).
- 3 — Xantodermos — (Branços x índios).
- 4 — Melanodermos — (Negros).

e chegar a conclusões que vieram a elaborar a sua fé consciente na capacidade empreendedora de sua gente.

"Do ponto de vista fisiológico as pesquisas provaram que os cruzamentos entre brancos x negros e brancos x índios dão sempre tipos normais, a menos que os progenitores não sejam portadores de heranças mórbidas."

"Em geral, tem-se o hábito de considerar degenerados, mestiços que são apenas doentes ou disgenéticos. Não é o cruzamento; é a doença a causa do aspecto débil de muitos deles."

"A mestiçagem do branco x negro dá, em geral, famílias pouco numerosas. Não por causa da infertilidade; a razão é outra, prende-se sobretudo a causas sociais. É que a família, condição essencial para proteção da criança, é muito precária entre os mestiços, por causa da falta de educação.

"Do ponto de vista intelectual os mestiços não se mostram, em coisa alguma inferior aos brancos. Os mestiços que recebem instrução técnica (mecânicos, operários especializados, etc.) são tão bons quanto os europeus".

"Do ponto de vista moral, entretanto, é preciso reconhecer que os mestiços manifestam acentuada fraqueza: a emotividade é exagerada, ótima condição para o surto dos estados passionais."

"É preocupação ociosa e anticientífica pretender que o Brasil seja um dia habitado por um (só) tipo antropológico. Só os que, erradamente, confundem raça e povo, desejam para este país aquela unidade utópica."

"Aos responsáveis pelo destino deste país presta, assim a antropologia, um enorme serviço, emprestando-lhes os documentos que não devem ser desprezados em benefício de fantasias retóricas desanimadoras".

"A antropologia prova que o homem no Brasil precisa ser assistido e educado e não substituído."

* * *

São com essas credenciais, que chega Roquette-Pinto ao ano de 1923, para enfrentar o grande problema da educação nacional.

Cientificamente, isto é, biologicamente estava reabilitado o homem brasileiro. Era necessário continuar então a luta pela sua dignificação.

Dignificá-lo era ampará-lo e educá-lo.

* * *

Não quero dizer que foi por esse modo que Roquette se houvesse incorporado aos que lideravam o movimento educacional do país.

Professor, por concurso, em 1906, do Museu Nacional, apenas saído dos bancos acadêmicos, aceitou o exercício da cadeira de História Natural, no Colégio Aquino, onde Francisco Venâncio Filho e Fernando Raja Gabaglia, foram seus discípulos.

Quando o Departamento Administrativo do Serviço Público substituiu o título de "Professor do Museu Nacional", pela denominação de "naturalista", como é hoje, êle sentiu uma tristeza imensa, porque tirava aos naturalistas do Museu o seu maior título de dignidade: que era o de ser também professor.

No seu discurso de posse, na Academia Brasileira de Letras, em 3 de março de 1928, fazendo o elogio dos que o antecederam, na cadeira n.º 17, êle sintetiza a nobreza da profissão que abraçara :

"Esta é a cadeira dos Professores; foi professor Hipólito da Costa e disso viveu a maior parte do tempo; também o foi, e dos maiores, Sílvio Romero; Osório Duque-Estrada não fugiu a tal destino. O vosso companheiro não tem podido, nem querido ser outra coisa.

"O professor é o homem que renuncia o mando, para se exercitar no Conselho. É o que não pode, o que não governa, o que não guarda, nem acumula. Tal qual mineiros que descem penosamente ao fundo da terra, e, a custa da saúde e do conforto, vão arancar o ouro e a gema, que outros aproveitam, êle mergulha, pela noite alta, no que a Humanidade a juntou, e arran-

ca de lá a opulência que há de repartir com os moços, bisonhos conhecedores dos meandros em que a verdade se disfarça.

"Que recompensa vale o recordar, nas horas de tristeza, os alunos em flor que fêz palpitar, a visão dos encantos que com eles repartiu?"

Quando Afrânio Peixoto foi diretor de Instrução Pública, no Distrito Federal, por volta de 1919, convidou alguns professores de renomado saber para exercerem a docência na Escola Normal; lá estava Roquette-Pinto, que, já professor do Museu Nacional, se submeteu, como os outros, à prova de aula, para a Cadeira de História Natural, que exerceu por vários anos.

Companheiro de pesquisas dos irmãos Osório, desde os tempos de estudante, Roquette-Pinto familiarizou-se com a fisiologia experimental, o que lhe valeu em 1920, o ser designado pelo Professor Aluísio de Castro para criar a cadeira de Fisiologia Experimental na Faculdade de Medicina na Universidade de Assunção. Sua aula inaugural, sobre o "Conceito atual da vida", publicada, em 1922, pela Livraria Científica Brasileira, Rio de Janeiro, no Vol. I da série "Cultura Contemporânea", tem como prefácio, palavras do Professor Modesto Guggiari, Ex-Ministro da República do Paraguai no Brasil, que são da mais plena consagração aos dotes então revelados de professor, cientista, homem de letras e diplomata: "A impressão, que nunca mais se apagará de nosso espírito, que então nos deu, foi de que tínhamos diante de nós um eminente humanista, um daqueles deliciosos humanistas — mescla inteligente de cientista, e homem de letras — que constituíram o encanto do Renascimento e a glória do século XVIII".

"Que outros mais autorizados que nós digam de seu saber como fisiólogo, de sua habilidade como expositor, de seu domínio das disciplinas que constituem, em síntese, o estudo da medicina, de todo o qual, além do mais, é um exemplo palpante, a classe modelo cuja segunda edição fomos amavelmente convidados para prosseguir; nós só devemos e queremos consignar aqui que o jovem mestre brasileiro desenvolveu, durante sua curtíssima atuação entre nós, como nenhum outro, entre a classe numerosa de universitários que açodem às Faculdades só pelo interesse do título ou do instrumento para a luta da vida, a vocação para as altas especulações do espírito e o amor da ciência pelo puro, nobre e exclusivo afã de aprender."

"Já dono de nossa simpatia, amado por seus discípulos, senhor de redutos raramente acessíveis, no vasto entrincheirado do sentimento nacional, dedica-se a intensificar nossas relações guiando, em pessoa, a campanha de conagraçamento internacional, a qual êle próprio batizaria com o nome pitoresco de Diplomacia ofensiva.

"Coroava por essa forma, o Dr. Roquette-Pinto, sua missão-puramente docente no Paraguai, completando-a com a ação do homem de Estado, sua brilhante personalidade de intelectual e de representante da Universidade do Rio de Janeiro, com as de Embaixador Extraordinário das idéias e sentimentos do povo brasileiro."

Agora se compreende, a êle de quem nunca ouvira uma palavra de amargura, dizer nos últimos dias de sua vida: "Eu que nasci para general, nunca passei de capitão."

— Mas que capitão!

Em 1927, fazia a livre docência na Escola de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, hoje do Brasil, para a cadeira de História Natural, com uma tese sobre a "Dinoponera grandis" a terrível formiga da Amazônia, conhecida vulgarmente com o nome de "Tocandira."

Professor sim, foi êle em toda a sua vida, de rapazes e moças, no nível médio e universitário, revelando-se tanto na cátedra, como fora dela, o dominador de um conhecimento invulgar, sempre voltado para uma orientação total da vida, a fim de transmitir também o seu amor pelos sentimentos nobres e bons, que criam o encantamento de viver.

Professor sim, mas não somente professor de escolas e cursos, professor que deixa escola por todos os lugares por onde passou, na etnografia, na antropologia, na fisiologia, aplicadas ou não, mas do alto de sua cultura e sabedoria, não esquece a criança, para quem escreveu um capítulo delicioso nos *Seixos Rolados*: "A História Natural dos pequeninos", dedicado às professoras da Escola Regional de Miriti, para inocular-lhes no espírito que "o saber que se adquire no direto contato com a natureza tem um valor inestimável. "Lições de cousas, não servem". "A noção elementar da Lei Natural, deve e pode ser logo apresentada. Nada custa mostrar que, em a natureza, encontramos seres, e assistimos a fenômenos ou acontecimentos." "A semente é um ser, a germinação um acontecimento."

"No grão de milho não há caule, nem raiz, nem folhas verdejantes; no ôvo não se vê nada daquilo que forma depois a ave: ossos, penas, bico, etc. Mas quando percebe que o ôvo vira pinto, aos poucos, por diferenciação, a criança penetra no conhecimento de uma das mais grandiosas leis naturais: ela compreende, por si, que os seres vivos evoluem".

Não foi somente o professor de todas as idades, foi também o de todos os níveis de cultura, e ainda continuará sendo, até que se destrua no país a última antena de rádio.

Êle é o professor de todos os brasileiros, ricos e pobres, mas principalmente daqueles que andam esquecidos pelos rincões brasileiros, tendo como único amparo cultural e educativo, o que

lhe entra no recesso do lar, quando, após um dia de trabalho, liga o botão, do seu rádio receptor.

Para educação de seu povo o laboratório foi para êle um instrumento de verificação, a sala de aula o laboratório onde se preparavam as elites culturais, *mas o povo*, como educar, como esclarecer, como torná-lo um potencial social e político capaz de unir pelo trabalho e pelo pensamento todos os brasileiros?

"Nós que assistimos à aurora do rádio, sentimos o que deveriam ter sentido alguns dos que conseguiram possuir e ler os primeiros livros" (*Seixos Rolados*).

"Um dia, em 1922, conta-nos no capítulo V, dos *Ensaioes Brasileiros*, fui levado a estudar um pouco de rádio-eletricidade, tratando de certas pesquisas fisiológicas, que não vêm a pêlo recordar. O meio mais simples de obter no laboratório uma pequena fonte de ondas contínuas era construir um elementar ete-ródino, cousa fácil que na época era difícil, porque as válvulas de três electródios constituíam raridade no Rio de Janeiro. Procurei no Observatório o meu velho e querido mestre Dr. Morize e dele recebi as lições de que precisava. Entrei assim na T.S.F. de laboratório. Coincidiu com estes estudos a inauguração das estações radiotelefônicas do Corcovado (S.P.C.) e Praia Vermelha (S.P.E.). O Corcovado irradiava diariamente. Cada vez que tomava os fones vinham-me ao pensamento *o que o Brasil poderia ganhar com aquele meio formidável de expansão da cultura*. Levei as idéias que me ocorreram para a Academia de Ciências."

E daí põe em ação a imprensa, onde teve desde logo o apoio de Amadeu Amaral, que narrou no jornal *O Estado de S. Paulo*, às vésperas da inauguração da P.R.A.-2, Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, esta cousa maravilhosa. "Quando vi a antena plantada a um canto do jardim — uma simples vara de bambu, com uns fios ligeiramente instalados, e sobretudo quando penetrei no quarto das operações e pude examinar os toscos objetos que completavam o dispositivo, não pude deixar de sorrir por dentro. Não era possível que aquela caranguejola, feita com bambu, alguns metros de fio de cobre, uma bobina de papelão e um fone de aparelho comum, desse resultado sério. Quem sabe, se aquilo que pregavam ouvir, por intermédio desse aparelho, não seriam quaisquer vibrações ordinárias, confusamente conduzidas pelos tais fios expostos!

Dentro em pouco, porém, colocando o fone ao ouvido, pude escutar versos declamados na Praia Vermelha e entremeados de música, tudo tão perceptível como se o som se originasse a dois passos. Aquela caranguejola ridícula, funcionava maravilhosamente". ...

Em 20 de abril de 1923, cruzavam os ares brasileiros, as emissões do primeiro programa cultural da PRA-2, Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

Três anos depois dos Estados Unidos, criava Roquette-Pinto, no Brasil, o *broadcasting* educativo, com a fundação de uma Sociedade, que êle inaugurou com o concurso da Academia de Ciências escolhidas para berço de seu novo empreendimento e onde foi buscar alguns dos companheiros que êle próprio orientava ensinando-lhes os segredos da radiodifusão.

Transformou, pela ação junto ao Governo Arthur Bernardes, a legislação medieval que considerava crime político a existência, em casas particulares, de rádios receptores, e encheu os céus do Brasil de emanações culturais, artísticas e informativas, sendo êle próprio o *speaker* do excelente "Jornal da Manhã", através do qual, com sua magnífica voz, que para felicidade nossa está gravada, em centenas de discos e de filmes educativos, que sempre serão reproduzidos com a emoção de uma nota de confiança, para os que tiveram a felicidade de conhecê-lo e estimá-lo e para as gerações que virão depois escutar os seus conselhos.

Hoje, a PRA-2, é a Rádio Ministério da Educação. Por quê? Seria por deserção que êle resolvesse entregar ao Governo a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro?

Não. Fora modificada a legislação do Rádio, para exigir-se das emissoras em funcionamento, uma potência mínima de 6 Kws na antena.

A PRA-2 tinha apenas 1 Kw e não tinha dinheiro para elevar o seu potencial. Roquette-Pinto não admitia anúncios, porque seria desvirtuar a ação educativa do rádio, desde que, para sobreviver, fosse necessário comercializar os seus programas.

A PRA-2 que tinha nascido para educação de seu povo, não se deveria abastardar, pelas contingências de ordem financeira. E assim êle convocou os associados, propondo-lhes oferecer ao governo — todo o patrimônio da PRA-2 — a fim de que ela se pudesse manter, no ar, sem renunciar às puras diretrizes e às nobres esperanças, de um agente de educação e de cultura. Exigiu apenas do Governo que não a transformasse em um instrumento de política partidária.

Foi a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a pioneira da radiodifusão, que traçou em todos os setores, das ciências, das letras e das artes, as diretrizes da divulgação cultural em nosso país, com tal segurança e encantamento, que inspirou ao Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, Professor Anísio Teixeira, a criar, sob a orientação de Roquette-Pinto, a pequena estação PRD-5 a cujos programas o sábio mestre im-

primiu a orientação da Rádio-Escola, a que no seu sonho de educador e patriota, sempre alimentou a esperança de que ela dele não se desviasse para que o sistema escolar dispusesse de uma rádio-escola, que poderia ser útil também para os que não tiveram escola.

Era o seu lema: "O cinema e o rádio no Brasil são a escola dos que não tiveram escola."

Em 1936, fora êle convidado pelo Ministro Gustavo Capanema, por indicação do Professor Lourenço Filho, a quem chamou "o pai putativo" do Instituto Nacional de Cinema Educativo", para organizar esse Instituto.

Nessa época já êle pretendia aposentar-se, em virtude de uma fibrose da coluna vertebral, a spondilose rizomérica, que o crivava de dores o dia todo, dores mitigadas apenas por três aspirinas, que de oito em oito horas, lhe proporcionavam três horas de descanso. "A síntese da aspirina, dizia, é uma descoberta tão grande quanto a da penicilina".

O Ministro Capanema já havia consultado o Professor Jônatas Serrano, mas, depois de conversar com Roquette-Pinto, ficara vivamente interessado em que êle aceitasse essa nova incumbência, seduzido pelo modo amplo com que lhe havia traçado a função que o cinema educativo deveria desempenhar em nosso meio.

Roquette, por fim, aceitou, com uma condição: êle teria carta branca, mas quando o Ministro discordasse da sua orientação, ficaria à vontade para substituí-lo.

Duas foram as grandes diretrizes que êle traçou para o cinema educativo: a primeira — era o seu lema — "O cinema tem que ser no Brasil a escola dos que não tiveram escolas; e a segunda: "O cinema no Brasil, tem que informar cada vez mais o Brasil aos brasileiros."

Território tão vasto, o cinema realizaria a obra complementar de revelar aos homens, do norte, do centro e do sul os aspectos de que amassem cada vez mais a sua terra, por encontrar nela os incentivos que estimulariam a sua confiança no futuro de seu povo.

O filme, de preferência, seria o documentário: visando sobretudo a educação popular, e depois o filme aprendizagem e o filme de documentação científica.

No trabalho, êle constantemente advertia, "É preciso fazer sempre melhor", a conquista progressiva da técnica exemplar, que seria conseguida, de um lado pela aplicação e de outro pela elevação natural dos recursos técnicos, que dia a dia se aprimoram, dando a esta arte, o encantamento de reproduzir com a maior fidelidade as realidades das cousas, dos fatos e da própria vida.

Recebeu o Instituto, já o disse eu, no meu discurso de posse, como se fosse uma página de papel em branco, e onze anos

depois, ao aposentar-se, deixava uma enciclopédia animada do Brasil.

Não sei, meus senhores, se em algum outro país do mundo, tenha um educador realizado obra tão completa, a tal ponto que, ao retirar-se do palco da vida, deixa todos os instrumentos modernos de educação, impregnados das suas diretrizes, dos seus conselhos, da sua cultura, do seu amor à terra e à gente, "a terra é áspera — mas a gente é forte e teimosa."

Ele, que se deu, com todo o seu coração de patriota, ainda continua a dar-se pelos ouvidos e pela visão, aos brasileiros que não terão mais a ventura de conhecê-lo.

Foi o maior educador do Brasil, de todos os tempos, porque estudou exaustivamente o "homem brasileiro", e deixou-lhe como dádiva sublime da sua dedicação e do seu amor, no rádio, que continua a falar como se fosse a sua própria língua, e no cinema, a ver com as imagens que encheram os seus olhos das belezas de sua terra, os patrimônios indestrutíveis da cultura nacional, da qual ele jamais estará ausente, pela força renovada de suas puras intenções.

* * *

Se Anchieta foi o primeiro mestre do Brasil, que ensinava latim ao bugre, para atraí-lo para o reino de Deus, Roquette, pela ciência, pelo trabalho, pela fé e pela sabedoria, reabilitou biologicamente o *homem brasileiro*, e o armou, através dos meios modernos de educação, para usufruir, independentemente da escola, a cultura e o esclarecimento necessários, para se tornarem seres pensantes, embora ainda continuassem analfabetos.

Quando, no seu leito de morte, eu o fitei, torturado pela dor da perda do amigo, que teve uma influência na minha vida tão grande quanto a de meu Pai, a sua cabeça, para mim, era como se fosse um monumento erigido à cultura universal, e seu coração, que tantas vezes estreitei sobre os meus ouvidos, tive a impressão, que continuava a pulsar, com aquele ritmo sempre síncrono com os mais puros ideais da nobreza da vida.

Ele, se não foi o patriarca, porque não foi o mais antigo, é, por justiça, o patrono dos professores brasileiros, porque foi o que sentiu mais intensamente a necessidade do amparo e educação de seu povo, cujo homem foi necessário reabilitar, para que as gerações presentes e futuras não mais o pudessem difamar, em nome da ciência, como biologicamente inferior aos dos países mais cultos, em qualquer outro quadrante do planeta.

* * *

Roquette-Pinto não era exclusivamente cerebral, pelo contrário, era um romântico, que punha sempre o sentimento à disposição da inteligência.

No seu discurso de posse na Academia de Letras, ao agradecer a investidura, referindo-se a seu coração, queria dizer em alta voz: — "Ele é um tirano que me leva sempre para onde quer, com a segurança de quem governa, senhor de todos os segredos do governado. — Ah, bem o conheço, esse teimoso.

Possuía o espírito do universal, complacente com as contingências humanas e que se extasiava com as belezas das letras e das artes, porque se as suas mãos eram dotadas da instabilidade criadora dos músculos em movimento, o espírito, voltado para estesia, compunha partituras musicais, como a romanza *Canção de Romeu*, e cantava para os íntimos as árias das óperas com sua bem empostada voz de barítono, ou recitava versos dos seus poetas queridos: Shakespeare, Dante, Goethe e Vicente de Carvalho, o poeta do mar.

Tinha, entretanto, reserva invencível, para seus próprios versos, escondidos, avaramente, como que fugindo de aparecer nas letras, também como poeta.

Devo a Beatriz, sua filha, — vejam bem como em tudo Roquette era sentimento, Beatriz: quer dizer Felicidade, — a delicadeza de vos poder revelar umas quadras inéditas de sua musa, onde ainda o romântico vai buscar na natureza, o simbolismo para expressar as imagens do sentimento:

RESSURREIÇÃO

Se ela morresse — uma treva imensa
Para meus olhos tudo cobriria... O sonho, o amor,
a esperança, a crença No mesmo instante —
tudo morreria.

Mas pouco a pouco, pelo mundo afora, Na
estrela do céu, na pedra solta, Eu a veria, como
a vejo agora No véu do meu amor serena
envolta.

Ouvi-la-ia cantar na voz do rio, No sol — os
seus cabelos acharia, E nos raios do luar, tão
meigo e frio, O seu olhar tão triste
encontraria...

Sentiria no vento os dedos dela Por meus
cabelos, meigos, passeando; Na murta em flor,
que pende da janela, Eu iria seu hábito
aspirando.

No perfume das flores, o seu cheiro, Por
toda a parte me perseguiria... Se ela morresse,
para o mundo inteiro, No mundo, para
mim, ressurgiria."

Êle que fora um estóico, triunfador das suas dores físicas, sublimadas em alegrias, na hora de convívio com os amigos, não podia permitir que olhares profanos devassassem a sua musa, onde recolhera os romances íntimos de seu coração.

Logo após ter recebido a "Legião de Honra", a França o convidava para fazer na Sorbonne, uma série de conferências. Eu vi, no convite, a oportunidade para melhora da sua saúde, se recorresse aos conselhos da esclarecida medicina francesa; mas êle repeliu, incontinenti, a sugestão: "Então você acha, que eu deva passear na Europa, a minha decadência física!"

Parecia que lhe havia dito uma heresia.

Era um espírito forte!

A morte, ferindo-nos a nós sem piedade, prestou-lhe a maior homenagem que a vida podia reservar aos homens de sabedoria.

Fulminou-o, na sua mesa de trabalho, arrancando-o do palco da vida como o mais forte dos brasileiros do século XX, preocupado com o complexo problema da educação nacional, redigindo, para seu povo a última mensagem de esperança.

Êle não era somente um sábio, era também um homem de fé; tinha fé no trabalho, fé nas realizações, fé no homem brasileiro, fé na educação, fé no futuro de sua terra e de sua gente.

Afonso de Taunay, o seu amigo mais dileto, porque Roquette o considerava como irmão, na bela e sentida evocação de sua vida, publicada no *Estado de S. Paulo*, no dia 29 de outubro, que teve a carinhosa delicadeza de m'a enviar, ao saber da notícia de sua morte, confessa que lhe ocorreram à lembrança as palavras de Eliseu Reclus, quando do passamento de outro brasileiro ilustre: "Tenho a impressão de que, lá longe, naquele distante Brasil, tão belo e tão luminoso, apagou-se um dos mais poderosos focos promotores de tão alta luminosidade."

* * *

Meu querido mestre Roquette-Pinto, assim como disseste para Euclides, possa eu hoje te dizer também, repete, não como um novo Fausto, que tinha a alma decrépita, porque tu acompa-nhaste sempre a estrela da esperança, grita, maravilhado, para que possas ser ouvido por todo o teu povo, as palavras proféticas de Goethe:

"Espírito Sublime! Fizeste-me rei da Natureza. Deste-me forças para senti-la e para gozá-la.

Permitiste que eu lesse no seio profundo da Terra, como no peito de um amigo. Ensinaste-me a conhecer os meus irmãos, que vivem nos bosques silenciosos, no ar e nas águas. E quando

a tempestade se desata e ronca na floresta, rolando as árvores em fragor, levas-me ao asilo das cavernas, e colocas-me diante de mim mesmo... para a revelação das maravilhas secretas da minha própria consciência."

BIBLIOGRAFIA DE EDGARD ROQUETTE-PINTO

- 1 — *Exercício da Medicina entre os indígenas da América* — Tese de doutoramento na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1906.
- 2 — *Excursão à região dos lagos do Rio Grande do Sul*, Rio de Janeiro, 1911.
- 3 — *Fauna cadavérica na cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 1911.
- 4 — *Antropologia* — Guia das coleções, Ed. do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1915.
- 5 — *Rondônia* (Antropologia-Etnografia) — Vol. XX dos "Arquivos do Museu Nacional", Imprensa Nacional, 1917.
Rondônia, 2.^a edição, Vol. XX (2.^a tiragem) "Arquivos do Museu Nacional". Imprensa Nacional, 1918.
Rondônia, 3.^a edição, Coleção Brasiliana, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1945.
Rondônia, 5.^a edição — Coleção Brasiliana, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1950.
Rondônia, Edição em língua alemã (com o subtítulo: "Eine Reise in das Herzstück Südamerika"), Tradutora: Dra. Etta Becker, Editor Wilhelm Braumuller, Viena, 1954.
- 6 — *Elementos de Mineralogia*, Edição Livraria Francisco Alves, Rio, 1916.
- 7 — *Conceito atual da vida* (aula inaugural na Faculdade de Fisiologia de Assunção, Paraguai), Edição da Livraria Científica Brasileira, de Sussekind de Mendonça & Cia., Rio de Janeiro, 1920.
- 8 — *Euclides da Cunha, naturalista* (conferência no Grêmio Euclides da Cunha) em *In Memoriam de Euclides da Cunha* e separata, Tipografia Aurora, Rio de Janeiro, 1920.
- 9 — *Um manto real do Havai* — em Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1923.
- 10 — *Nota sobre a ação fisiológica da fava tonka* — apartado de las Actas del Congreso Internacional de Biología de Montevideo, Uruguai, 1925.
- 11 — *Nota sobre o material antropológico de Sambaqui de Guaratiba*, Rio de Janeiro, 1925.
- 12 — "Contribution à l'anatomie comparée des races humaines" (dissection d'une indienne du Brésil — em colaboração com Benjamim Baptista — em *Arquivos do Museu Nacional* — desenhos de Alberto Childe, Rio de Janeiro, 1926.
- 13 — *Dinoponera grandis (Tocandira)* — memória apresentada à Congregação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, para livre docência da cadeira de História Natural, Livraria Científica Brasileira, Rio de Janeiro, 1927.
- 14 — "Nota sobre o nhanduti do Paraguai" — em *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 1927.
- 15 — *Seixos Rolados* — Edição de Mendonça, Machado & Cia., Rio de Janeiro, 1927. 16 — "Nota sobre os tipos Antropológicos do Brasil" — em *Arquivos do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 1928.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

- 17 — "Discurso de recepção na Academia Brasileira de Letras", em *Discursos Acadêmicos*, Rio de Janeiro, 1928.
- 18 — "Memórias de Antônio Ipiranga" (1862 a 1866) — *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, 1928.
- 19 — *Glória sem rumor*, (no centenário de Fritz Müller), Rio de Janeiro, 1929.
- 20 — *Tatiana* — colaboração no trabalho coletivo da série "Segredo Conjugal", novelas, Rio de Janeiro, 1932.
- 21 — *Ensaio de Antropologia Brasileira* — "Coleção Brasileira", Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1933.
- 22 — *Samambaia* — contos — Editora Amiel, Rio de Janeiro, 1934.
- 23 — "Dez sonetos" — em *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, 1935.
- 24 — "Discurso de recepção de Miguel Osório de Almeida" (na Academia Brasileira de Letras) — *Discursos Acadêmicos*, Rio de Janeiro, 1935.
- 25 — *Ode Bárbara* — dedicada à Nação Paraguaia, Rio de Janeiro, 1935.
- 26 — "Contribuição à fonética experimental do português falado no Brasil" — em *Anais do V Congresso da Língua Nacional Cantada*, Edição do Departamento de Cultura, São Paulo, 1938.
- 27 — *Ensaio Brasileiro*, "Coleção Brasileira", Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1940.
- 28 — *Nota sobre algumas vitaminas*, separata de *Resenha Médica*, Rio de Janeiro, 1942.
- 29 — *Guerra a vitaminas*, separata de *Resenha Médica*, Rio de Janeiro, 1942.
- 30 — "Conferência sobre Leopardi", (na Casa da Itália), Rio de Janeiro, 1942.
- 31 — *Discurso na inauguração do Palácio do Ministério da Educação*, separata da *Revista do D. A. S. P.*, Rio de Janeiro, 1945.

A PUBLICAR:

- *Notas e Opiniões* (colaboração semanal em *Jornal do Brasil* 1952-54).
- *Rio abaixo* (incompleto) — notas autobiográficas.

ALGUNS PROBLEMAS DO ENSINO DA LINGUAGEM (*)

OFÉLIA BOISSON CARDOSO

É este um trabalho simples, sem pretensões e de pequeno porte. Ao escrevê-lo, pensamos em difundir alguns conhecimentos adquiridos através da experiência que, durante anos, realizamos em escolas brasileiras, quer de nível primário, secundário ou superior.

Foi-nos dada a excelente oportunidade de trabalhar em dois campos: o da psicotécnica e o da pedagogia, quer normal, quer patológica e, quanto a esta última, especialmente no que se refere aos problemas da linguagem.

Nossa área de observações foi, assim, extensa e rica de material humano; obtivemos grande cópia de conhecimentos, alguns dos quais, através desta monografia, levamos aos professores interessados em aperfeiçoar suas técnicas.

O tema que focalizamos — linguagem — parece-nos o de mais relevante importância, pois que, além de se achar inerente a toda e qualquer disciplina do currículo, seja qual fôr o plano de escolaridade, é, em si mesmo, instrumento máximo de organização do pensamento e de intercomunicação social.

Apresentamos algumas situações que julgamos mais freqüentes; criticamo-las, por vezes. Mas ainda fica muito por fazer; ainda há muito a criticar, com o objetivo de construir sobre experiências vividas.

Outros continuarão a tarefa; e este trabalho, por seu turno, será também criticado e expurgado das falhas que ora apresenta; o pouco que restar, no entanto, talvez contribua para novas edificações que o futuro erguerá, no sentido de obter, através da linguagem, melhor entendimento entre os homens.

I. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Não se pode compreender, na verdade, a aprendizagem de uma língua, seja qual fôr, se não se conhecem seus fundamentos psicológicos, ou, mais exatamente, o fenômeno psicológico que

(*) A parte final deste trabalho será publicada no próximo número.

representa a *linguagem*, mais ampla em seu conceito do que a *língua*, ou idioma.

Por isso, pretendendo fazer alguns comentários e críticas ao ensino da língua portuguesa, tal como se fala no Brasil, é a primeira parte deste trabalho destinada, justamente, a pôr em destaque princípios básicos da psicologia da linguagem, o que será feito num esboço muito largo, pois que minúcias não caberiam na simplicidade desta reduzida exposição. Na segunda parte serão feitas as aludidas críticas e discutidos processos usuais em escolas brasileiras, nos diferentes níveis ou graus do curso.

Antes de iniciarmos a primeira parte, firmaremos nosso ponto de vista em educação (1), para que se torne clara ao leitor a posição filosófica em que nos colocamos, ao intentar compreender os fenômenos psicológicos e sua aplicação.

Os *mecanicistas*, concebendo um *modelo*, têm fins perfeitamente determinados, o que leva a *meios* também conhecidos; a metodologia passa a ter um papel preponderante, a ser objeto de maior interesse; podem eles aceitá-la até sob a forma de "receituário", ou "formulário infalível"; e *sujeito*, o ser humano, é bem conhecido, suas reações predeterminadas; daí a importância fundamental da matéria a ensinar, da disciplina que concentra toda a atenção do mestre. Aceitando semelhante filosofia, logo se divorciam *educação* e *instrução*, como fatos isolados; aceita-se a formação moral pela ação da força exterior (disciplina externa) e tudo cabe na fórmula simplista S----> R, isto é, *estímulo* —> *resposta*; ao mesmo estímulo corresponderá sempre a mesma resposta; não se admite, assim, o *fator individual* que, em seu intenso e pessoal dinamismo, determina no homem reações diferentes, diante do mesmo estímulo.

Quanto a nós, assumimos a posição *vitalista*, que aceita a integração, porque admite no homem a existência de um fator que lhe é próprio e que lhe confere reações típicas, características de sua personalidade. Neste caso, os *fins* serão desconhecidos, pois que o objetivo está na aquisição de hábitos que possibilitem a adaptação a uma sociedade em constante mudança. Há mais humildade, quando se coloca o educador nesta posição, porque tem consciência de sua ignorância a respeito de inúmeros fatores que atuam no sujeito, condicionando-lhe as reações. O

(1) No decorrer do presente trabalho, utilizamos alguns vocábulos, acolhidos de estrangeirismos e que, por isso mesmo, são condenados pelos puristas. Entre outros: *ponto de vista*, *detalhe*, *elite*, *isolado*, *evoluir*; mas eles estão já tão entranhados na língua do povo, que rejeitá-los simplesmente por sua origem, levar-nos-ia também a considerar o nosso *camisa*, velho de quatro séculos, uma desprezível francesia.

E, além do mais, todos eles satisfazem os requisitos que um vocábulo deve preencher para nacionalizar-se; sobretudo respeitam o gênio da língua.

esquema mecanicista S-----> R transforma-se, na posição vitalista, em S-----> I-----> R, em que surge um valor diferente, o *dinamismo individual*. Na expressão feliz de Huxley, o homem, em suas reações, nada mais é que "uma base hereditária, modificada, de acordo com o que ele próprio faz das forças do ambiente" (*El Tiempo Debe Detenerse*).

Não pode o vitalista separar educação e instrução, da mesma forma que não pode aceitar uma formação moral senão pela conquista de uma disciplina interna, que transforma o ser mais primitivo, heterônomo, em autônomo.

O mecanicismo admite que se possa aprender uma só coisa de cada vez; na concepção vitalista, isto se torna impossível, porque, sendo cada aprendiz, em si mesmo, qual um laboratório em que se processa uma constante reestruturação de experiências anteriores, cada novo estímulo determina a reorganização do campo mental, para atingir o novo conhecimento que, assim, nunca se apresentará isolado. Os *meios* tornam-se flexíveis, porque variam de acordo com a situação e a metodologia não é mais todo-poderosa, uma vez que deve ter a necessária plasticidade para atender às diferenças individuais; essas diferenças apresentam-se altamente valorizadas aos olhos do educador, cujo interesse, em última análise, deslocou-se da disciplina, ou matéria de ensino, para o educando. Já não se trata somente de "ensinar" ("fazer sinais", de acordo com a etimologia), mas de "levar a aprender", o que é diferente. *Ensinar* situa a atividade máxima no mestre, naquele que faz os sinais (sinais esses já bem determinados); *aprender* transfere a maior atividade para o aprendiz, que "trabalha com os sinais" e os apreende, ou não, de acordo, não só com a atividade que desenvolve, como também com o "material mental" de que dispõe, isto é, com a base de conhecimentos já adquiridos mais inteligência.

Quem diz *vitalismo* diz funcionamento, dinamismo, integração e, por fim, adaptação a uma nova situação, ou, em outros termos: equilíbrio em mais elevado plano de conhecimento.

Em trabalho da natureza deste, releva considerar o ponto de vista assumido, porque dele decorrem algumas e importantes conseqüências no terreno da aplicação; quando se é mecanicista, verifica-se a inutilidade da pedagogia científica, que se fundamenta na evolução psicológica da criança e do adolescente. Quando o aluno não aprende, o mecanicista o julga "anormal", obtendo, assim, um falso conceito de normalidade. Já o vitalista, que valoriza altamente o sujeito, preocupa-se em conhecer, com a maior profundidade possível, os princípios básicos da psicologia evolutiva e diferencial; se a criança não aprende, pesquisa a causa em fatores endógenos e exógenos, mas, de qualquer sorte, não tem fé absoluta e indiscutível na própria ação

apenas; admite que um processo que se revelou eficiente em inúmeros casos possa mostrar-se inócuo, ou mesmo contraproducente, em outro, ou em outros.

O vitalista estuda e observa sobretudo o que se passa quanto ao comportamento da criança e do adolescente, em suas fases de evolução; verifica as modificações processadas, em virtude de novas aquisições, sobre o comportamento nativo e se esforça por compreender o ser humano em termos de *unidade funcional*. Admite, assim, que devam ser respeitados princípios gerais de aprendizagem, que focalizam a posição em que se encontra o homem ao aprender isto ou aquilo; embora não aceitando o fato de que possa ele aprender uma coisa de cada vez, reconhece a necessidade de sistematização que, se não dissocia os conhecimentos linearmente, os separa para facilidade de aquisição. Um aprendiz não adquire conhecimentos isolados, desta ou daquela matéria, ou, mais claramente, não pode aprender matemática, por exemplo, com a exclusão de todo e qualquer conhecimento outro; quando aprende matemática, aprende, entre outras coisas, linguagem, visto que aquela nada mais é de que uma forma de expressão mais exata, com terminologia mais precisa; no campo das ciências sociais, ou das ciências naturais, a par da linguagem, instrumento indispensável de comunicação social, surgem, constantemente, ao lado do conhecimento específico dessas disciplinas, noções indispensáveis de grandeza, de proporção, de formas, que interferem para determinar uma compreensão mais nítida daquilo que se estuda.

Daí os "centros de interesse" e o "método de projetos" em que se parte da globalização do ensino para a diferenciação, ou da parte para o todo, num movimento constante de "análise e síntese". Hoje não se admite mais um programa em que as matérias do ensino sejam linearmente separadas, como compartimentos estanques. A divisão existe, é certo, em razão da impossibilidade em que se encontra a inteligência humana de abranger o conhecimento total, em toda sua complexidade; daí a sistematização, que permite ao homem deter-se, a cada momento, em um aspecto, sem excluir, no entanto, os demais. É como se, observando na platina do microscópio um preparado qualquer, fixasse a atenção numa célula que, embora focalizada mais insistentemente, não deixaria de pertencer ao todo histo-lógico.

O vitalismo, finalmente, leva ainda a situar o aprendiz dentro do meio em que vive, da sociedade; o mecanicismo compreendia o binômio professor-aluno completamente separado da sociedade; a criança só aprenderia na escola; ela, porém, aprende com a própria vida, no grupo humano em que evolui (aprendizagem assistemática) e aprende na escola (aprendizagem siste-

mática), para onde leva suas experiências anteriores, a soma considerável de vivências, a equipe não menos considerável de hábitos e de preconceitos de toda a ordem; ela, em última análise, é um reflexo vivo desse microcosmo que é a família.

Daí não ser fácil educar: além de serem os indivíduos diferentes uns dos outros em suas formas de reação (psicologia diferencial), são diferentes de si próprios em cada fase da vida (psicologia evolutiva). O professor, feitas estas considerações, não pode dosar matérias de acordo com sua lógica; mas, para fazê-lo, terá que atender à lógica do aprendiz, que difere da do adulto, pois que, enquanto este já tem valores estabelecidos, pontos de vista assumidos, a criança reage mais freqüentemente sobre uma base emocional, levada por impulsos, que atendem à satisfação de interesses imediatos. Na lógica infantil há a ausência do *princípio da identidade*; a criança atende à lei da "satisfação imediata". O educador a orienta para a aquisição do princípio da identidade, no sentido de exigências e necessidades sociais, a fim de que possa atingir os *quadros lógicos* do adulto; numa segunda fase, quando seu conhecimento já atendeu às coisas isoladas em a natureza, passa às coisas coordenadas e, então, adquire o *princípio da causalidade* decorrente do da *causa suficiente*. A lógica do adulto se desenvolve de acordo com a forma por que se organizam as ciências, com suas divisões e subdivisões; a da criança, embora de natureza diferente, não é contrária, nem fora da do adulto; pode chegar a ela; trata-se, apenas, de maturação.

Quando atinge o curso secundário e o superior, a inteligência do homem, já então com certo desenvolvimento, satisfaz-se com a lógica do adulto; a criança, porém, não pode ainda acompanhar a sistematização que a ciência impõe. O vitalis-mo reconhece nela uma natureza predominantemente afetiva, menos socializada e mais egocêntrica, portanto; ela procura satisfazer, sobretudo, necessidade individuais; o reconhecimento desses fatos obriga o educador a levar em conta o *pode*, ao invés do *deve* que, no entanto, constitui o objetivo a ser atingido posteriormente. Assim, partindo de interesses presentes, em que não cabem matérias discriminadas, mas há atividades globais, levemente diferenciadas pelo interesse do momento, o educando é conduzido a interesses específicos.

Cada criança vive uma experiência diferente e, assim, sobre uma base comum de *possibilidades*, surgem situações discriminadas. A educação, que não leve o educando a fins de adaptação ao meio em que vive, terá sido inútil.

Resumindo o que foi escrito sobre nossa posição filosófica: Os *fins* não são fixados de imediato; eles são, apenas, *meios* para atingir novos fins (instrumentalismo), ou fins provisórios.

Cada estágio de desenvolvimento atingido pela criança (fim.) é um meio para atingir novo estágio (novo fim). Desta forma, a questão pode ser considerada em sua relatividade, quanto ao tempo e ao espaço. Se os valores, no entanto, são relativos, não o são mais depois de fixados e, sob este aspecto, encontram-se as correntes naturalista e idealista.

II. NOÇÕES DE PSICOLOGIA DA LINGUAGEM

1. *Caracterização*: Definida em largo esboço nossa posição filosófica, passaremos a apresentar algumas considerações sobre *psicologia da linguagem*, entendida em sua função extensa e universal de geratriz da *língua*, que pode ser conceituada como — linguagem sistematizada e codificada, forma estabelecida em determinado tempo e lugar, para atender sobretudo à comunicação social.

A linguagem, de um modo geral, revela a aquisição do princípio de identidade e, portanto, é de natureza social. Só através da linguagem a criança se socializará e atingirá os quadros lógicos do adulto, podendo por tal forma participar do pensamento coletivo. A aquisição do princípio de identidade é o começo, o primeiro passo; por si só, no entanto, não basta; ela adquire também o de causalidade, uma vez que as coisas se apresentem coordenadas em a natureza, numa *relação constante de causa e efeito*.

Os processos de evolução da linguagem não param, não se detêm; vão invadindo e enriquecendo a língua que não é, portanto, estática, petrificada, mas expressão viva e dinâmica de uma época, retratando fatos que surgiram e que a língua conserva e exprime.

Pode-se considerar a linguagem como um *conjunto de sinais* que servem à intercomunicação social; não inclui só a palavra, a mímica ou o gesto, mas também a dança, a música e o desenho.

A linguagem que interessa a este estudo, porém, é a *simbólico-verbal*, já socializada e representada em suas formas: oral e escrita. Encarada sob tal aspecto, sua função é eminentemente social, permitindo aos homens comunicar-se por meio de sinais; teria mesmo nascido da necessidade que tiveram os homens de se comunicarem; possivelmente passou por uma evolução lenta ("elaboração progressiva" de Leibnitz) ; teria sido, antes de tudo, *emocional*, com seu acervo primitivo de gestos e de gritos, tendo se organizado pouco a pouco, à medida que evoluía (2) também, na humanidade, a capacidade de pensar. Esta hipótese se mostra mais de acordo com a observação dos fatos sociais e repre-

(2) Vide anotação 1.

senta o ponto de partida de todas as teorias modernas, que se recusam a aceitar o ponto de vista estritamente idealista da "revelação sobrenatural" (De Bonald e Lammenais), da mesma forma que afastam a concepção sensualista do "instinto natural" ("à medida que o homem fosse tendo a idéia da coisa, o termo surgiria naturalmente" — Max Müller e Thomas Reid). A evolução no indivíduo, repetindo a evolução na espécie, (Stanley Hall) fala a favor da "elaboração progressiva". No homem, surgem cedo as manifestações de uma linguagem emocional, por meio de gritos inarticulados, como formas rudimentares de expressão; no plano mais elementar de vida, são simples reflexos respiratórios e, depois, expressões motrizes de necessidades, a que se denomina *balucio* (comportamento nativo, incluindo entre 200 e 400 sons que são primeiro vogais e depois consoantes, a começar pelas labiais) ; os surdos apresentam este comportamento, o que mostra não ser êle adquirido, pelo menos, através da audição. A partir do 9.º mês, aproximadamente, surge o esforço de imitação e, numa atitude *lúdica*, a criança repete sons que imita, percebe-os nas palavras dos que a rodeiam e lhe falam. Daí, passa à utilização de *esquemas verbais* que têm função representativa e, dentro do princípio mais elementar de aprendizagem "ensaio e erro", comunica-se já com os que a cercam, passando à *linguagem organizada*, embora não correta nem formada, ainda. Isso ocorre normalmente, a partir do 16.º mês. Na fase de imitação, certos sons se fixam, outros não (condicionamento), conforme satisfazem ou não às necessidades mais imediatas da criança. Desempenha papel importante na aquisição dos primeiros sons, por meio da imitação, a inibição conseqüente à ação coercitiva exercida pelo meio, ou a uma forte pressão externa.

O aprendizado do vocabulário não repousa num mecanismo puramente funcional, mas depende da capacidade da criança reproduzir sons, o que assinala sua natureza, fisiológica de uma parte e intelectual de outra. A *fala* que aparece mais tarde, já então com aspecto nitidamente social, vai depender de um certo número de órgãos que, no começo da vida, não têm nenhuma relação com a palavra. À medida que se desenvolve, a criança apresenta normalmente um rápido progresso nas espécies de sons que pode emitir por meio dos órgãos vocais; o próprio choro se modifica nas diversas idades. Os sons se vão transformando, não só de acordo com as necessidades de ordem afetiva que aparecem com as possibilidades fisiológicas no momento.

Para falar, a criança utiliza a *palavra* que é uma função motora, de origem bulbar, enquanto que a *linguagem*, muito mais ampla, é função psíquica complexa, de origem cortical. A articulação da palavra, que pode ser compreendida como uma série de movimentos coordenados, exige dois mecanismos ner-

vosos: um *central* e outro *periférico*; do primeiro fazem parte as várias fibras nervosas inervadoras dos músculos que intervêm na fonação, os núcleos motores bulbotuberanciais e suas conexões corticais com os centros superiores da linguagem; o segundo, o periférico, constitui-se do *aparelho fonador* (glote-laringéia), *fole respiratório* (pulmões) e *ressoador* (cavidades da faringe, laringe, boca e fossas nasais que modificam os sons). A linguagem, adquirida graças ao condicionamento no meio em que se vive, é convencional para o indivíduo considerado; a convenção leva a dar a cada palavra o valor de um *senal* — *símbolo*, que sugere uma situação.

O ambiente familiar influi poderosamente na aquisição da palavra; dos estímulos — sons propostos pelo meio e da forma por que são apresentados, depende a aquisição de uma palavra normal; os sons — estímulos devem ser claramente emitidos, de maneira distinta, sem exagero porém, sem escandir as sílabas; o timbre da voz é essencial; vozes estridentes podem inibir uma criança mais sensível, mais vivamente reacionável ao meio. Há mães pouco experientes que, pretendendo levar o filho a falar cedo, mantêm com êle interminas conversas, fatigando-o e determinando, muitas vezes, por um mecanismo de defesa, a inibição diante dos sons percebidos; casos há, tal seja a predisposição constitucional, de verdadeira mudez psíquica, ocasionada por essa forma. *Conversar* demais com a criança pode fatigá-la e mesmo excitá-la, sobretudo quando se trata de pequenos nervosos, hiperestésicos.

Pesquisas feitas no terreno da evolução da linguagem, têm permitido o conhecimento de certos valores, como, por exemplo, o número de palavras que constituem o vocabulário da criança em diferentes níveis de sua evolução; alguns pesquisadores encontraram 200 vocábulos ao fim do 2.º ano; 700 ao fim do 3.º; 1.400 ao fim do 4.º; 2.100 ao fim do 5.º e, finalmente, 3.000 ao fim do 7.º ano. Isso nos dá uma idéia do volume verbal que a criança adquire dos 2 aos 7 anos e, ao mesmo tempo, possibilita estabelecer uma relação, pois que o adulto mediano emprega de 8.000 a 10.000 palavras em seu vocabulário corrente e o de cultura inferior de 2.000 a 4.000.

Também se têm feito pesquisas quanto à ordem do aparecimento das categorias gramaticais, encontrando-se a seqüência seguinte: 1) substantivos conjuntamente com a interjeição; 2) verbo, no infinitivo; 3) preposição; 4) adjetivos; 5) pronome; 6) advérbio; 7) conjunção e, por fim, 8) o *porque* (causalidade) . É preciso considerar, no entanto que, inicialmente, as palavras têm em potencial todas as categorias. Durante a evolução, as categorias gramaticais persistem nas proporções seguin-

tes: substantivos 62%, adjetivos 20%, verbos 14%, advérbios 3,5% e demais 0,5%.

Os estudos de Bühler e Gesell, entre outros, mostram que, dos 16 aos 22 meses, há a "palavra-frase", isto é, uma palavra que tem o valor de uma frase; de 22 a 25 meses, surge a "palavra-ação" (o verbo aparece no infinitivo, como na linguagem do primitivo, comum no africano inculto, em que o sujeito vai sempre para a terceira pessoa, ainda mesmo quando se refere a criança a si própria) ; entre 25 e 30 meses, emprega o pronome "eu" e, em seguida, usa "tu e êle", da mesma forma que emprega "meu e teu"; de 30 a 36 meses, aparecem as frases incidentes — preposição — sobretudo *de* e, dos 36 meses em diante, usa *porque, quando, se e para*; nesta fase, os verbos são ainda conjugados todos regularmente ("pudi, fazi, fazido etc").

Pode-se dizer que, a partir do 16.º mes, a linguagem é organizada.

2. *Usos*: A. Ombredane propõe 5 usos para a linguagem, os quais caracterizam bem cada fase da evolução infantil e mesmo a adulta. Transcrevemos alguns tópicos de seu trabalho, feita a tradução dos mesmos (3) :

"A. *Uso Afetivo* — é o mais primitivo e o mais consolidado dos usos da linguagem. Tem origem nas expressões espontâneas das emoções e também nos gestos, pelos quais se preparam e se esboçam as ações.

Conclui-se que a linguagem afetiva ultrapassa a atividade verbal. Dela participa a gesticulação de todo o corpo, particularmente dos membros superiores e do rosto. O punho se cerra na cólera, a cabeça se inclina no desgosto. Nota-se que no campo da linguagem oral a gesticulação não está codificada em uma língua, como está em certos meios da linguagem pelos gestos.

Os gestos não adquiriram uma significação arbitrária em relação ao significado, como há nos sinais fonéticos. O indivíduo pode usá-los mais livremente, mas sua capacidade de expressão neles é mais limitada e é no uso afetivo que eles são mais aplicados.

A reprodução artificial das gesticulações que participam dos estados afetivos e dos impulsos à ação constitui a *mímica*. Mas, como Georges Dumas frisou, há na expressão espontânea elementos que não podem voluntariamente ser postos em ação; variação de tons, contração dos músculos lisos, reações secretoras. Quando reproduzimos pela mímica expressões afetivas, utilizamos recursos que só permitem uma reprodução aproximada da expres-

(3) OMBREDANE, André — Perception et Langage — Études de Psycho-logie Médicale — Atlântica Editora, Rio, 1943. Págs. 37 e segs.

são procurada. Um primeiro tipo de recurso é o de suscitar por uma ação qualquer o estado afetivo e de deixá-lo desenvolver seus efeitos. Um segundo tipo, aplicado "a sangue frio", sem passar pelo despertar do estado afetivo, é descrito por Georges Dumas do modo seguinte: contraímos voluntariamente os músculos es-triados e esta contração intervém na expressão espontânea; mas, quando se trata de reproduzir fenômenos de hipotônus, de relaxamento, de parestesia muscular facial, que a vontade não pode provocar diretamente, contraímos os músculos antagonísticos dos que deveriam ser relaxados.

Nota-se que o primeiro expediente que tende a provocar, de início, o despertar do estado afetivo, atinge a reproduções mais fiéis que o segundo, de nível puramente representativo. Por este último, não só se trunca o detalhe (4) de expressão, mas ainda se faz agir o esforço mímico sobre alguns traços somente da expressão global: a expressão é, ao mesmo tempo, incompleta e mutilada.

Vê-se logo a distância entre a expressão espontânea e a voluntária. Vê-se que, na passagem da expressão à mímica, não é somente o ponto de partida das ações neuro-musculares que muda, mas o próprio quadro destas ações em jogo.

Em suma, não se pode dizer que uma mesma expressão afetiva possa ser espontânea ou voluntária, mas sim que a expressão voluntária difere em seus detalhes da expressão espontânea, e que difere tanto mais quanto mais o procedimento empregado para sua produção fôr de nível evolutivo mais elevado.

O uso afetivo da linguagem oral se manifesta principalmente de dois modos: primeiro pela modulação da voz e pelo ritmo da emissão; segundo pelos usos graduados da língua e pelas modalidades do seu emprego, aos quais pode-se dar o nome de "agra-matismo".

Como George Dumas mostrou, as emoções deprimentes diminuem a intensidade da voz pela diminuição da força dos músculos expiradores e conseqüente diminuição da energia da corrente de ar expirado. Elas neutralizam o timbre pela inércia dos músculos que governam os ressoadores e as membranas vibratórias do canal vocal. Elas diminuem a altura pelo relaxamento da contração dos músculos que governam a abertura da glote e a extensão da porção vibratória das cordas vocais. Elas acarretam um alongamento da duração das emissões tônicas, um retardamento de emissão. As emoções excitantes têm um efeito contrário: aumentam a intensidade da voz, enriquecem o timbre, elevam o tom, abreviam a duração das emissões vocais, tornam a articulação mais rápida.

(4) Vide anotação 1.

A reprodução pelo comportamento das variações afetivas da voz e da emissão de sons constitui essa mímica vocal que George Dumas estudou profundamente. Achamos nesse domínio as mesmas dificuldades, os mesmos recursos, as mesmas aproximações que na mímica do gesto.

No estágio afetivo de sua evolução, a linguagem oral infantil apresenta duas características notáveis: por um lado a inde-terminação do sinal fonético que deixa aos efeitos vocais a função expressiva; por outro lado, a aplicação do mesmo sinal fonético a situações muito diversas, em virtude da analogia do tom afetivo fundamental.

No adulto, a emoção acarreta uma degradação de linguagem que tende a permanecer nas condições da linguagem infantil. As estruturas verbais se enfraquecem, deixando aparecer os lapsos, as condensações de palavras, a linguagem incompreensível (meia língua). Observa-se a repetição e a litania. Os mesmos vocábulos são aplicados para exprimir coisas diferentes. Se os termos representativos rareiam, as exclamações, as imprecisões e, até mesmo, as onomatopéias, que não pertencem à linguagem, se multiplicam. As palavras perdem seu sentido exato; há tendência a empregar termos excessivos; as precauções retóricas desaparecem; o tratamento vulgar surge. Ouvindo um dia alguém recitar versos de Victor Hugo, Flaubert, transbordante de admiração, nada mais sabia fazer que bater nas coxas, repetindo: "Ah! o porco!". As distinções de declinação e de conjugação desaparecem, a frase simplifica-se ao extremo, aproximando-se em sua estrutura da frase infantil, eminentemente elíptica, onde a justaposição é substituída pela subordinação, onde os conectivos são omitidos e onde as palavras se seguem na ordem psicológica das noções e não na gramatical da língua. O resultado é um estilo "cassange", ao qual se aplica a denominação de "agramatismo", comumente empregada para caracterizar o falar de certos afásicos. (Exemplo: Tu, o barco, amanhã, impossível!).

Todas essas anomalias do emprego da língua podem ser pesquisadas pela conduta. A própria língua integra um bom número delas e seu conjunto constitui um aspecto da estilística. A repetição, a litania, o empobrecimento do vocabulário, a hipérbole, o uso exclusivo do presente e do infinitivo, a substituição da justaposição pela subordinação, a supressão dos conectivos, a rutura da construção reproduzem por artifício literário as degradações que o uso afetivo impõe à língua no falar do indivíduo.

B. *Uso Lúdico* — Apenas aparece cedo, desde o período do balbucio. A criança emite sons e se ouve a si própria. Sente

prazer nesse circuito entre o ato fonético e a impressão acústica que se lhe segue. Quando o balbucio começa a apresentar cristalizações e que uma estrutura se esboça nesses jogos, aparece a repetição ritmada. Observa-se a repetição palilógica de um mesmo fenômeno ou agrupamento de vários fonemas em um motivo melódico que se renova por um tempo mais ou menos longo.

Esse jogo de repetição ritmada, que é a princípio autônomo, passa ao jogo de repetição dos fonemas emitidos pelos que cercam a criança. Ela brinca de responder a um som ouvido por um som emitido, qualquer que seja um ou outro som, mas quando o som emitido é quase igual ao ouvido, o jogo de trocas fonéticas se transforma num jogo de descobertas fonéticas. É aqui que reside a origem da imitação. Um jogo mais evoluído, que serve de base ao uso representativo da linguagem, é o da pergunta e resposta. Muito antes da criança poder fixá-los e utilizá-los, ela pergunta os nomes dos objetos. Não é, porém, uma inquietação semântica que a impele a tal conduta. Ela designa objetos, um em seguida ao outro, com uma expressão oral interrogativa à qual o adulto deve responder. Mas, inicialmente, pouco importa a resposta e isso tanto é verdade que muitas vezes a criança não espera que a resposta esteja terminada para continuar seu interrogatório.

Quando a criança já se adaptou ao uso representativo da linguagem, continua a verbalizar livremente, fora das regras da língua. Ela encadeia fonemas em grupos desprovidos de significação, junta palavras que pertencem ao vocabulário da língua, formando frases absurdas e incoerentes. Mas no fundo desta verbalização desenham-se motivos regularmente renovados, que progressivamente assumem o aspecto de uma litania poética. Observamos numa pequena de 3 anos e seqüência seguinte:

"Le papo (chapeau) de papa, le papo
de maman, le papo du couteau, le
papo du papo, le tuc du tapo, le
capo du capo etc." (5)

À medida que a improvisação se tornava mais absurda e mais poética, se assim se pode dizer, a alegria da menina se acentuava. Tais jogos se iniciam com um coeficiente mínimo de

(5) Reproduzido como no original para dar idéia perfeita do mecanismo rítmico.

alegria, por combinações relativamente com sentido, mas se vão tornando estas cada vez mais desprovidas de senso, cada vez mais estereotipadas e ritmadas, à medida que o prazer se afirma e a atividade do jogo se desenvolve.

A que motivos obedecem esses jogos verbais? Percebe-se inicialmente que essa atividade produz uma satisfação devida ao estabelecimento de um ritmo e à repetição monótona de certos motivos, de onde nasce uma espécie de embalo, que adormece a inquietação muscular e dá euforia ao corpo. Mais tarde, na idade em que a criança se submete às leis da linguagem, quando as emissões verbais são cada vez mais determinadas pela significação, os jogos de linguagem, ou trocadilhos, produzem o prazer de uma atividade liberta das constrictões. Foi isso que Freud focalizou quando escreveu: "Qualquer que seja o motivo que dita à criança a iniciativa de tais jogos, êle se prende ao curso de seu desenvolvimento ulterior, em plena consciência de seu absurdo e pelo único atrativo de um fruto proibido pela razão. Ela se utiliza do jogo para sacudir o jugo da razão crítica". O prazer do "não senso" liberado torna-se caro ao adulto que o procurará em determinadas condições de coação, como reação contra as constrictões.

Como o afetivo, o uso lúdico da linguagem pode ser determinado pela situação, em busca de "um sopro de alegria" (Freud), de uma liberação psicomotora, de maior prazer. O indivíduo se abandona a uma verbalização irrefletida e fácil. Mas é necessário que o desenvolvimento desta verbalização seja determinado por algum fator. Com efeito, os momentos sucessivos da verbalização lúdica se determinam uns e outros pela virtude de automatismos constituídos no decorrer do próprio jogo. Daí a tendência que se nota nos trocadilhos para se constituírem de assimilações fonéticas e verbais, procedendo por aliterações, ano-minações, assonâncias e caindo rapidamente na repetição e na estereotipia.

Determinado pela conduta, o uso lúdico da linguagem se manifesta ordinariamente no gracejo e no dito espirituoso (piada). Sobre esta estilização Freud deu explicações bastante engenhosas. O desenvolvimento do espírito crítico impede cada vez mais o adulto de se abandonar aos jogos sem sentido. Mas como sente necessidade desse prazer que a linguagem lhe oferece, aplica-se a procurar procedimentos que o tornem independente do "sopro de alegria". O procedimento essencial consiste em dar um sentido ao conjunto absurdo de palavras. O autor pode simular não ter procurado intencionalmente o trocadilho, se a frase tiver, de alguma forma, um sentido aceitável. Tal situação deixa ao interlocutor a responsabilidade de descobrir um jogo

de palavras onde o autor talvez não tenha posto nenhuma intenção e, se aquele se aborrece, parecerá apenas ridículo. Um tal procedimento torna-se indispensável quando se trata de levar uma pessoa a compreender situações que a ferem ou a atingem de qualquer maneira. O gracejo vem em auxílio do espírito tendencioso e, sob a forma de chiste, manifestam-se tendências céticas, cínicas ou hostis, cuja expressão grave seria impossível ou mesmo perigosa.

Passando em revista as principais técnicas dos gracejos e trocadilhos, tais como Freud cuidadosamente as distinguiu, quer se trate de condensação de palavras, da substituição de uma palavra por outra, do equívoco verbal, do emprego do mesmo material verbal em uma combinação inesperada, do duplo sentido, do contrassenso irônico, da confusão dos gêneros etc, percebe-se um traço comum que é o seguinte: as técnicas do uso lúdico da linguagem, por conduta, devem ser tais que seja sempre possível supor que o trocadilho foi involuntário, que não foi determinado senão pela estrutura dos termos empregados, em razão da ignorância, da distração, da inabilidade, da tolice. O que se deve encontrar nessas técnicas são os fenômenos que o menor esforço libera, os efeitos da assimilação, de repetição, de estereotipia, análogos àqueles sobre os quais se desenvolve a litania lúdica da criança, sem segundas intenções.

C. Uso Prático — tem êle por efeito facilitar a ação. Isso se torna evidente quando se trata de ações realizadas em situações coletivas de colaboração ou de rivalidades. Os chamados, as ordens, as interdições, as indicações, as aprovações, as censuras constituem atividade própria do chefe à qual Pierre Janet atribuiu uma grande importância na gênese da linguagem. Da mesma forma, é esta atitude do chefe que se observa em todas as formas da linguagem de ação, quer se trate de soldados em guerra, de crianças brincando, ou de operários em seu trabalho.

A cada momento da ação a linguagem prática indica a direção a tomar, a técnica a empregar; por esse aspecto, prende-se ela à linguagem representativa, mas o que a distingue desta última é a importância do que é *dado pela situação*, a importância do suposto conhecido. Neste caso, não se trata de contar, de explicar, mas trata-se de adaptar prontamente às circunstâncias uma ação em que dirigentes e subordinados estão implicados na própria ação que é imediatamente apreendida por todos. Sem dúvida a exposição de um tema ou de uma técnica pode preceder a passagem à ação, mas nessa fase preliminar, estamos em presença da linguagem representativa, destacada da ação e não da linguagem prática.

A linguagem prática é caracterizada pela redução dos elementos representativos ao mínimo e pelo desenvolvimento máximo dos elementos sugestivos, excitadores e inibidores. Na ação coletiva, os gestos devem ser coordenados e cabe ao chefe dar o sinal de partida, de parada, de mudanças, de repetições, de acelerar ou de enfrear, de encorajar ou de intimidar; daí o emprego de práticas sugestivas que se destinam a estabelecer a cadência e a determinar a intensidade dos esforços. Os gestos e os efeitos vocais são neste caso preponderantes. O representativo e o sugestivo se assimilam, então, um ao outro. Simples interjeições ou modulações da voz podem tomar um valor semântico e designar atos determinados. Inversamente, termos representativos podem ser simplificados em sua estrutura sistemática até atingir a interjeição.

Nesta linguagem elítica, vêm-se imperativos sem especificação de objeto sobre o qual a ação se deve exercer, indicações de objetos sem especificação do que deve ser feito, indicações circunstanciais sem que sejam mencionados os elementos em jogo nem o tratamento a que é preciso submetê-los, aprovações e censuras que podem, em suma, não ser mais que pontuações do ato. O sentido é garantido pela situação e isso explica o aparecimento de palavras chave: truque, coisa, troço etc. onde o equívoco é evitado pela situação. (Ex. — "Dites, donc, chose, passez moi le machin qui est là bas, sur le chose"). Tudo se passa no presente, há apenas necessidade de distinções temporais e modais.

É extraordinário que a linguagem prática se encontre na atividade do indivíduo isolado: ordens e desculpas, indicações de objetos e de gestos, aprovações e censuras de si para si, pequenas palavras obscuras que pontuam a ação, que lhe assinalam as articulações, que sublinham as surpresas, os obstáculos, os esforços, os sucessos e os fracassos. (6)

Sem dúvida, no decorrer da ação, destacam-se momentos de linguagem representativa e momentos de reflexão, mas esse fato corresponde a suspensões da ação, à descoberta de uma dificuldade, à necessidade de situar o problema em termos novos que o tornem mais fácil. O indivíduo destaca-se momentaneamente da ação e utiliza usos da linguagem de um nível mais elevado.

D. *Uso Representativo* — este uso nos leva a transpor um limiar importante. Deixamos os atos da linguagem determinados pela situação, para entrar no domínio dos processos por excelência.

A atitude representativa se desenvolve na razão inversa da atitude prática, isto é, da disposição que leva a reagir imediatamente à situação. Entre uma ação realizada quando a situação é favorável (vide anotação 1.

ção o exige e esta mesma ação representada, a diferença é tal, que a atitude representativa perturba a conclusão da ação. Se eu levar um amigo à caça, para mostrar-lhe como se mata uma lebre ou uma perdiz, eu lhe pedirei que não me interrogue e observe em silêncio, no momento em que o animal surgir em nossa frente, porque se lhe der explicações nesse momento arris-car-me-ei a falhar em meu objetivo.

A ação representada é uma ação desligada da situação e importa em que a disposição do indivíduo é diferente daquela em que ele se encontra quando realiza de fato a ação representada. Uma ação e sua representação não correspondem à mesma intenção. Desenvolvem-se em atmosferas diferentes, por vezes até mesmo contraditórias, como na mentira, esse fenômeno essencialmente psicológico, na opinião de Pierre Janet.

Ora, se a conduta representativa requer uma tal reação contra as exigências da situação, é claro que ela deve constituir, de início, para o observador, a situação fictícia onde se integram os elementos principais da representação. O que, na ação, é suposto conhecido, fornecido de imediato pelas peripécias da própria ação, deve ser, neste caso, dado pela linguagem. Donde a necessidade de caracterizar o quadro, os agonistas e os figurantes da ação representada, de exprimir relações de predicação, de atribuição e circunstâncias, de definir as ações em seus modos e seus momentos, de marcar a presença ou a ausência, de indicar o fim e o instrumento, de explicar o acontecimento não só pelo fio da seqüência dos fatos, mas ainda pelos das motivações subjetivas.

Um tal trabalho de emoldurar a cena, fundamentá-la e nivelar supõe uma grande diversidade de pontos de vista, uma multiplicidade de graus descontínuos, como o demonstram na expressão oral as fórmulas idênticas a "é preciso dizer que...", "esqueci que...", "abramos um parêntesis...", "onde estava eu..." etc. O narrador corre sempre o risco de se deixar levar por desenvolvimentos circunstanciais, de se desviar, perdendo a intenção inicial. Uma condição essencial para o progresso de semelhante discurso é a possibilidade de mudar rapidamente de ponto de vista, sem perder o fim e o fio da exposição.

A fidelidade da improvisação ao tema do discurso é uma pedra de tropeço na linguagem representativa. Esta se orienta em duas direções diferentes: de um lado, para a figuração concreta e singular, em que ela se aproxima da obra de arte, dança, pantomima, música, desenho, cuja significação é imediatamente acessível; de outro, para a alusão, fundada sobre um sistema de convenções, que é necessário adquirir inicialmente. Na verdade, as vantagens deste segundo processo são tais que ele constitui o essencial da linguagem representativa, e que os processos de

figuração, a onomatopéia, por exemplo, tendem invencivelmente, por uma estilização progressiva, a articular-se com êle.

A linguagem por gestos dos surdos-mudos mostra bem as vantagens e os limites dos processos de figuração. Indubitavelmente, o gesto de traçar galões sobre a manga para designar o diretor, o de tocar bandolim para designar um mestre amula-tado são relativamente acessíveis a indivíduos não iniciados e encerram até a expressão implícita de analogias que contêm sua sabedoria. Sem dúvida as palavras atingirão dificilmente o valor expressivo de um rítus, quando se trata de evocar um personagem casmurro e mau. Mas, salvo o emprego da datilologia, que é uma outra forma da linguagem oral, o surdo-mudo gesticulando experimenta grandes dificuldades para exprimir o abstrato e nem conseguirá nunca exprimir determinadas abstrações. Assim, para fixar uma data no passado ou no futuro, êle deve se restringir às formalidades prescritas e repetir tantas vezes quantas forem necessárias o gesto indicativo do intervalo de tempo-unidade: dia, semana, mês, ano. Se para o surdo-mudo a expressão dos conteúdos positivos é fácil, a dos conteúdos negativos o é muito menos e, em razão disso, muitos processos estilísticos, próprios da linguagem oral, lhe escapam. Ao invés de exprimir o que não é, êle exprimirá o que é. Repelirá a expressão da restrição, da concessão, do condicional, sobretudo irreal. Enquanto a linguagem oral permite dizer: "Se houvesse chovido no último domingo, eu não teria saído", o surdo-mudo, gesticulando, não chegará a dar a entender tal coisa, porque nesse dia não choveu e êle saiu. Da mesma forma, o valor concreto do sinal limita o número de noções exprimíveis, ao mesmo tempo que ele multiplica o número de sinais. Peça a um surdo-mudo que exprima, por meio de gestos, que a cotovia é um pássaro que canta, e êle exprimirá que o pássaro que sobe ao céu canta, e mesmo que canta sempre, o que é impreciso e mesmo inexato, e não corresponde em todos os casos ao que foi pedido, que incluía uma relação entre espécie e gênero.

A este uso da linguagem figurada se opõe a liberdade da linguagem alusiva, liberdade tanto maior quanto o sistema de convenções sêmicas é mais analítico, que ela pode ultrapassar o concreto, que êle reduz os objetos a um jogo de funções, de aspectos, modos, relações, que atinge, como dizem os lingüistas, a um máximo de indeterminação do sinal para um máximo de determinação do objeto. Na verdade, o que tal linguagem representa é menos a coisa nua do que a coisa integrada em um sistema de categorias, situada no fundo de um jogo de oposições de prodigiosa complexidade. Assim se explica a relação estreita que liga o uso representativo e alusivo da linguagem, ao que Goldstein

e Gelb denominaram "atitude categórica do sujeito em face do objeto".

O problema da adaptação da representação às categorias da língua é um dos mais importantes que se situam na psicopatologia da linguagem. Hughlings Jackson pensava que no processo que resulta no enunciado de uma proposição intelectual, é possível distinguir dois momentos: um subjetivo, em que as noções se apresentam espontaneamente, automaticamente, e um momento objetivo em que elas são dispostas em proposições. Acrescentava êle que a ordem do momento objetivo é inversa da do momento subjetivo. Na verdade, essa diferença entre a ordem do momento subjetivo e a do momento objetivo do discurso varia segundo a língua empregada. Se há línguas em que esse afastamento é muito acentuado, como se nota na aplicação do verbo em alemão, há outras línguas em que êle se reduz. Da mesma forma, quando se recorda que, para Jackson, o afásico não pode jamais ultrapassar a ordem do momento subjetivo da expressão, pode-se, com Arnold Pick, admitir que a gravidade da desordem afásica varia segundo a estrutura da língua em que o doente procura se exprimir.

A. Pick distinguiu o momento conceitual e o momento lingüístico da frase como dois processos em que o primeiro suscita o segundo, mas que não se superpõem. O momento conceitual comportaria uma primeira fase correspondente à "Bewusstseinslage" dos psicólogos de Wurzbourg, à "impressão global" de Gomperz, e uma segunda fase correspondente à "Bewusstheit" de Ach., onde os conteúdos de consciência seriam repartidos segundo a espécie de esquema ainda independente da forma lingüística. O momento lingüístico comportaria igualmente duas fases: a primeira seria constituída pela ativação de um esquema lingüístico que pode ser comparado a uma rede, em cujas malhas se viessem inserir as palavras; a segunda seria constituída pelo achado das palavras.

O esquema conceitual parece feito dessas imagens simbólicas plásticas e dinâmicas, cujo valor pode ser de pura analogia, dessas atitudes afetivas e lógicas que os psicólogos de Wurzbourg destacaram na elaboração da formulação verbal. O esquema lingüístico pode ser considerado como o sentimento de uma força rítmica e sintática, alinhada por essas partículas, pelas palavras vazias que se dizem a toda a hora e que contêm, por sua vez, a promessa e a garantia das construções gramaticais futuras.

De Saussure mostrou que um sistema não tem valor absoluto e que seu poder de expressão depende das diferenças que o separam dos outros sistemas. O emprego voluntário de um sistema supõe uma pesquisa mais ou menos fácil, mais ou menos rápida, ao fim da qual o sistema se destaca e se impõe. Chega-se aqui

à concepção de Goldstein, segundo a qual a função cortical consiste em assegurar a variação dos *efeitos de figura e de fundo*. Mas é evidente que só no plano ideal do uso ótimo da língua se poderá conceber que um sistema se diferencie de todos os outros. No discurso banal, o sistema das oposições percebidas pelo que fala é mais ou menos reduzido. Isso depende de sua cultura, da disposição em que êle se encontra, do grau de auto-matismo de seu propósito. Daí as inúmeras aproximações inexatas, falhas verbais etc.

Na composição gráfica, tem-se todo o tempo para escolher, para corrigir os achados espontâneos, muitas vezes inadequados, os quais brotam de formas estereotipadas, "clichês", como resultados de perseveração ou de analogia. No improvisado oral, onde é preciso submeter-se a um ritmo rápido, onde as possibilidades de se corrigir são limitadas, onde é conveniente a cada instante prestar atenção ao que se está dizendo, o estoque de palavras, de fórmulas, de estruturas verbais, se reduz consideravelmente e os ditos comuns são utilizados ao máximo. Entretanto, as hesitações, as correções, não se podem desligar da conversa. Vê-se o orador voltar atrás, hesitar entre os termos limites, estremejar as palavras com expressões tais como: "por assim dizer...", "de qualquer maneira...", "de sorte que...", pontuando a imprecisão do termo com que êle se contenta. Observa-se que repete a mesma frase, depois de usar as fórmulas: "isto é...", "por outros termos...", "mais exatamente..." etc.

Nestas condições, concebe-se que um tal uso categórico da linguagem sujeito a se conformar às injunções da língua, acarrete uma derivação importante da atenção para a realização técnica, à custa do encadeamento e da sistematização dos conteúdos a representar. Há aqui uma outra pedra de tropeço da linguagem representativa.

E. *Uso Dialético* — pode ser entendido como um uso formal que não se ocupa tanto em descrever, como em fazer e desfazer combinações simbólicas. A mais bela ilustração deste uso é a álgebra. Os conteúdos aos quais os sinais combinados podem corresponder são completamente indiferentes. Acolher este uso é evidentemente não tanto perder contacto com o mundo dos fenômenos, como dar aos predicados um valor substancial. Achamos aqui o sentido crítico que Kant atribuíra ao termo "dialético". Tomar por substância o motivo lógico do julgamento, tal é o exemplo célebre, mas os enganos são inúmeros e muitas obras de filosofia o mostram bem. Quantas demonstrações e refutações filosóficas são deste tipo! . . . A linguagem é o berço e o túmulo da metafísica.

Outro obstáculo está em passar de um sentido a outro do mesmo símbolo: paralogismo ou sofisma. O velho sofisma: "Tua

cadela tem crias, ela é portanto mãe, ora, ela é tua, ela é portanto tua mãe e tu és irmão das crias" põe em foco monstruosamente esse mecanismo.

Seja como fôr, o uso dialético da linguagem, eminentemente abstrato, é ao mesmo tempo particularmente difícil de conduzir e particularmente frágil, em consequência dessa mesma abstração. São apenas representações auxiliares que tomam parte na dialética, como certos pontos de apoio, arbitrários e pessoais, no desenvolvimento. Mas, ao contrário do que se nota no uso representativo, trata-se menos de uma representação que é necessário exprimir do que de uma expressão que é necessário representar. Não pode pois aquele que procura definir as condições de vulnerabilidade da linguagem nas lesões cerebrais, descurar ou ignorar o fato de que a obra dos grandes algebristas foi sempre uma obra de juventude e que seu fôlego esgotou-se mais depressa que o dos geômetras, mais sustentados pela natureza figurativa do objeto.

Se se pode admitir com Jackson que a doença não cria nada, mas degrada um edifício evolutivo de funções, que ela libera somente funções de nível inferior, é preciso ainda determinar a que diferenças funcionais se prende a facilidade dos usos inferiores e a dificuldade dos usos superiores da linguagem. Fomos levados a aprender e a apanar diferenças mensuráveis de integração cronológica dos processos neuropsíquicos, o que reduz a capacidade do afásico, quanto às ações intelectuais, às de curto circuito apenas. Por isso, então, unem-se diante da experiência o tempo homogêneo e a duração individual, num sistema de aptidões, que depende do limite de integração cronológica dos processos nervosos, segundo a lei do *tudo ou nada*".

No trabalho, do qual acabamos de transcrever alguns trechos de interesse direto para esta tese, Ombredane focaliza, com precisão, os diferentes usos da linguagem, estudando-os, não só nos diferentes planos de evolução cultural, como também em seu valor nas diversas situações de intercâmbio social em que se pode encontrar o homem.

Resumindo, pode-se encaixar esses cinco usos, em três tipos mais gerais:

- a) os determinados, mais ou menos intensamente, pela situação : afetivo, lúdico e prático;
- b) o determinado pelo processo: representativo e
- c) o formal, que não apresenta contacto com os fenômenos reais.

Quando se aprecia esses três tipos, do ponto de vista da evolução da criança, encontra-se no uso afetivo, mais elementar e também mais consistente, uma forma de expressão espontânea

e emocional, que se traduz não só em sons, mas num comportamento geral, incluindo gestos por meio dos quais se condiciona a ação. Quando predomina ainda este uso, a criança emprega uma frase elítica, com que procura atender a uma necessidade imediata; é uma linguagem egocêntrica que reflete principalmente a emoção (sinais emotivos) de um dado momento; não é forma intencionalmente social; a linguagem existe porque o homem, tendo capacidade natural para emitir sons, impelido a princípio por suas necessidades mais íntimas, serve-se dessa capacidade para satisfazê-las. Em um nível mais baixo, esse uso se resume em gesticulação apenas e, mais primariamente, num comportamento motor geral, em que há verdadeiras sincinésias.

O uso lúdico, também determinado pela situação, aparece quando já existe um certo índice de atenção dirigida: a criança presta atenção aos sons que emite e mostra sentir prazer não só em emití-los como em percebê-los pelo ouvido; exercitando-se, chega a produzir sons mais cristalizados, estruturas mais complexas e determinadas, que repete ritmadamente (palilogia) ; esse jogo de repetir sons é, inicialmente, *autônomo*; a criança, atendendo à inquietação muscular que decorre do próprio desenvolvimento do sistema nervoso, repete os sons, cuja emissão lhe dá prazer; numa segunda fase, reage a um som que percebe no ambiente, respondendo primeiro por um som qualquer e, depois, ensaiando repetir o som-estímulo. Há então como que "uma descoberta fonética", uma espécie de ecolalia que a satisfaz. Desta, ainda em atitude lúdica, passa à "fase perguntadora" em que, de começo, não existe propriamente uma intenção semântica; o próprio comportamento interrogativo contém a repetição; a criança repete várias vezes a pergunta numa ladainha lúdica, sem estar interessada na resposta; aos poucos, porém, seu interesse se volta para a resposta e, embora ela ainda repita a pergunta que lhe é feita, antes de responder, já se detém, já existe um intervalo entre o estímulo e a reação, o que caracteriza a passagem da linguagem egocêntrica para a socializada. É certo que não há, entre uma fase e outra, uma diferença linear, uma separação apreciável, pois que elas se articulam e como que se interpenetram; há, apenas, predominância de um ou outro uso, em cada nível considerado.

Quando se observa, em crianças de menos de três anos, um comportamento muito freqüente, o chamado "monólogo a dois", vê-se que os indivíduos aparentemente conversam, na verdade cada um fala consigo mesmo, atendendo a fatores individuais do momento; não há linguagem socializada ainda, ela não funciona como meio de comunicação social, mas serve à fantasia; é linguagem inconsistente, autista; é encontrada também na poesia do adulto e na fabulação. Na infância, essa linguagem assinala

a *fase mágica*, em que um simples pedaço de pau pode ser uma boneca e ter vida (animismo) ; a criança como que fala com as coisas inanimadas, bem como com animais, representando ela própria também o papel de interlocutor.

O uso lúdico encontra-se no adulto, segundo Ombredane, mas o desenvolvimento do espírito crítico o impede de entregar-se a esses jogos, pelo menos na forma por que o faz a criança; e adulto encontra uma fórmula de conciliação no trocadilho, na piada ou no gracejo, o que lhe dá possibilidades, sem comprometê-lo socialmente. O homem não escapa à pressão social e, por isso, sua linguagem deve adaptar-se a uma forma convencional que o meio aceita e aprova. A linguagem, porém, não se dissocia da ação; ela pode ser mesmo considerada uma forma de ação; no uso prático é ela que permite e facilita a ação e, atendendo ao potencial agressivo do ser humano, resume-se fundamentalmente em *comandar* e *combater*, o que representa função mais primária, típica em determinado estágio da evolução infantil; o que fala age sobre outro ou outros, para ser obedecido, ou para mostrar que não quer ou não pode obedecer. Destacam-se, assim, formas de linguagem surgidas em situação coletiva, onde há colaboração ou rivalidade. Sobressai o *chefe*, figura a que Freud deu singular importância e aparecem as ordens, pedidos, ameaças, críticas, zombarias; as aprovações e censuras manifestam-se também e, da mesma forma, surgem perguntas e respostas e a informação adequada tem lugar. O pensamento socializado deve atender às necessidades de obtenção de eficácia *material* e *social*.

O uso prático ressalta num grupo de crianças que brincam; embora se caracterize pela redução dos elementos representativos e por uma grande valorização dos elementos que se originam da própria situação; é certo que aparecem alguns do tipo representativo, mas, nesse caso, a linguagem se desliga da situação real, embora momentaneamente.

Na atividade do indivíduo isolado, ainda mesmo que isso pareça impossível, encontra-se o uso prático, quando êle fala consigo mesmo, censura-se, desculpa-se etc. numa atitude presa à ação que está praticando.

Naturalmente esta linguagem externa, que não deve ser confundida com o fenômeno do mesmo tipo apresentado pela criança na fase egocêntrica, implica em relaxamento da censura, embora o espírito crítico esteja presente na apreciação que o indivíduo faz e exprime, da obra que realiza.

Até aqui tratamos de usos determinados pela situação; na linguagem representativa, porém, aparecem os processos que a determinam, processos de natureza mental, organizados na própria língua de acordo com a sintaxe. A atitude representativa

desenvolve-se na razão inversa da prática, mas o homem jamais a atingiria, se não tivesse passado pela fase anterior em que a linguagem como que se confunde com a ação. Os esquemas verbais se desligaram das coisas; êle adquiriu material mental com que lhe é possível pensar, isto é, ter linguagem interior (embora haja a considerar o *pensamento autista* da criança e o "pensamento sem imagens"); nesta ocasião poderá empreender a elaboração complexa e profunda de processos que o levarão a organizar o cenário, a pôr em ação os personagens, acompanhar-lhes o movimento, preparar o desenlace final, o epílogo. Na linguagem prática, o cenário e os personagens são reais, o quadro existe; a linguagem serve só para coordenar, estimular, dirigir a ação. Na representativa, tudo é fictício, alusivo; as coisas, fatos e cenas existem no pensamento que as projeta e faz viver. A linguagem, neste caso, sugere idéias e sentimentos, evoca, pela simples entonação da voz o que a palavra por si só não evocaria; isso torna a linguagem oral mais sugestiva, mais expressiva do que a escrita.

A ação representada é dissociada da situação; é como a mentira que figura sempre um fato, ou uma cena que, na realidade, não existe.

Segundo a feliz comparação de Ach, há dois momentos na linguagem representativa; no primeiro, as palavras se inserem em determinados lugares, como se o fundo em que se colocam fosse uma rede e elas se situassem nas malhas; no segundo, é preciso escolhê-las, para a "representação" que se tem em vista.

O uso dialético, por fim, em sua natureza essencialmente formal, não se pode classificar como socializado, porque implica em perda de contacto com o mundo dos fenômenos reais e se resume em fazer e desfazer combinações simbólicas. O exemplo mais característico desse uso, segundo Ombredane, é a álgebra, em que os símbolos são trabalhados quase que como num jogo superior (permutas, combinações etc).

3. *Natureza Social:* Ao educador não interessa tanto este último aspecto da linguagem que constitui já um capítulo especial, dada sua forma eminentemente abstrata, cuja fragilidade permite o paralogismo ou o sofisma. O que, porém, no capítulo da psicologia da linguagem mais valor tem para o que educa, e sobretudo para os que se dedicam ao ensino da língua, é a forma por que a criança passa de uma expressão egocêntrica (aos 3 anos apresenta 60% de coeficiente de egocentrismo, aos 4, 55%, aos 5, 50%, aos 6, 45% e aos 7, 25%) a uma linguagem socializada, adquirida a capacidade de pensar logicamente-e. fazendo-o, de participar do pensamento coletivo; e ainda, o que talvez seja mais importante, a atitude que deve assumir

o educador, no sentido de facilitar ao educando a evolução, que o fará passar de uma forma mais fisiológica a um sistema de natureza social, organizado de acordo com a lógica do adulto. Importa conhecer os mecanismos que podem ser estimulados com o objetivo de conduzir a criança ao sucesso, fazendo-a vencer determinadas etapas, passar naturalmente de um comportamento verbal enumerativo ao descritivo e deste ao interpretativo.

O problema educacional não é simples; êle se apresenta bastante extenso, profundo e complexo, embora os progressos obtidos nos estudos da linguagem nos últimos 50 anos tenham projetado alguma luz em questões que se mostravam obscuras, ou eram entendidas de forma errônea. Da concepção do "inatismo das idéias", em que se aceitava a idéia pré-existente aos contac-tos com o mundo exterior, passou-se à de *atividade*, como determinante essencial da aquisição do pensamento, com uma fase intermediária, a que podemos classificar de *passiva*. Em Sócrates, que utilizava a maiêutica ("partejamento do espírito"), encontra-se o esforço no sentido de levar o sujeito a auto descobrir-se ("Nosce te ipsum" — conhece-te a ti mesmo) ; as idéias existiam já em sua mente, a êle cumpria descobri-las para externá-las, o que poderia ser também estimulada pela *ironia*. Platão, o célebre discípulo do filósofo grego, chegara mesmo a afirmar que as idéias tinham substância, tão reais lhe pareciam elas.

Com Aristóteles, por sua vez discípulo de Platão, surge a concepção de que "nada está na inteligência que não tenha estado nos sentidos" ("Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu") ; só no século XVIII, porém, tal doutrina torna-se pacífica com Leibnitz, Condillac e outros; cria-se assim o *sensualismo*, este valoriza a observação que permite adquirir dados sensoriais e elimina a experiência interna — reflexão, segundo Locke. O sujeito é compreendido de forma passiva; é entendido como uma espécie de reservatório ou de depósito de "coisas que lhe entram pelos sentidos", A concepção ativa que aceita, por parte do sujeito, o desenvolvimento da ação na aquisição do pensamento, não despreza as "coisas" (sobre elas se aplicam essencialmente nossos conhecimentos), mas admite que as noções surgem numa sucessão lógica, segundo a evolução natural e em relação à capacidade e às possibilidades de ação da criança. *Atividade* neste caso não está na acepção apenas de movimento externo, de atitude motora visível, observável, mas também de *inibição*: levar a criança a não falar, ou melhor, a esperar em silêncio sua vez de falar, pode ser perfeitamente funcional. Deste ponto de vista, a organização do pensamento é eminentemente ativa, como linguagem interna, que teve sua gênese na externa, naquela linguagem consistente, presa às coisas e determinada pela situação.

Naturalmente a linguagem não se desenvolve da mesma forma em todos os indivíduos, porque encontra seus limites naturais não só na capacidade nativa de cada um, como na idade, desenvolvimento intelectual e na própria influência do ambiente (físico e social). Ela se organiza num sentido de adaptação, satisfazendo a necessidade e pode ser considerada como instrumento não só de comunicação entre os homens, como de organização do pensamento, o que já foi estudado.

Parece-nos, no entanto, indispensável tornar mais claro o conceito de linguagem como "instrumento de comunicação social", para evitar que o termo "comunicação" seja entendido como "transporte de idéias e sentimentos"; se isso fosse verdadeiro, mais fácil seria o entendimento entre os seres humanos: cada um receberia o conteúdo mental que o outro lhe quisesse comunicar. Quando se acreditava no "inatismo das idéias" essa concepção tinha vigor, ela podia ser admitida: apresentando todos a mesma capacidade de pensar, a linguagem poderia ser entendida apenas como veículo do pensamento coletivo ou comum. Hoje se sabe que, se não houver desenvolvimento da linguagem, o pensamento lógico não se organizará integralmente; em sua base, a linguagem serve sobretudo para organizar o pensamento e só pensamento organizado pode entrar em comunicação social; tal organização se processa lentamente, através de uma sensível graduação; a verdade, porém, é que "o que se concebe bem enuncia-se claramente".

Bobbitt escreve que os objetivos gerais da linguagem podem ser resumidos da forma seguinte: "capacidade de usar da linguagem em todas as circunstâncias da vida social", é um objetivo duplo e pode-se dizer que envolve tudo mais, atendendo ainda à compreensão da unidade funcional.

Cumprido, nesta parte em que pretendemos traçar uma visão panorâmica da psicologia da linguagem, fazer incidir um pouco mais de luz sobre os dois princípios formadores da organização do pensamento, a que já anteriormente fizemos alusão: *identidade* e *causalidade*, pela importância que têm, não só na aprendizagem da língua, como na aquisição de qualquer conhecimento.

Do primitivo, identidade ("o que é, é; uma coisa não pode ser e deixar de ser ao mesmo tempo"), desenvolvido principalmente em sua primeira fase pela linguagem, gera-se a própria linguagem numa segunda fase, a qual dá origem à língua ou idioma; sobre esta se assenta a organização lógica do pensamento (sintaxe). O segundo, causalidade ("não há efeito sem causa"), desenvolvido pelo natural esforço de compreender, generalizar e comprovar, subjacente a todo o trabalho científico, origina a compreensão do princípio geral, da lei (experiência) que, como

resultado prepara o pensamento científico, leva portanto à ciência : esta permite a apreciação de relações, seja do ponto de vista quantitativo (matemática), seja do qualitativo (qualidades dos seres animados ou inanimados) ; Outrossim, conduz à apreciação de relações no tempo (história) e no espaço (geografia). A experiência também leva em conta o desenrolar dos fatos no tempo e no espaço; é ela que faculta a compreensão dos fenômenos, incluindo observação, comparação, discriminação, denominação, classificação, raciocínio, formulação de hipóteses e, portanto, imaginação. Ainda nesse campo, numa atitude intencional, pode o homem realizar a experimentação, que é uma experiência mais perfeita com objetivos determinados, processada cientificamente em laboratório.

Assim, os conhecimentos se vão sistematizando e o homem passa à apreensão de conhecimentos codificados, encaixados em sistemas mais rígidos; no terreno da linguagem, êle se defronta com a *gramática*.

4. *Aspecto Psicossomático*: — Até esta altura da exposição temos procurado encarar a linguagem mais do ponto de vista evolutivo, salientando as diferentes etapas e as características mais significativas em cada uma, sobretudo quanto à função e aos usos. Agora, passaremos a olhar o problema de um ângulo diferente, situando-o em termos de influências ambientais e de possibilidades psicossomáticas.

Para chegar a falar é imprescindível *ouvir e perceber* os sons ouvidos, não só como uma estrutura global, em seu aspecto fonético geral, mas discriminadamente, isto é, ser capaz de distinguir, num todo sonoro, sons entre sons. Não se trata apenas de perceber a entonação geral, o ritmo ou acento especial da palavra emitida; assim, fonética e prosódia têm singular importância no estudo da palavra oral e no conhecimento dos mecanismos que lhe permitem a aquisição. Isso leva a valorizar os dois personagens: o que fala e, portanto, emite o som, e o que ouve, percebendo o som-estímulo, de tal forma que seja capaz de reproduzi-lo, respondendo por meio de reação idêntica. É preciso considerar que o fenômeno não se resume numa simples *imitação de sons*; a criança percebe o som dentro de uma estrutura, emocional principalmente e, ao emití-lo, tenha reproduzir a situação geral em que o percebeu.

Uma deficiência na audição, como baixa na acuidade (hipoacusia), determina logo uma interferência responsável por perturbação na palavra, perturbação que pode ser mais ou menos grave, podendo a criança exprimir-se até de forma incompreensível.

A expressão *acuidade auditiva* não deve ser tomada como sinônima de *percepção auditiva*; a primeira corresponde propriamente à capacidade de ouvir, distinguindo sons de acordo com sua vibração, numa escala de altura; a medida da capacidade auditiva de ouvir é tomada hoje em bons moldes, baseando-se os pesquisadores nos conhecimentos adquiridos no terreno da acústica física e fisiológica; quanto à percepção auditiva, define a capacidade de distinguir sons pela qualidade, isto é, de discriminar entre sons da mesma altura suas diferenças individuais; está para a audição no mesmo plano que a análise visual de uma estrutura, distinguindo minúcias, para a visão. Uma criança pode apresentar acuidade auditiva normal, no sentido que pode ouvir sons muito baixos, tendo, no entanto, uma deficiência em percepção auditiva, o que a impossibilitará de distinguir sons diferentes, mas da mesma altura, dentre os que lhe foram propostos. Quanto à palavra, tal criança poderá ouvi-la, mas será incapaz de articulá-la bem, pois que não distinguirá os elementos fonéticos que a constituem.

Há casos em que a dificuldade auditiva nada tem a ver, pelo menos diretamente, com a hipoacusia, ou com deficiências em percepção auditiva, mas está diretamente relacionada a um desequilíbrio afetivo-emocional. É o que se denomina "surdez psíquica", fato que pode ser ilustrado com o caso de T., adolescente de 14 anos, cujo estudo foi publicado na *Cultura Médica* (7). Uma constituição predisponente, dada sua forma hermética, introvertida, sobre a qual agiu a pressão inadequada do grupo familiar e escolar, produziu o quadro de desequilíbrio afetivo, no qual um dos sintomas foi a "surdez psíquica" (dissociação entre o plano real e o subjetivo, evasão de realidade a que não se podia ela adaptar).

Os estudos sobre a capacidade auditiva encontram-se hoje em franco progresso e no campo da audibilidade normal e patológica, conta o Brasil, entre outros, com o Dr. Armando Lacerda, diretor do Instituto de Surdos Mudos, autor de obra bem fundamentada e esclarecedora sobre o assunto.

A inteligência desempenha também, como é óbvio, papel importante na aquisição da linguagem. Aceitando o conceito de Claparède "inteligência é a capacidade de resolver problemas novos pelo pensamento", vemos implícita no mesmo a capacidade de *pensar* e, portanto, de elaborar mentalmente unidades de pensamento como material já adquirido; por outros termos, de ter "linguagem interna" que, nada mais é que a interiorização da "linguagem externa apenas", mais primitiva. O conceito de Cla-

(7) BOISSON CARDOSO, OFÉLIA — A Expressão Artística nas Crianças Oligofrênicas — *Cultura Médica* — n° 4 — Outubro, 1946 — págs. 9 e segs.

parede refere-se naturalmente a indivíduos em certo grau de evolução, pois que já atingiram a capacidade de pensar. Como apreciar, porém, a relação entre inteligência e linguagem em crianças que ainda não pensam? O primeiro tipo de reação infantil é o de descarga motora; os movimentos aparecem no recém-nascido indiferenciados, há grandes e pequenas sincinésias; à medida que evolui, no entanto, os movimentos se vão tornando mais específicos, vale dizer mais independentes; a criança consegue agarrar coisas que lhe são apresentadas, mover a mão ou o pé, engatinhar, pôr-se de pé e, finalmente, na postura ereta, deslocar-se no espaço; do balbúcio, passa à linguagem articulada, lúdica e desta à intencional prática que vai completando e mesmo substituindo a ação.

Desfarte, pode-se afirmar que as primeiras manifestações da inteligência são de ordem predominantemente motora, ou melhor, que ela se denuncia precocemente através da marcha e da linguagem. O deficiente mental fala tarde, ou não chega a falar nunca, tal seja o grau de atraso (o idiota, por exemplo, não chega a comunicar-se pela palavra). Pode-se afirmar que a *idade motora* normalmente acompanha a *idade mental* e que todo o retardo intelectual é, portanto, um retardo, motor. A psicotécnica dispõe, entre outras, de uma escola, que serve para a determinação da *idade motora*, e que traz o nome de seu organizador — Ozeretzki; permite apreciar, em anos e meses, o nível de evolução motora, da mesma forma que a de Binet-Simon permite a avaliação do nível intelectual.

Se é verdade, porém, que crianças de baixa inteligência falam tarde, não menos verdade é que nem toda a criança que fala tarde pode ser considerada débil mental, porque, além de lesões orgânicas que podem responder por surdez, hipoacusia ou outras deficiências que interfiram na aquisição da palavra, há causas, sobretudo de ordem afetivo-emocional, que podem agir de forma perturbadora, desequilibrando processos de organização da linguagem. Pode-se citar as inibições emocionais, as disfasias conseqüentes e traumas afetivos e, mais especificamente, as gagueiras emotivas.

É relativamente fácil ao médico diagnosticar causas de perturbações da linguagem, quando há um processo orgânico ou uma lesão: a palavra nos espásticos, nos casos de ataxia ou no mal de Little, por exemplo, propõe problemas em que o fator ou fatores determinantes ressaltam em termos de órgãos e funções; os casos, porém, em que o distúrbio não aparece relacionado a lesões tornam-se mais obscuros, mais difíceis na compreensão de seu mecanismo; o pesquisador se encontra muitas vezes diante da necessidade de proceder ao levantamento de toda a vida passada do *jjropósihts*, de examiná-lo sob vários aspectos e com múl-

tipos tipos de provas, até pôr o dedo na mola que desencadeia a perturbação.

Há enfermidades que atingem tanto a linguagem interior (endofasia) como a exterior; outras há que atingem um dos aspectos somente, embora todo o sistema de formação do pensamento, de modo de representação mental e de meios de expressão seja atingido também, ocasionando a afasia ou anartria. Há casos, no entanto, em que o indivíduo não pode falar, procedendo como o afásico, ou articula mal à semelhança do anártrico, sem que exista nem afasia, nem anartria propriamente dita, pois que os órgãos interessados estão perfeitos; a inibição emocional fornece um bom exemplo de "falsa afasia", ou afasia sintomática.

Esta parte da patologia da linguagem põe em relevo o valor da ação do grupo sobre o indivíduo, quanto à evolução da linguagem.

Desde o primeiro período, ao qual muitos autores (Char-lotte Bühler, Descoedres, Stern e outros) têm chamado de "in-cubação" e que se estende até aproximadamente a segunda metade do segundo ano, a pressão exercida pela família pode interferir de imediato, impedindo o desenrolar normal do processo e conseqüentemente interferindo no aparecimento de quase todos os fonemas, vogais e consoantes, os quais surgem nesse período; a linguagem "in nascendo" é atingida em sua espontaneidade. Tal fato se pode dar, quando, por exemplo, a mãe angustiada, pretendendo conseguir que o filho fale cedo, põe-se a falar-lhe, junto ao berço, sem cessar; quando, inversamente, a criança não encontra no meio a assistência de que carece, é um tanto abandonada e não recebe os estímulos auditivos indispensáveis à aquisição da palavra, esta se pode revelar retardada, ou mesmo não aparecer senão depois da interferência do médico e da orientação educacional da família.

No segundo período, o da chamada "palavra-frase", pode interferir desastrosamente a atitude do adulto, empenhado em censurar a linguagem *errada* da criança; ela pode inibir-se de praticar, de vencer dificuldades pelo exercício, não conseguindo atingir um novo estágio ou plano de desenvolvimento. Tal ação negativa de pais e educadores mal avisados torna-se mais flagrante ao nível da idade maternal, quando a criança ensaia construir sua frase, agrupando os vocábulos e utilizando nessa construção elementar verbos, advérbios e adjetivos. É então que os pais se escandalizam com os erros de concordância e interferem, mais ou menos insistentemente, para apresentar a forma certa e obrigar a criança a corrigir-se; esta que se encontrava em atividade de organização do pensamento, em busca de formas de expressão, sente-se impedida de fazê-lo e, ou inibe-se, ou demonstra irritação, porque fica frustrada em seu intento. A

ação de tal ordem do adulto e mesmo do professor se torna mais incisiva quando, depois do terceiro ano, a criança já organiza a frase que aquele pretende submeter ao sistema mais rígido das regras da gramática.

Deve-se valorizar altamente a ação assistemática da família, bem como a sistemática da escola, na evolução da linguagem; a primeira propicia o ambiente favorável ou o torna desfavorável à dita evolução; a segunda leva à aquisição do hábito da linguagem, dando ao educando segurança na forma de expressão e comunicação social, e precisão na organização do pensamento, ou impede que tal objetivo seja atingido, obtendo como resultado uma palavra tortuosa e difícil, de má articulação, refletindo um pensamento pobre e sem plasticidade.

Os comentários expostos neste capítulo serviram-nos ao traçado, em linhas muito gerais, de um esquema da psicologia da linguagem, tomado de uma posição educacional. Esse esquema que permite obter uma unidade de doutrina, servirá de base e fundamentos aos comentários e críticas que constituem o tema do capítulo seguinte.

III. LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

1. *Educação Assistemática*: Para maior clareza na exposição, desdobraremos esta parte em duas; a primeira se refere à *educação assistemática*, isto é, a que se processa no lar e é exercida normalmente pela família e especialmente pela figura materna, sobretudo no período da idade pré-escolar; a segunda à *educação sistemática*, desenvolvida na escola, ação que se interessa não só pela palavra oral, como pela escrita, em suas diferentes fases por ordem de predominância de aspecto, são: aquisição inicial do mecanismo, domínio do mecanismo e domínio integral, o que inclui interpretação e aplicação.

A linguagem é, como se viu no capítulo anterior, em suas origens, um fenômeno natural, pode-se mesmo dizer fisiológico; respirando e agindo muscularmente, prepara-se a criança para falar e para atingir o plano superior de um comportamento verbal que inclui o *ato de pensar*, o que distingue o homem como ser racional. Ela parte da ação para o pensamento; esta afirmativa poderá ser discutida por indivíduos que se coloquem em posições extremas: no misticismo de Platão ou na ação de Goethe; no mecanicismo de Comte, ou no espiritualismo de Bergson. Não entraremos, aqui, em discussões de pontos de vista. De princípio, não se trata de chegar ao objetivo normal e natural da linguagem, o qual consiste sobretudo em exprimir-se e, expri-

mando-se verbalmente, adaptar-se à coletividade, ao grupo. Não; trata-se de atividade lúdica, de ação que satisfaz a uma necessidade imediata; aos poucos, a ação será substituída pela palavra com que a criança exercita sua hétero-agressividade, comandando e combatendo; assim, vai obtendo segurança e auto-afirmando-se no meio em que vive.

Que melhor auxílio pode fornecer-lhe a mãe (pessoa que com ela mantém contacto mais íntimo e persistente) do que criar a situação favorável ao desenvolvimento dessa capacidade? E qual a situação favorável senão a que permite o livre exercício do jogo (uso lúdico), oferecendo estímulos bem dosados e evitando impor moldes, ou perturbar a criança com exagero de "conversas". Os estímulos bem dosados devem ser obtidos na linguagem da própria criança; com isso, não pretendemos aconselhar que a mãe fale com seu filho, ou se dirija a êle, empregando uma palavra truncada, tati-bitati, imitação ridícula do falar infantil em certa fase do seu desenvolvimento.

Queremos significar que a mãe empregue tipos de palavras que a criança pode emitir, que estão dentro de suas possibilidades articulatórias, o que vale dizer, de seu plano de evolução neuromuscular; o falar materno deve acompanhar a marcha do falar da criança, começando por monossílabos labiais e seguindo, em extensão (número de sílabas) e tipo de articulação, a mesma marcha fisiológica que segue a criança. Há, além disso, o timbre de voz de quem fala: vozes estridentes, dissonantes ou soando num ambiente de grande tensão emocional, ao invés de estimularem o desejo de apreender os sons e emití-los, imitando-os, levam à inibição, pois que se associam ao desagradável; a criança se priva do exercício que lhe é indispensável.

Há no livro do chefe da *escola condutista* americana, J. B. Watson (8) no capítulo em que o autor se refere ao medo infantil, um comentário que, embora não sejamos "behavioristas", julgamos oportuno transcrever, pois que de certa forma pode contribuir para a compreensão de alguns comportamentos anormais que a criança desenvolve, por efeito de estímulos auditivos desagradáveis, traumatizantes, dada sua hipersensibilidade no campo da audição.

"Nossas observações demonstram que o medo no recém-nascido é mínimo, reagindo êle apenas aos ruídos e sons estridentes emitidos perto do ouvido e à perda de equilíbrio, ao puxarmos repentinamente a coberta sobre a qual se encontra". E, mais adiante, descreve a experiência seguinte:

(8) WATSON. John B. — Educação Psicológica da Infância. Emiel Editora. 2ª Edição. Trad. de Mário Braxton Lee. Págs. 33 e segs.

"Tomemos uma criança normal, sadia e bonita, de nove meses de idade, e coloquemos um coelho a seu lado. Conheço os seus antecedentes e sei que nunca viu um desses animais. Procura entretanto agarrá-lo logo que o vê. Troquemos o coelho por um cão e a conduta será a mesma. Apresentemos-lhe depois um gato, uma pomba e todos serão recebidos e tocados com contentamento. Infundiram-lhe medos tais animais felpudos? Absolutamente. Terá por acaso medo dos animais viscosos? Com certeza tê-lo-á de peixes e sapos. Mostremos-lhe um peixinho vivo, pulando, ou ponhamos diante dela um sapo. Procura agarrá-los como aos outros animais, mesmo que os veja pela primeira vez. A história antiga conta que o homem teme a serpente por instinto. Encontramos na literatura referências ao fato de que a serpente é um inimigo natural do homem. Isso não se dá com a nossa robusta criança de nove meses. Uma jibóia que lhe mostramos (quando filhotes são inofensivos) produziu-lhe um grande contentamento.

Chorará uma criança quando a deixamos a sós num quarto escuro? Não. Terá medo das chamas, um dos mais apavorantes fenômenos físicos, ao contemplá-las pela primeira vez? Verificamos isto fazendo num recipiente adequado pequeno fogo com jornais, tenho o cuidado de conservá-lo à distância para evitar acidentes. Será uma tal criança apática, ou sem vibrações? Não. Demonstrarei o contrário. Seguro uma barra de ferro e um martelo e, esperando um momento em que a criança distraída olhe para a enfermeira, sem que me veja, vibro uma pancada na barra de ferro com o martelo. O quadro se transforma imediatamente. O menino choraminga, toma fôlego, reteza os músculos, encolhe os braços, grita e depois chora. Repito a pancada e a reação é maior. Aos gritos, vira-se e procura afastar-se o mais depressa possível".

O trecho que acabamos de transcrever põe em destaque a reação da criança ao estímulo sonoro muito intenso, em relação às suas possibilidades de defesa e à resistência auditiva. Watson chega a relacionar a angústia infantil, os medos que os homens vêm a revelar mais tarde e até as crises de terror noturno, a situações que ficaram associadas a ruídos fortes e estridentes, ou à perda de equilíbrio pela retirada da base de sustentação. Embora não pretendamos generalizar, como o faz o chefe condutista, o que a experiência e a observação das diferentes fases evolutivas demonstram é que a criança é muito sensível aos estímulos auditivos e para que os mesmos lhe dêem prazer é indispensável que tenham determinadas qualidades de altura e timbre. Além disso, ela nunca fixa palavras, como formas fonéticas isoladas, em separado da situação geral em que foram percebidas; para que tal coisa acontecesse, seria necessário atribuir aos sen-

antes de tudo colocar-se, pela experiência, em contacto com as coisas".

O que Montaigne recomendava era, pois, que se abandonasse o velho hábito medieval de se apoiar no saber doutrinário dos sábios catedráticos, cuja fixidez de princípios e conseqüências resultava, não do conhecimento da natureza, mas do desejo, dêsses sábios e seus seguidores, de estabelecer "ex-cathedra" a suficiência fundamental e o valor dos princípios que utilizavam.

Eis que, portanto, o grande humanista, cuja obra teve repercussões tão imediatas que, ainda em vida, se lhe disputaram as edições (49), dentro dum ponto de vista de humanização das atividades e das realizações práticas dos homens, postulava com precisão algumas das bases fundamentais da ciência experimental e positiva, abrindo caminho à teoria da indução formulada por Francis Bacon e à filosofia crítico-racionalista de Descartes que iria propor novos fundamentos à teoria da dedução.

Resumindo as principais características da cultura humana no período renascentista, o que, até certo ponto, é caracterizar o humanismo da época, pois que se convencionou chamar o século XVI de século do ressurgimento humanista, podemos indicar as seguintes dominantes:

- a) negação da autoridade em matéria de pensamento e de expressão do pensamento;
- b) desenvolvimento das técnicas humanas de construção, referentemente a sistemas de teorias interpreta-tivas e explicativas;
- c) pesquisa e realização lítero-estética em torno de valores e situações humanas, sob a inspiração dos modelos de antigüidade clássica, greco-romana;
- d) livre iniciativa na promoção de novos conhecimentos, quer dentro, quer fora das Universidades;
- e) pluralismo inicial de idéias e orientação, sôbre um fundo comum, o naturalismo, que significava soluções-segundo princípios naturais;
- f) recurso à experiência, quer passada, quer atual, com interpretação adaptada às condições da época;
- g) recurso exclusivo às possibilidades humanas de pesquisa, inteligência e interpretação, para conhecimento do universo;
- h) primeiras proposições da dúvida como método de pesquisa;
- i) fins humanos, terrenos, em vez de fins sobrenaturais, em filosofia, moral e política;

(49) Vide a respeito a *Encyclopaedia Britannica*.

- j) interpretação naturalista da moral e das religiões ;
- l) primeiros postulados de moral individualista.

Evidentemente, na indicação acima, não queremos ter em vista dominantes caracterizadas sob a forma de traços bem definidos, mas tendências que se encontram, não em todos os homens de letras, filósofos e ensaístas, mas ora nuns, ora noutros. Como já vimos, o pluralismo foi a regra no século XVI, não o pluralismo doutrinário ou de orientação, mas o pluralismo de fatos culturais. Era como se, livres os homens das peias teo-cráticas do medievalismo, procurassem, independentemente uns dos outros, novos rumos e novos fins. Mas, se, com um espírito de síntese, olharmos em conjunto essa procura plurivalente, encontramos no seu aspecto geral o fundo comum do interesse pelo homem, pelas suas possibilidades e pela sua destinação terrena.

Negamos, assim, que a Renascença tenha sido principalmente um fenômeno de renovação estética nos setores das artes literárias e plásticas. Este foi, sem dúvida, o seu aspecto mais brilhante e, por isso, mais sedutor, capaz de interessar a príncipes e a prelados; não foi, porém, o mais profundo, nem o de mais sérias conseqüências.

9. A DETURPAÇÃO DO HUMANISMO.

Já na segunda metade do século XVI, quando a reforma protestante se tinha expandido por todo o norte da Europa, atingindo inclusive os países bálticos, distinguimos nitidamente a bifurcação do espírito renascentista, de um lado para o formalismo e de outro para a continuação renovadora.

Os que se chamavam "humanistas" se voltaram todos para o campo da educação, procurando realizar o ensino de humanidades, ao passo que os outros, que não dispunham desse apelido, isto é, os cientistas, filósofos e moralistas, continuavam preocupados com os problemas do homem, não fugiam ao humanismo que, da inquietação intelectual do século XIII, levava à brilhante renovação dos fins do século XV e princípios do século XVI.

Os primeiros eram como que os continuadores menores de Petrarca e Boccaccio, ao passo que os segundos levaram adiante, às suas conseqüências mais ousadas, a linha de pensamento de um Thomas More, de um Erasmo ou de um Pomponazzi. Era, como vimos, o momento de um Montaigne, como também o de um Giordano Bruno e um Campanella.

dia senão na "impossibilidade de articular palavras de maneira oportuna, isto é, de acordo com as exigências da situação real". Mostrou que afasia não era uma forma especial de amnésia e enunciou seu conceito, explicando-o nos termos seguintes: "Os esforços feitos pela criança para chegar a articular palavras não se justificam por uma dificuldade que ela experimenta para se lembrar dos movimentos que deve fazer, mas antes em razão dos obstáculos que lhe são impostos pela própria linguagem considerada como instrumento de comunicação social. A atenção da criança, como a do papagaio a quem ensinamos a falar, se fixa realmente nos sons que deve imitar; os movimentos, ainda que voluntários, reproduzem-se, porém, de forma um tanto automática. Nessas condições, a memória dos movimentos é quase nula, pois que logo se transformam eles em automatismos e não há memória precisa senão para fatos de que se tem perfeita consciência" (9).

Assim, a aquisição da linguagem, partindo do mais simples para o mais complexo, como aliás toda a aquisição de conhecimentos, parte também do mais automático para o mais voluntário; na linguagem corrente, há automatismos e atos de vontade; desta forma, o meio, em sua ação educacional, deve proporcionar condições favoráveis à determinação de tais automatismos (movimentos), a fim de que a atividade voluntária se exerça no ato mais nobre de pensar, empregando nessa elaboração mental dados reais.

O princípio de Baillarger se pode resumir, dizendo que êle admite, nos estados patológicos e em certas situações emocionais mais vivas, de maior intensidade portanto, uma dissociação entre os momentos voluntários e automáticos da linguagem, aparecendo a perturbação em consequência da abolição das incitações motoras voluntárias e da persistência das incitações motoras espontâneas, ou automáticas.

Ilustrando o princípio, chama a atenção para o fato de certos afásicos, apesar de todos os esforços desenvolvidos e da força de vontade, não conseguirem articular determinada palavra (incitação motora voluntária) que, no entanto, pronunciavam alguns instantes depois, mesmo sem o querer (automatismo).

Esse mesmo fato é observável, não só na moléstia, mas na vida cotidiana, quando, sob a influência de forte paixão e portanto em estado de superexcitação cerebral, o homem não controla as palavras e elas saem, sem que a vontade possa agir; é quando se diz aquilo que não se desejaria dizer; nestes casos, a incitação verbal espontânea substitui em parte a voluntária.

(9) OMBREDANE, André — Ob. cit. págs. 23.

As comunicações de Baillarger, bem como as conclusões a que chegou Hughlins Jackson, que aprofundou seus estudos no terreno da patologia da linguagem, fornecem sólida base à compreensão dos fatores afetivo-emocionais que, em momentos de paixão, de grande emotividade, como na cólera ou no medo, podem intervir e desequilibrar o processo da linguagem, de forma transitória ou de caráter mais persistente.

Em clínicas de foniatria, contam-se inúmeros casos de indivíduos, cuja palavra anormal teve origem em acidente ocorrido na infância, derivado de pressões inadequadas e excessivas, exercidas pelo meio familiar, onde autoridade muito despótica agiu com força coercitiva, como que asfixiando manifestações espontâneas e normais, sem lhes dar os necessários meios de derivação.

O homem utilizará a linguagem pela existência afora, de maneira eficaz, ou será impedido de fazê-lo porque se tornou indeciso, inseguro, incapaz de lutar pelas próprias convicções, de esplanar convenientemente as idéias de que se constitui seu pensamento.

A linguagem não é apenas fenômeno motor e intelectual, mas sobretudo social; prende-se a um determinado tipo de cultura, sofre-lhe as influências e, em seu intenso dinamismo, as formas que utiliza, quer as individuais, sob o aspecto verbal, quer as de unidade de pensamento, variam no tempo e no espaço; a linguagem é fenômeno vivo, que acompanha a evolução da humanidade e lhe dá expressão e memória, já que lhe transmite os fatos e os comenta através da história. Embora em sua origem seja a linguagem dependente das possibilidades de imitação da criança (e conseqüentemente de órgãos auditivos e de fonação normais), é prudente repetir mais uma vez que aquilo que esta fixa e imita não é tanto o som, como a situação afetivo-emocional em que o mesmo foi percebido; as primeiras palavras que aprende não são neutras, têm colorido emocional, tonalidade afetiva, agradável ou desagradável.

Numa outra ordem de idéias, mas ainda focalizando a ação do grupo familiar, situa-se o problema da "linguagem-viciosa", mal articulada, em casos que não há deficiências auditivas, nem lesões em órgão da fonação. Falando na medida em que percebe o som, a criança repetirá logicamente os fonemas na forma por que o adulto os articulou; se este fala mal, se tem defeitos na palavra, a criança, imitando-o, falará mal, reproduzirá as mesmas deficiências, ou deficiências semelhantes. Zezinho, um pequeno de sete anos, gaguejava ao falar, o que o inibia de manifestar-se na escola, onde era alvo de caçoada dos colegas;

sua forma de gagueira era imitativa, reprodução fiel da perturbação verbal apresentada pela mãe.

Dos que lidam com a criança, na fase mais primitiva de sua evolução, não se exige apenas palavra clara, pronunciada de forma audível e de maneira correta, mas também adequada mímica facial. O menino P.S., de seis anos, tinha grande dificuldade em emitir determinados sons, não chegando mesmo a articular muitos deles (r forte, c e g duros, entre outros) ; não se poderia admitir uma atitude imitativa, porque pais e familiares não apresentavam defeitos ao falar; não havia também causas orgânicas ou funcionais. O estudo do grupo que o cercava, feito em profundidade mostrou, na mãe, a quem êle era muito fixado, uma exagerada mímica facial, acompanhada de alguns tiques nervosos. O pequeno, ao esforçar-se para reproduzir sons captados pelo ouvido, teria intentado reproduzir também os movimentos faciais percebidos na figura materna, o que interferira, impedindo-o de realizar apenas aqueles interessados diretamente na emissão dos sons; daí a perturbação.

Outro fato ainda que põe em destaque a influência da família na aquisição da linguagem, é o *bilinguismo*; quando se fala em casa duas ou mais línguas, concomitantemente, pode a evolução verbal aparecer perturbada pela dificuldade em que se encontra a criança de associar símbolos verbais a coisas ou fatos, confundindo-se ao perceber que há símbolos diferentes para definir a mesma situação, ou denominar o mesmo objeto em pessoa. Há, por certo, crianças excepcionais, muito bem dotadas quanto à inteligência verbal, que podem aprender duas línguas, falando-as correntemente. Isso, no entanto, não pode ser generalizado; em uma viagem que fizemos ao sul do país, onde há cidades de colonização alemã, encontramos, em grupos escolares, crianças com sérios defeitos na palavra, resultantes do bilinguismo na família, em que as pessoas falavam alemão e português ao mesmo tempo.

J.B.W., de sete anos e meio, filho de alemães, é um caso entre outros semelhantes. Os pais, já vivendo há algum tempo no Rio de Janeiro, falavam mais comumente alemão, mas esforçavam-se por aprender nossa língua, havendo em casa uma empregada brasileira, analfabeta, do interior de Minas, que se exprimia muito mal. Vimos o menino em uma escola primária pública, em que freqüentava a primeira série e onde era conhecido pelo "mau português" que falava; em sua linguagem, por vezes incompreensível, misturavam-se vocábulos e sons alemães aos de português, tornando difícil, senão impossível ao ouvinte apreender o sentido do que tentava dizer. A atitude impiedosa e inconsciente dos companheiros, de sete anos em média, diante

dessa linguagem estranha, levou J.B.W. a inibir-se de falar, isolando-se do grupo e permanecendo, mesmo no recreio, sempre solitário e quieto, sem se comunicar. Além disso, desenvolveu êle uma acentuada hostilidade contra os pais, a quem culpava de seu fracasso; envergonhava-se deles, escondendo-se quando professores e colegas o viam na companhia dos mesmos.

Não se pode pôr em dúvida a importância que tem a família na evolução da linguagem, dados os mecanismos de cunho emocional sobre os quais esta se desenvolve. É certo que a escola, sob a forma de ação sistemática, realiza neste terreno obra educacional de grande valor; ela porém já encontra uma base, comportamentos favoráveis ou desfavoráveis já se fixaram e, por vezes, a palavra já foi atingida; a escola continua um trabalho que começou no lar, reforça a ação deste e, sob certos ângulos, a aperfeiçoa e amplia; na escola surge outra técnica, diretamente relacionada à linguagem: ler e escrever, assunto que será também tratado no item seguinte; antes, porém, de começá-lo, queremos salientar que não esgotamos o tema "influência do meio familiar na evolução da linguagem infantil"; êle é muito vasto e profundo; não poderia, evidentemente, ser abordado em sua totalidade neste item resumido. Quisemos, apenas, fazer alguns comentários sobre a ação exercida pelo grupo da família, notadamente pela mãe, no sentido de auxiliar ou dificultar a aquisição da palavra da criança.

2. *Educação Sistemática*: Agora, caminharemos em campo diferente, quer quanto aos objetivos visados, quer quanto aos meios empregados. Não se trata mais de educação assistemática, não intencional, mas de todo um sistema que se organiza para educar. Quem diz *educar*, diz *instruir* de uma parte e *levar à aquisição de hábitos* reputados bons em determinado tempo e lugar, de outra; assim, o termo engloba o aspecto informativo e o de socialização ou, mais precisamente, de adaptação ao meio.

A ação de educar deve ser tão antiga quanto o aparecimento da primeira centelha inteligente no cérebro do antropóide, humanizando-o; as formas de realizar a educação é que se têm transformado, aparecendo em cada época novas escolas, novas técnicas. As gerações adultas, amadurecidas, detentoras da bagagem cultural que os séculos acumularam, encontram-se diante do dever de transmitir às jovens, em fase dinâmica de assimilação, esses conhecimentos, entre os quais se situam a "escrita" e sua conseqüência, a "leitura". Uma longa evolução, cujas origens remontam a períodos pré-históricos (memórias gravadas na pedra) fez com que a humanidade chegasse a organizar símbolos grá-

ficos e com eles trabalhasse mentalmente, ou os fizesse funcionar, acionados por estímulos propostos pelo ambiente.

Ao ingressar na escola, numa idade que tem sido considerada boa para dar começo à aprendizagem de leitura e escrita, a criança é colocada em posição de tomar contacto com um volume apreciável de conhecimentos e técnicas que nada mais são que as resultantes de uma longa marcha milenar do homem no tempo, desenvolvendo o esforço para obter formas descobrindo e inventando. Pede-se-lhe que se assenhoreie, em tempo relativamente curto, de tais técnicas e, no afã de consegui-lo, procuram os mestres fórmulas pedagógicas que condicionem situações mais favoráveis à aprendizagem. Neste ponto, o problema da linguagem não pode mais ser enunciado em termos de evolução natural, processando-se pela só influência não intencional do meio, pelos fatos correntes da vida quotidiana. O problema se transformou em sua apresentação, e mesmo no conteúdo, pois que surgiram formas outras, codificadas, há todo um conjunto de regras a aprender. O professor mais dogmático e rígido começa a mover-se no domínio dos princípios gramaticais, dissociando-se da realidade em que vivem êle e os alunos e afastando-se, portanto, da espontaneidade que caracteriza a linguagem infantil. Nestes casos, abre-se um abismo intransponível entre linguagem naturalmente falada e adquirida no simples contacto com a família e linguagem limitada pelos princípios gramaticais, submetida às normas da sintaxe.

É frequente encontrar-se ao nível primário, e mesmo ao secundário, alunos capazes de enunciar todas as regras de concordância e de conjugar perfeitamente verbos, em todos os tempos e modos e que, no entanto, fracassam de maneira lamentável ao falar ou escrever; não conseguem aplicar a regra ao caso real; o campo da gramática como que se distancia, cada vez mais do da língua viva, falada ou escrita. A escola tem como dever primordial, o de "ensinar a linguagem", problema que assume várias feições conforme o ângulo por que é analisado; se é olhado ao nível do primeiro ano, o assunto oferece ao educador características diferentes daquelas que lhe definem o aspecto em cada uma das séries seguintes; pode-se discernir três grupos ao nível primário:

- 1) primeira série,
- 2) segunda e terceira séries,
- 3) quarta e quinta séries.

O primeiro apresenta, quer quanto ao aspecto social, quer quanto ao psico-pedagógico, algo que o especifica e o diferencia nitidamente dos outros dois; êle se distancia mais do segundo, quanto à composição humana e à situação do grupo em face

da aprendizagem, do que este do terceiro, sobretudo em razão de um fator psicológico — a posição inteiramente nova em que se encontram os componentes das turmas de primeira série e a fase de evolução que, no momento, atravessam (imediações dos sete anos). A criança começa tomando contacto com técnicas que lhe eram completamente desconhecidas até então, vendo-se a cada passo diante de novos horizontes. No segundo grupo, que engloba segunda e terceira séries, firmam-se atitudes e técnicas; o que foi ensinado e realizado em passos vacilantes é, agora, efetuado com firmeza; os assuntos, na escola, tornaram-se familiares; a criança adquiriu o domínio do mecanismo de leitura e escrita e aprendeu, simultaneamente, a trabalhar com valores numéricos, isto é, desenvolveu um outro aspecto da linguagem, que é a matemática.

Para a grande massa, para os que pertencem a um nível econômico inferior, ao fim do terceiro ano está o aluno pronto para se emancipar da escola; as famílias, nos meios menos favorecidos, não pretendem que os filhos sejam "letrados"; para o que deles pretendem, já aprenderam bastante: ler, escrever e contar; a escola, para suas possibilidades, ainda é a "escola dos 3 R" (reading, writing e arithmetic", segundo a prosódia vulgar "rídín, rítín, ritmético").

De posse dos conhecimentos adquiridos em três anos, ou mais quando há repetência, a quase totalidade afasta-se da escola, procurando ajudar a família que luta, em uma série de atividades domésticas, ou empregar-se, aproveitando as diferentes oportunidades que o trabalho oferece ao menor. Por isso, na passagem do terceiro ao quarto ano, nota-se sensível baixa na população escolar. Os que prosseguem pertencem a uma elite (10), originam-se de mais elevado nível econômico; os pais desejam levá-los mais longe nos estudos; alguns destinam-se a escolas técnicas, outros a cursos secundários e, posteriormente, a universitários; têm idéias mais avançadas quanto ao campo de cultura, ao esquema de conhecimentos, à profissão a que aspiram.

Como os alunos da quarta série são naturalmente selecionados, seus problemas, estímulos, experiência e observações mostram-se mais extensos e profundos e oferecem mais amplas possibilidades ao enriquecimento do espírito.

Levando em conta este fato, julgamos que a escola primária deve fornecer à criança, até o terceiro ano, uma base de conhecimentos e uma equipe de hábitos que lhe permitem mover-se acertadamente no grupo social, de modo a que as relações estabelecidas sejam eficientes, sobretudo as de ordem verbal.

(10) Vide anotação 1.

Toda a aprendizagem que esses elementos realizarão e utilizarão pela vida em diante, assentar-se-á sobre os fundamentos adquiridos nos 3 anos de freqüência à escola pública; por outros termos, seu pensamento se organizará em busca da solução dos problemas cotidianos, com material obtido durante o período de aprendizagem, de assimilação, portanto. Escrevendo "pensamento", temos em vista o conceito de "linguagem interna", reafirmando a importância do ensino da linguagem, principalmente nesses três primeiros anos em que os alicerces de um sistema são lançados. O próprio interesse pela leitura e pela ampliação de conhecimentos nasce nas experiências escolares, quando positivas. Falhas no ensino dessa disciplina assumem aspecto grave, em vista do que já foi assinalado no capítulo anterior; no entanto, tais erros existem ainda e ressaltam aos olhos do observador cuidadoso; alguns podem mesmo ser taxados de "grosseiros".

Nos parágrafos seguintes, passamos a relacionar comentários e críticas a algumas dessas falhas que, em nossa experiência, se têm mostrado mais freqüentes, com maior incidência portanto.

a) *Leitura e Escrita* (início) : Começando "do princípio", encontramos logo diante da prática, ainda aprovada e utilizada por muitos professores, de levar a criança à aquisição de um *mecanismo* em separado, dissociado completamente da *idéia*; a linguagem passa a ser entendida como *palavras*, apenas, em seu aspecto predominantemente *motor*, como um corpo sem alma, desprovido do fluido, que é o pensamento, que lhe dá vida.

Em ensino de leitura e escrita, não importa o método, ou o processo, por meio do qual se pretende conduzir o aluno; o essencial é que ele esteja interessado e isso acontece sempre que as condições de aprendizagem e, principalmente, a motivação tenham sido propícias, o que depende muito da habilidade do professor, de seus conhecimentos de pedagogia científica. O que importa, porém, é que a criança não seja levada, desde o começo de seu contacto com leitura e escrita, a considerar a linguagem aprendida na escola como coisa diferente da língua que ela e os seus falam, assumindo assim, diante das formas e princípios gramaticais que aprende, uma atitude artificial, para uso escolar, somente. Essa é a gênese de um erro que se firma e agrava pela vida afora, refletindo-se no comportamento verbal; neste caso, a língua não poderá ser utilizada como substituta da ação, como instrumento que põe os homens em sintonia pelos sentimentos e pela inteligência que ela exprime.

Quando o aprendiz de primeira série decifra a palavra *neve*, por exemplo, articula sons que nada lhe dizem, ou dizem muito pouco a crianças que vivem nestas regiões tropicais. O professor está empenhado em levá-la a fixar uma estrutura verbal e literal, a forma da palavra; em fazê-la reconhecer tal forma no meio de outras, evocando-a e reproduzindo-a graficamente; esquece, porém, que a linguagem não é um automatismo, apenas; apresenta, é certo, reações automatizáveis, o que já se viu na primeira parte deste estudo, mas é, acima de tudo, a expressão de uma idéia, de um pensamento.

Que idéia e que pensamento poderá ter o aluno diante de uma palavra que, quando muito, lhe falará de um fato distante, definirá uma paisagem longínqua, fora da experiência imediata dos sentidos? Como poderá êle, sem experiência anterior, dar colorido e vida a tal cenário?

Por que apresentar, como forma gráfica, a palavra *fé*, por exemplo, alegando que se tem por objetivos obter um vocábulo pequeno e levar a criança a aprender a articulação da consoante *F*? Trata-se de nome abstrato que só incluirá sentido real muito mais tarde, quando a criança tiver vencido os princípios fundamentais da identidade e causalidade e puder abstrair e generalizar num plano mais elevado.

A leitura, assim ensinada, transforma-se em decifração mecânica; as palavras são desenhos ou sons, mas não interessam porque não têm vida, não têm conteúdo sensível para o pensamento do pequeno iniciado.

Em um de seus ótimos estudos, não temos bem presente em qual, William S. Gray, tratando desse assunto, aponta o fato de indivíduos que jamais chegam à fase de interpretação e aplicação da leitura porque, excessivamente interessados no mecanismo, não atingem nunca o sentido da unidade de pensamento. O bom leitor é um leitor rápido. As palavras são estímulos que compõem uma estrutura e esta põe em ação o mecanismo mental, leva-o a trabalhar inteligentemente com os estímulos verbais que vai percebendo. Êle não é um provete, ou tubo de ensaio, passivo, a receber frases feitas e a fixá-las; é dotado de atividade interna que se movimenta em presença do trecho que lê. Cada leitor retira de um mesmo trecho idéias, pensamentos e filosofias diferentes.

O grande valor da sentencição, quando convenientemente aplicada a indivíduos que não apresentem deficiências em percepção visual da ordem da dislexia, consiste justamente no fato de acentuar a idéia, o pensamento, do qual a forma é uma subsidiária, se bem que indispensável.

Os temas, ou conteúdos verbais, selecionados pelo professor para suas aulas de leitura e escrita, devem ser colhidos na pró-

pria vida do grupo infantil, retirados de sua experiência de cada dia. A frase, ou palavra, que aparece escrita no quadro, na sala de aula, para ser lida e copiada, é a forma gráfica, a expressão visível do dinamismo intelectual posto em ação pela experiência realizada.

Daí não ter sentido educacional o aproveitamento de cartilhas, de livros de leitura traduzidos, focalizando vida, cenas e costumes de outros povos, expressões e motivos regionais de outra gente; são obras que, a cada momento, introduzem no vocabulário que empregam termos estranhos a nossas crianças, palavras mortas ou que não têm uso corrente. Os alunos só se poderão interessar por semelhantes assuntos muito mais tarde, quando, comparando situações vividas, fatos presenciados, fenômenos conhecidos, puderem dar vida àquilo que está distante, suprimindo com a imaginação o que a percepção imediata não pode fornecer.

Aprender a ler e escrever é tomar posse de uma conquista vagarosamente feita, durante séculos; não é fácil, como superficialmente se pode julgar. Talvez seja fácil adquirir um mecanismo, decifrar palavras, apelando principalmente para a memória é reagindo de forma simples, muscular. A reação complexa, inteligente, que se contém na atitude de ler e escrever, é difícil para a criança adquiri-la e requer, da parte do professor, uma atenção especial, um auxílio efetivo. Do contrário, o aluno será capaz de decifrar nomes e até mesmo frases de grande extensão, mas não passará disso (lembremo-nos de um menino de 10 anos, repetente de terceira série, que sabia "ler mecanicamente" qualquer coisa, sem, no entanto, compreender nada do que lia). Crianças assim conduzidas jamais interpretarão, aplicarão o que leram ou encontrarão prazer em leitura e escrita; jamais se utilizarão da linguagem aprendida na escola para sua comunicação social; jamais terão a mente enriquecida através do manancial inesgotável que são os livros e nunca verão neles os companheiros ideais de todos os momentos de solidão.

b) O *Mecanismo*: Nos primeiros contactos com o ambiente da escola, antes mesmo de lidar com lápis e papel, a criança deverá ser levada a uma situação funcional que consiste em lidar com coisas, manejá-las e, fazendo-o, exprimir-se oralmente. Isso permite ao professor orientar o aprendiz de modo que, não só êle se expresse de forma adequada, adaptada à situação, como, o que não é menos importante, pouco a pouco fale só no momento oportuno, calando, à espera de sua ocasião de tornar a falar. Parte assim do "fazer" (ação) para o "falar" e deste para o "não falar", o que se desenvolverá através do instrumento que é a linguagem escrita. Distingue-se, então, uma forma *oral*,

expressiva, de linguagem, que apresenta um tipo específico na leitura e outra forma, a *silenciosa*, que se revela principalmente na escrita.

Alguns professores preocuparam-se demasiadamente com a caligrafia, isto é, com uma "bela letra"; obrigam o aluno a escrever repetido número de vezes frases, em muitos casos completamente despidas de interesse, propondo-lhes um "modelo cali-gráfico". Visitando uma de nossas escolas públicas como chefe de distrito escolar, encontramos, numa turma de segunda série, os alunos copiando 40 vezes (!) o provérbio "Quem porfia mata caça". Diante de nossa estranheza, a professora explicou que se tratava de uma aula de caligrafia, pois a "turma estava com uma letra péssima"...

Ainda que não se critique o processo excessivamente automático de obter melhor letra, chocam o conteúdo e a forma verbal do provérbio, de pouco uso no Brasil, incluindo a palavra "porfia" muito pouco corrente entre nós. Há na verdade, alguns exercícios de caligrafia aconselháveis; mas necessário que incluam um ritmo e que estejam por tal forma motivados que o interesse da criança a impulsione a realizá-los funcionalmente. Alguns, os mais interessantes, feitos em grupo, associam-se ao canto, a dramatizações.

Em escrita, não deve importar ao professor tanto a beleza da letra, mas a legibilidade, a clareza da forma. Escreve-se para que se leia, daí o cunho mais social da escrita do que da leitura; a primeira qualidade da escrita está, portanto, em ser legível.

c) *Pedagogia e administração*: Neste item, fazemos um pequeno comentário que, embora não se relacione diretamente com o ensino da linguagem, ao mesmo se articula. Não se deve confundir a parte administrativa do ensino com a natureza intrínseca do trabalho pedagógico, erro em que incide freqüentemente o professor.

A organização dos programas, por exemplo, destina-se ao professor e não aos alunos, que deverão estar sempre em situação funcional, com grande receptividade, voltados para o exterior, de onde lhes virão os estímulos necessários à atividade mental que a aprendizagem requer. Ao professor cabe interpretar e dosar. Se êle pretende seguir rigidamente os diversos itens do programa, respeitando-lhe fielmente a ordem de sucessão dos temas e incorrendo na falta grave de truncar ou cercear um interesse vivamente manifestado para introduzir novo estímulo, corre o risco de fracassar, frustrando a criança, não satisfeita em sua necessidade vital.

Recordamos aqui uma cena que ilustra o que afirmamos: uma criança de sete anos, ao chegar à escola, numa segunda-

feira, tendo passado o fim de semana na fazenda, começou logo a falar, muito interessada sobre uma "onça" que tinha sido caçada nessas terras; a "onça" nada mais era que um gato selvagem, mas para a imaginação do pequeno apresentava-se como um animal ferocíssimo, excepcional; êle o estava descrevendo, numa linguagem rica de colorido, quando a professora interveio: "Está bem, de onças e tigres já falamos ontem; hoje vamos tratar dos répteis..."

Comentário do garoto, com a mãe, ao chegar à casa: "Detesto os répteis, não quero saber nada deles... enquanto D. Fulana deu a aula, eu desenhei todo o tempo..." e mostrou à mãe o desenho de uma "caçada de onça".

Um programa de linguagem, além disso, não pode ser arbitrariamente compreendido, como assunto separado de todas as demais disciplinas; a linguagem está subjacente como instrumento, a qualquer conhecimento; este representa o conteúdo; ela é a forma adequada de exprimi-lo, em termos socialmente compreensíveis. As atividades de auditório têm por objetivo justamente, promover uma renovação constante de experiências, articulando-as e interrelacionando-as por meios do instrumento que é a linguagem; do contrário, as diferentes matérias do ensino ficarão em compartimentos isolados, (11), como verdadeiras unidades didáticas que nada têm em comum. São atividades que assinalam o cunho social de linguagem; no auditório escreve-se para dizer, diante do público o que se escreveu (autoafirmação). Quando o ensino se desenvolve no "Plano Dalton", por exemplo, ou em outro do mesmo tipo, o auditório é fundamental; também em nosso sistema mais generalizado de ensino primário, ao nível das duas últimas séries, em que de gerais os interesses passam a especializados, as atividades do auditório são indispensáveis, da mesma forma, e com dobradas razões, que o são no secundário.

(1) Vide anotação 1.

EDUCAÇÃO POPULAR E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO (*)

CELSO KELLY

1. Crê o Ocidente na educação popular. E esta crença se generaliza e avoluma. Por nenhum outro caminho se atingiria mais depressa a libertação do homem, como ser físico, moral, social e econômico. Os esforços se vêm concentrando para transformar *povo* e *massa*, de aglomerados de paixões e impulsos, em comunidades de criaturas conscientes, com boa parcela de autodeterminação. É o processo de valorização do homem, na base da liberdade, atribuindo ao Estado deveres crescentes, que, entretanto, não conduzem, por nenhuma forma, ao aniquilamento da personalidade. Estudando as tendências atuais do Estado, pondera um teorista argentino: "a idéia da dignidade pessoal, trazida pelo cristianismo pré-medieval; o descobrimento do homem, realizado pelo Renascimento; a confiança na interpretação da consciência individual, acentuada pela Reforma; a expectativa de exclusiva auto-formação da consciência individual, imposta pelo racionalismo, e a consagração do direito de liberdade como inerente ao indivíduo, tal como preceitua o Direito Natural — formaram a convicção de que o homem é liberdade e que, ao infringir esta, se nega a própria existência do homem, sua entidade espiritual de pessoa: isso pressupõe a subordinação do Estado ao indivíduo, sua justificação personalista em última instância e a existência de uma fronteira infranqueável para o organismo político" (Jesus Reyes Héroles, "Tend. Act. del Est.", vs. 30). Experiências controvertidas, levadas a efeito no Ocidente, visando ao reajustamento das formas de governo, tiveram sempre o mesmo desfecho: o retorno ao homem. Mudam atitudes e meios; porém o fim almejado continua. E, no apuro dos meios e atitudes, toda a transformação se opera no sentido de cercar a criatura humana de melhores condições de vivência, não apenas no que toca à materialidade de recursos, mas precipuamente na preservação de sua liberdade e no enriquecimento da vida espiritual. A educação assume, nessa conjuntura de aspirações, o papel decisivo, o elemento básico de reconstrução social. Com pequenas incidências

(*) Discurso pronunciado por ocasião da instalação da sessão do C.N.E., em 17 de agosto de 1955.

ao longo dos anos, essa tem sido uma das "constantes" do Ocidente, um dos pontos essenciais de sua tumultuária filosofia política.

2. Duas razões, que o mundo moderno acentuou sobretudo, vieram robustecer e incrementar a educação do povo: a democracia e a técnica. Dependendo aquela da valorização moral e social do homem, tem na escola o instrumento da eficiência, do aperfeiçoamento, enfim, da própria realização. Não se baseia uma filosofia ou sistema político na opinião se os elementos que integram a opinião não estão, pelo menos elementarmente, esclarecidos. A pressa em tornar efetiva a educação popular reside no anseio de salvar a democracia da sua estonteante crise de crescimento: o alargamento popular, pelo sufrágio universal. Por seu turno, a técnica, em que se empenham as mesmas culturas do Ocidente, reclama igualmente a valorização do homem, já sob outro ângulo — e para outro fim, o da produção: valorização econômica e profissional do indivíduo, a serviço das indústrias, em suas aspirações e efeitos paradoxais, desde as ambições de lucro até o desdobramento de suas manufaturas em termos de crescente acessibilidade a todos. Nesse mundo político e técnico, que tanto espera do homem, não há mais lugar para a ignorância.

OS NOVOS DIREITOS

3. Só o abalo da 1.^a Grande Guerra despertou o século XX na procura de diretrizes. Singularmente coube a um país vencido a tarefa de contribuir poderosamente para a renovação das instituições públicas: a Constituição de Weimar, de curta duração para seu povo, projetou-se, além fronteiras, buscando harmonizar, em quadros de inspiração socialista, as reivindicações básicas da criatura humana. Ensaia-se, através de benefícios individualistas, uma concepção *ativa* de Estado. Repercussão incontida. Em pouco tempo, vários novos direitos conquistariam a consciência de estadistas, sociólogos, filósofos e políticos: e, ao lado do direito ao trabalho e do direito à assistência, firmava-se o direito à educação — este, alicerçado em velhos antecedentes, que já lhe davam foros de tradição no plano ideal e emotivo da velha Europa. Desses primeiros textos constitucionais, as aspirações caminharão muito; sofrerão os embates e estímulos de uma segunda Conflagração mundial. A necessidade da paz — uma paz por que se luta, incessantemente, ao longo dos programas da reconstrução — evidenciou, na mais generosa das declarações dos direitos do homem, a filosofia do Ocidente, agora transposta a plano universal. Por ela, trabalham os órgãos das Nações Unidas. A UNESCO permuta, entre os Estados-membros, o pensamento e a sensibilidade de cada povo. A Assistência Técnica leva

a todos a conquista de um. Nunca a cultura humana, no seu amplo sentido antropológico, fora objeto de tantas incursões recíprocas, em busca de um denominador comum, a tentar, entre esperanças, a linguagem do entendimento e da simpatia.

4. Serão esses direitos simplesmente "declarados", ou acionáveis e exigíveis, na cobrança do seu cumprimento? Tal a extensão e magnitude, valem, em princípio, como afirmação de uma filosofia política. Sancionados pelos Estados, incluídos parcialmente em constituições, traçam novas relações entre o indivíduo e o Poder Público, e dos indivíduos entre si. Proclamam aquilo que eles merecem, e aos Governos apontam o dever de acudi-los. Sempre ao texto de um direito positivo antecedem essas aspirações e definições de cunho filosófico e político. Por sua vigência, trabalham sôfregamente as consciências avançadas. Mal se sente a passagem do "direito declarado" à fase da exequibilidade. O direito à subsistência tem sido o inspirador de inúmeras leis e iniciativas de amparo a abandonados, inválidos, necessitados de toda ordem, e o fundamento para as normas salariais. O direito ao trabalho proporciona, de par com a valorização moral, com o reconhecimento de sua dignidade, oportunidades e garantias, de tal forma reconhecidas como necessárias que, até nos casos de desemprego, ocorre, de pronto, a assistência oficial. O direito à assistência, este se está concretizando, cada vez mais, em numerosos diplomas e realizações, sendo dos três apontados direitos sociais do homem o mais exigível, diante do aparelhamento posto a seu serviço. E outros direitos se desenham à civilização de nossos e dos futuros dias, até os de usufruir as emoções da cultura e da recreação, no uso integral das belas qualidades do espírito humano. Dentre esses direitos, que posição de relevo se deve atribuir ao direito à educação?

O DIREITO DE EDUCAÇÃO

*

5. Num relatório sobre o sistema educacional das Filipinas, de 1925, figuram estas palavras de definição e advertência: "O ideal da instrução pública moderna é o de dotar cada criança de uma escolarização básica. Este objetivo é reconhecido hoje como sendo fundamental entre as obrigações do Estado Moderno. Mas a realização de semelhante objetivo não pode ser alcançada dentro dos limites de uma só geração". Aí está a questão. O Estado moderno inclui dentre as suas funções a de prover a educação. Não estará, certo, alinhada nas funções *clássicas*: de de fesa, ordenação e justiça. Mas já não mais poderemos considerá-la dentre as funções *facultativas*, de que falava Woodrow Wilson, em oposição às funções *necessárias*. Também, sobre a educação caiu a condição de imprescindibilidade. O Estado Moderno

é educador por excelência, quer pela filosofia que o informa, quer pelas liberdades que assegura, quer pelos direitos que estatui. Qualquer que seja a parcela de "empreendimentos", vale, por si, como um sistema, de decisiva influência na formação moral do povo e nos seus destinos econômicos. Nela se apura a opinião; daí a razão por que tanto cuidam dela... de sua pureza, os governos sinceros; de sua conformação, os governos ditatoriais.

Os deveres para com a educação se positivam quando o Estado proclama aquele direito. Torna-se, em maior ou menor escala, prestador dos serviços de ensino e da difusão cultural. Não pode fugir mais à obrigação. E cabe-lhe exercer esses ônus com entusiasmo e fé, porém, sem facciosismo nem monopólio.

6. A Constituição brasileira de 46 (art. 166), repetindo, aliás, a de 34 (art. 149), proclama, em capítulo especialmente consagrado à educação e cultura: "A educação é direito de todos". Tal como fizera com relação ao trabalho e à assistência, reconhece e proclama esse novo direito. A qualquer pessoa assiste a justa aspiração de educar-se. Dela, cuidarão lar e escola — a família chamada a prosseguir na sua tarefa primordial, em que deve empregar os recursos de que disponha; e a sociedade e o Estado, através da instituição especializada: — a escola, no complexo de suas virtudes e possibilidades. O direito à educação não é apenas uma faculdade: tem de ser prestado por alguém a outrem. Do caráter compulsório dessa prestação, diz outro artigo (o 168 n. I) da Constituição: o ensino primário é obrigatório. Será ministrado pelos poderes públicos e por entidades privadas, inclusive a família, pois, de um lado conta essa instituição com a "proteção especial do Estado" (art. 163), de outro lado, é "livre a iniciativa particular" (art. 168). A obrigatoriedade do ensino será cumprida com a cooperação da família, da escola oficial e das escolas particulares.

A moderna concepção do Pátrio Poder operou sensível distorção nesse instituto do jus romano: de um direito dos pais, a seu arbítrio, veio a transformar-se numa obrigação. Dentre os deveres do pai, estão o de alimentar e assistir ao filho, o de dar-lhe teto e alimento, o de educá-lo com ou sem auxílio de terceiros. Não pode omitir esse último dever. Exerce-o diretamente pelo que faz; indiretamente, pelos meios externos que lhe proporciona, seja matriculando o filho na escola pública e acompanhando a ação desta, seja preferindo instituição privada e onerosa, a que leva, em troca, a contribuição pecuniária. Terá falido no Pátrio Poder, se faltar à obrigação, por qualquer dos caminhos que a lei lhe faculta. A cassação do Pátrio Poder tem sido uma ameaça à desídia dos pais. Não será, entretanto, com relação ao pai relapso, mais um prêmio — o da desobrigação total — do que uma

penalidade? Melhor fora a ação supletiva do Estado, sem prejuízo daquele vínculo natural, que gera tantos outros deveres, além do de educar.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO

7. A obrigatoriedade do ensino restringe-se ao grau primário. Corresponde à população entre seis anos e quatorze, podendo qualquer pessoa quitar-se da obrigação antes do termo da idade. Aos adultos não escolarizados outros meios deverão ser aplicados, capazes de conduzi-los à instrução. O preceito básico, porém, diz respeito às gerações novas. Sua vigência e execução durante cinco gerações afastará, de futuro, a hipótese de adultos iletrados.

8. Tomou a si o Poder Público o encargo de ministrar ensino primário gratuito a todos. A gratuidade, que atingirá progressivamente outros graus, representa o reconhecimento de que ao direito proclamado à educação corresponde o dever de educação por parte do Estado. Para esse fim, estão previstas, nos orçamentos públicos, quotas mínimas: o dever e o recurso. Nenhuma justificativa existe para que a rede de escolas seja deficiente: se às unidades federativas cumpre organizar e manter os seus sistemas de ensino, aode à União a mais ampla ação supletiva: "cooperará com auxílio pecuniário" (art. 171), e "organizará o sistema federal de ensino", com "caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170). Somados os sistemas públicos — o da União, os dos Estados e os dos Municípios — assinalam-se ainda falta de escolas em certas regiões, falta de vagas em certas escolas, e falta de séries na maioria delas, reduzidas a apenas três anos de escolaridade.

A própria Constituição obriga empresas industriais, comerciais e agrícolas, "em que trabalhem mais de cem pessoas", "a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (art. 168 III) ; obriga as duas primeiras a "ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores" (n. III). Conhece-se, plenamente, a experiência do Senaf e do Senac. Ignora-se a vigência do preceito do item III.

O atual Governo, sancionando a lei n.º 2342, de 54 e regulamentando-a de maneira mais objetiva e inteligente, assegura, agora, a colaboração da União ao ensino de grau médio em todo o país. Já o ilustre Ministro Cândido Motta Filho sugeriu mensagem ao Congresso dentro do mesmo espírito de cooperação, para os sistemas de ensino primário. O déficit da rede escolar há de ser vencido: até a promulgação da Constituição de 34, a

União podia justificar-se de seu desinteresse, alegando falta de competência legal: desde 34 nada explicaria o pouco que se permitiu fazer.

QUITAÇÃO ESCOLAR

9. A regulamentação do preceito da obrigatoriedade, objeto de leis e regulamentos em vários Estados, reclama, urgentemente, uma revisão geral, em bases realistas. Se se trata de uma obrigação, impõe-se regular o sistema de quitação, ou seja, a quitação escolar. Será *definitiva*, para os que hajam concluído o curso primário; será *provisório*, para os que tenham realizado as classes de uma escola primária não completa; será de *emergência*, para os adultos, de que se exige a condição legal de alfabetizado?. A escola fornecerá, como certificados, os dois primeiros tipos de quitação. O terceiro será objeto de um processo especial.

10. Porque o certificado de quitação de emergência? Para atender a essa mesma Constituição tão cuidadosa com o ensino: é ela que preceitua: "Não podem alistar-se eleitores os analfabetos" (art. 132). A cidadania não começa, pois, com a idade, mas, além dela, com uma presunção mínima de cultura. Não discuto, aqui, o problema da complexidade do voto, nem renovo considerações sobre as exigências da democracia. Limito-me ao terreno educativo, e estimo que, não apenas para o alistamento eleitoral, a alfabetização seja necessária em *todas* as outras oportunidades de interferência do Estado na vida do cidadão. A mesma exigência da alfabetização deverá ocorrer para a conclusão do serviço militar, para o ingresso na função pública, para os servidores das autarquias, das empresas concessionárias e das sociedades de economia mista e, assim que possível, para a sindicalização. Por esse caminho, os adultos iletrados sentiriam a urgência de se pôr em dia com o mínimo de cultura que a civilização do seu tempo requer.

11. A palavra "alfabetização", acudindo ao reajustamento de gerações a que se não proporcionaram as facilidades do ensino, representará uma educação de base, bastante modesta, compreendendo as técnicas de leitura e escrita, os rudimentos de cálculo e conhecimentos gerais, de organização política da nação e higiene. A Campanha de Educação de Adultos multiplicaria sua programação no sentido de habilitar em cursos rápidos, feitos em conjunto ou parceladamente, os desajustados. As autoridades militares trariam o precioso contingente de sua atuação, ao lado da preparação do reservista. As empresas privadas, dando cumprimento ampliativo aos dispositivos da Constituição, levariam a cabo a tarefa de exterminar o analfabetismo em seus quadros. A aprendizagem doméstica mereceria ser estimulada. A coopera-

ção do rádio, televisão e cinema teria parte relevante. Alertados esses meios, convocados esses recursos, facilitadas as oportunidades, a exigência da alfabetização se justificaria, ante a exequibilidade: não seria uma restrição, seria um presente. Juntas especiais — uma em cada município de que participassem professores, sob a presidência do juiz eleitoral, forneceriam, após as provas, o certificado de quitação escolar de emergência (alfabetização).

12. Mas, Srs. Conselheiros, os problemas que a obrigatoriedade suscita são numerosos. A seu exame o C.N.E. consagrará muitas sessões, a fim de concretizar, em programas objetivos, uma das mais belas aspirações, em proveito do próprio homem e em benefício da coletividade e da Nação.

* • *

A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO E A QUITAÇÃO ESCOLAR (Parecer pela
revisão da legislação existente)

1. A obrigatoriedade do ensino, que a Constituição Federal consagra e é objeto de alguns artigos da Lei Orgânica do Ensino Primário (dec. lei n. 8 529, de 1946 — arts. 41 a 44), encontra, na legislação estadual, uma série de dispositivos que, conforme a unidade federativa, vão de simples preceito declarado até regulamentação minuciosa. Prestou-nos, a este Conselho, o melhor serviço o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, enviando-nos, a nosso pedido, cópia dos textos das leis e regulamentos existentes na sua Seção de Documentação e Intercâmbio. Trata-se de levantamento completo, que nos autoriza, de pronto, a afirmar que os grandes deficits educativos na população brasileira em idade escolar, não decorreram da falta de lei... Sua observância rigorosa já teria levado o país a resultados francamente promissores e honrosos. O projeto de lei orgânica de Educação e Cultura, em discussão na Assembléia Legislativa da Bahia; o decreto-lei 9 255, de 38, que, no Estado do Espírito Santo, estabelece, em matéria de obrigatoriedade, o critério da "circunscrição", a matrícula *ex-officio* e as sanções; o decreto n. 3 508, de 1950, que é o Código do Ensino Primário de Minas Gerais, cuidando, em extenso capítulo, da obrigatoriedade da matrícula, da freqüência e da responsabilidade de autoridades e pais; o decreto n. 735, de 47, que, no Pará, institui um sistema amplo de recenseamento de menores em idade escolar; o decreto n. 3 735, de 1946, de Santa Catarina, cuidadoso, por todos os modos, na efetivação do preceito da obrigatoriedade — são, dentre outras leis locais, relativas ao ensino,

as experiências legislativas mais ricas de sugestões, a respeito da obrigatoriedade. Denunciam o desejo de tornar realidade a bela aspiração. Reconhecem o problema fundamental das distâncias, em nosso país, e a relativa insuficiência das escolas. Procuram vencer dificuldades materiais e psicológicas, arrastando para a iniciativa oficial as principais responsabilidades na prestação do ensino. Contudo, não deixam de aconselhar, quer pela variedade de alvitres, quer pelas lacunas, a revisão e complementação, sob ângulos cada vez mais realistas, estendendo a todos as bases do que lhes possa ser comum. Tem, pois, oportunidade, o pronunciamento deste Conselho, objetivando nas recomendações que adiante se encontram, que poderão constituir matéria de lei, ou de decreto executivo, federais ou estaduais, conforme aos Poderes Públicos pareça conveniente completar ou regulamentar, generalizar ou não, esta ou aquela medida, na conformidade das possibilidades regionais.

SUGESTÕES

Da extensão da obrigatoriedade

1. O ensino primário é obrigatório a todos em idade correspondente.
2. A idade escolar compreende o período de 7 anos a 12 anos, estendendo-se até 14 anos, na hipótese de atraso nos seus estudos.
3. A obrigatoriedade compreende a matrícula e a frequência regular às aulas e exercícios escolares.
4. Será cumprida em escola primária pública ou particular.
5. São isentas da obrigação escolar as crianças que estejam impedidas de frequentar escolas comuns: a) por incapacidade física ou mental; b) por doença repugnante ou contagiosa; c) por moradia distante mais de três quilômetros da escola, sem meios de transporte; d) por estado de indigência. As causas deverão ser comprovadas perante a autoridade, a quem assiste a obrigação de demovê-las na medida do possível.
6. São isentas, também, da obrigação escolar as crianças que recebem, no lar, instrução primária satisfatória, a juízo da autoridade escolar competente.
7. O ensino primário obrigatório não poderá exceder de sete horas diárias e de 240 dias letivos por ano.
8. A gratuidade das escolas oficiais compreende total isenção de taxas de matrícula e de frequência, para todos, e o fornecimento de material escolar, para alunos necessitados.

Progressivamente, o auxílio do Estado abrangerá alimento, transporte e roupa. 9. Nos lugares onde houver escolas supletivas noturnas, os analfabetos maiores de 14 anos e menores de 21 são obrigados a frequentá-las.

10. Cursos primários supletivos poderão ser instalados em todas as entidades sindicais que o solicitarem.
11. Os sistemas públicos de ensino colocarão professores primários à disposição das corporações encarregadas do serviço militar.

Da rede de escolas e do cadastro

12. Para o efeito de possibilitar a efetivação da obrigatoriedade, os Estados promoverão a revisão e ampliação de suas redes escolares, de modo que:
 - a) a cada concentração humana de cinquenta crianças em
 - idade de ensino corresponda uma unidade escolar;
 - b) nenhuma unidade escolar diste mais de dois quilômetro-metros (sem transporte) ou cinco quilômetros (com transporte) de núcleos residenciais, mesmo em zona rural;
 - c) as unidades escolares sejam em número proporcional à população presumida em idade escolar;
 - d) os Estados solicitem à União os recursos essenciais à ampliação de sua rede, caso não possam realizá-la por conta própria.
13. Fica atribuída a cada escola a responsabilidade de recensear as crianças entre 7 a 14 anos de idade, residentes na sua "circunscrição", ou seja num raio até 2 quilômetros de sua rede, salvo a incidência de outra escola, cabendo, então, à autoridade superior a delimitação da área a cada circunscrição.
14. O recenseamento consiste no nome do menor, idade, seus pais e residência.
15. Ficam os oficiais do registro civil, obrigados a remeter, em janeiro, ao Departamento de Educação, na Capital, e à mais alta autoridade escolar municipal, no interior, a relação das crianças de 7 anos de idade, registrados no seu cartório.
16. Os agentes municipais de estatística ficam, igualmente, obrigados a prestar todos os informes ao seu alcance, relativos à população em idade escolar.
17. Cada circunscrição manterá, em dia, o cadastro da população em idade escolar.

18. Em cada município, funcionará a Comissão local de Recenseamento Escolar, constituída do Juiz de Direito, do agente estatístico, de um Diretor de grupo e de dois professores, cabendo-lhes estimular, coordenar e aperfeiçoar os trabalhos de recenseamento de cada "circunscrição".
19. O recenseamento deverá estar concluído trinta dias antes do início do ano letivo. A autoridade escolar determinará a matrícula *ex-officio* de todos os recenseados, e promoverá a imediata comunicação do fato aos pais ou responsáveis, convidando-os a vir à escola assinar a matrícula ou alegar causas de isenção.
20. Sessenta dias antes das matrículas, as autoridades escolares distribuirão material de propaganda, alertando pais e responsáveis do dever de cooperarem com a escola, na efetivação da obrigatoriedade,
21. Os pais e responsáveis, que não acudirem ao chamado para a matrícula ou, em falta deste, não o fizeram voluntariamente, são passíveis da pena prevista no decreto-lei n. 8 529, de 1946, isto é, as constantes do artigo 246 do Código Penal (detenção de 15 dias a um mês, ou multa de duzentos a quinhentos cruzeiros), agravada em caso de reincidência.
22. Nas mesmas penalidades, incorrerão patrões, autoridades e quaisquer pessoas que oponham embaraços ao cumprimento da obrigatoriedade escolar.
23. A falta imotivada de frequência escolar por 3 dias consecutivos será comunicada ao pai ou responsável, para que a justifique. Se não for satisfatoriamente explicada, o responsável pelo menor incorrerá na multa de dez a cem cruzeiros, imposta pela autoridade escolar competente e pagável em oito dias.
24. Os proprietários agrícolas e as empresas industriais e comerciais, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes, integrando as unidades escolares que acaso venham a custear dentro do sistema educacional do respectivo Estado, e aplicando-se-lhes todas as exigências de obrigatoriedade aqui estabelecidas.
25. A aprendizagem, atribuída às empresas industriais e comerciais, em cooperação, a ser proporcionada aos seus trabalhadores menores, é compreensiva do ensino primário elementar.
26. Ninguém poderá empregar menor que não tenha cumprido a obrigação escolar ou dela esteja isento legalmente.
27. A alfabetização, considerada como educação primária elementar, consiste no domínio das técnicas de ler, de escrever

e de calcular, e em conhecimentos gerais, inclusive os de natureza moral e cívica e de higiene. A obrigatoriedade do preceito de alfabetização só estará cumprida, após prova da aquisição daqueles conhecimentos, valores e técnicas.

Da quitação da obrigação escolar

28. A quitação da obrigação escolar será de três tipos: a) *quitação definitiva*, a ser fornecida, pela escola primária pública, a quem concluiu seu curso, ou, tendo-o realizado em escola particular ou em casa, presta o exame final; b) *quitação provisória*, a ser fornecida pela escola primária pública a quem cursou as classes de uma escola não completa; c) *quitação de emergência*, a ser fornecida por junta especial aos maiores de 18 anos, de quem se exige a condição legal de alfabetização.
29. Em cada Município, funcionará uma Junta Especial de Alfabetização, constituída do Juiz de Direito, do Diretor do Grupo Escolar, do Promotor Público e dos quatro professores mais antigos, em atividade ainda, cabendo-lhes verificar, por meio de provas, a habilitação dos candidatos ao certificado de alfabetização ou quitação de emergência.

Da apresentação da quitação

30. Será exigida a apresentação da quitação definitiva, pará matrícula em qualquer curso de nível médio.
31. Será exigida, em falta daquela, a quitação de emergência para os seguintes fins: a) alistamento eleitoral (art. 132 n. I da Const. Federal) ; b) expedição da carteira de reservista; c) admissão no serviço público, no das autarquias, no de empresas concessionárias e nas sociedades de economia mista.
32. Deverá vir a ser exigido para sindicalização, após o funcionamento de cursos supletivos nas entidades sindicais.
33. Os funcionários públicos, os de autarquia, os de empresas concessionárias e os de sociedade de economia mista terão de apresentar, no primeiro mês de cada ano, prova de que seus filhos em idade escolar estão cumprindo o preceito da obrigatoriedade.
34. A declaração, a que se refere o item anterior, será dada pelo diretor da escola pública em que o menor estiver matriculado, ou pelo inspetor de ensino, no caso de freqüentar escola particular.
35. São cominadas as penas de seis meses a dois anos de prisão à autoridade que fornecer certificados ou quitação indevidamente.

A ESCOLA E AS ATIVIDADES ARTESANAIS EM ZONAS RURAIS (*)

HELENA ANTIPOFF

RESUMO E SUGESTÕES

1. O desenvolvimento econômico do meio rural dependerá, em boa parte, das oportunidades que a Escola oferecerá ao adolescente no exercício de ocupações suficientemente diferenciadas, culturais e utilitárias, de modo que, iniciadas no trabalho lucrativo e nas artes populares, possam as novas gerações contribuir ao bem-estar social e econômico da comunidade e à fixação rural no seu *habitat* melhorado.

2. Havendo compatibilidade no exercício, simultâneo ou alternado, de ocupações agrícolas, pecuárias, industriais e artísticas nas zonas rurais, é de toda conveniência introduzir na Escola Rural, ao lado de Clubes Agrícolas, já existentes em muitas localidades, Clubes ou Corporações artesanais escolares.

3. Essas Corporações terão por objetivo geral: despertar em seus associados e na comunidade o interesse pelos recursos naturais da região, o amor à terra e às tradições; e o desejo de progredir. Suscitar o amor ao trabalho construtivo, formando bons hábitos de ordem, economia, perseverança; desenvolver a inteligência prática, a habilidade manual, a precisão, o bom gosto; a iniciativa e a capacidade, dentro de uma coletividade laboriosa, leal, solidária, em que a riqueza é um fator de progresso econômico e social de todos os seus membros.

4. As corporações artesanais terão como objetivo específico: promover na localidade o interesse pelos artesanatos adequados ao meio e organizar artesanatos rurais que, partindo da Escola e se estendendo à população, possam contribuir na expansão econômica da região e conseqüentemente evitar o êxodo para cidades.

(*) N. da R. — O presente trabalho, publicado em 1954, reveste-se no entanto de atualidade. Trata-se de contribuição da prof Helena Antipoff ao Congresso de Educação de Base realizado em São Paulo.

5. Os artesanatos serão introduzidos na localidade após um estudo objetivo dos recursos regionais, com aproveitamento racional da matéria prima em artefatos de maior rendimento econômico e com a colaboração de pessoas capazes da localidade, orientadas por técnicos competentes.

6. A confecção dos artefatos obedecerá a um plano artesanal e comercial previamente traçado, sob forma de determinados projetos, e responderá às necessidades do consumo local, do mercado regional ou às encomendas de outra proveniência.

7. Inicialmente as atividades artesanais funcionarão nas próprias Escolas Rurais, em regime de atividades peri-escolares, antes ou depois do horário regulamentar; reservando-lhes de 3 a 15 horas do horário suplementar por semana, o professor terá uma gratificação especial, oportunamente fixada; os membros da corporação perceberão um pecúlio, este resultante da venda dos artefatos produzidos, cuja renda, após o desconto das despesas feitas será equitativamente distribuída entre os colaboradores, reservando-se uma parcela para o fundo financeiro da Corporação.

8. Serão membros da corporação artesanal escolar os alunos de maior idade e os que revelarem maior capacidade de trabalho e maturidade social.

9. A Corporação esforçar-se-á por interessar nas suas atividades os ex-alunos da Escola, incorporando-os ao seu seio, assim como pessoas da vizinhança, que, a critério da professora e dos associados, serão convidadas a colaborar, fazendo especial empenho em trazer para a corporação os pais e irmãos dos alunos, em vista de futuras possibilidades para o trabalho artesanal dentro de lares da família rural.

10. O trabalho artesanal escolar, tendo um duplo objetivo — a educação e o rendimento econômico — será organizado de tal forma que não seja sacrificado, por motivos lucrativos, o desenvolvimento integral da juventude rural.

11. As atividades artesanais na Escola serão acompanhadas de estudos relativos ao trabalho: a matéria prima e sua origem geográfica, sua estrutura, qualidades, valor econômico em suas diversas aplicações, abordando ainda o aspecto cultural do trabalho, sua evolução nos diversos países, no folclore, na literatura, etc.

12. Escolhidos os artefatos, cada um será objeto de minucioso estudo, em monografias e fichas artesanais, constando nelas a indicação da técnica empregada na confecção de cada um, esquemas gráficos quanto à forma, proporções, dimensões, colorido, ornamento, etc, o cálculo do material necessário à confecção de

cada exemplar, o tempo médio para sua execução, o preço de venda, a previsão do lucro, etc.

Os artefatos serão objetos de uma crítica construtiva por parte de mestres, dos associados e dos próprios autores, a fim de neles desenvolver atitudes objetivas para com seu trabalho e o desejo de melhorar sempre.

Os melhores artefatos serão reservados para a coleção de modelos no Museu Artesanal da Corporação, ou remetidos para Exposições Regionais de artesanatos rurais.

As despesas e lucros serão contabilizados em livros de escrituração comercial, simples, porém explícita, que os associados aprenderão a utilizar com segurança, compreendendo a sua importância no desenvolvimento econômico de toda empresa industrial.

13. As corporações artesanais serão levadas progressivamente à sua auto-suficiência, podendo receber auxílios financeiros ou em ferramentas em sua fase inicial. É de conveniência, no entanto, que o fundo financeiro se organize com os próprios recursos da Corporação, recomendando-se para isso que iniciem as atividades com a confecção de artefatos cuja matéria prima não exija despesas (exemplo, palha de milho, capins, taquara, argila, etc.) e cuja confecção é inteiramente manual, sem emprego de qualquer ferramenta. Apuradas as rendas desses artefatos, faz-se a aquisição dos artigos do equipamento, tais como ferramentas, tintas industriais e vernizes, móveis, etc. para artefatos de maior complexidade, progressivamente adotados.

14. As Corporações artesanais escolares devem procurar pôr-se em contacto com as outras, por meio de correspondência, de visitas mútuas, de trocas de fichas de trabalho, de artefatos para os respectivos Museus, tendendo para que dessas aproximações surjam associações inter-corporativas, no plano municipal, estadual ou para todo o país.

15. Para assegurar o bom desenvolvimento do artesanato rural escolar e atribuir-lhe uma determinada função educativa e econômica dentro de um plano nacional de ensino, sugerimos fosse estudada a possibilidade de ser criado no Ministério da Educação e Cultura, junto à Campanha Nacional de Educação Rural, Departamento Nacional de Educação, Departamento de Ensino Industrial, um Fundo Nacional pró-ensino pré-artesanal escolar e um setor de Educação artesanal rural, ao qual caberia a orientação técnica, a distribuição de auxílios, o controle de sua aplicação em material, pessoal, etc.

O Setor seria incumbido de organizar inquéritos para os estudos dos recursos naturais regionais, o aconselhamento na escolha de atividades artesanais mais indicadas para cada localidade; o estudo dos planos e da técnica do trabalho artesanal; o

treinamento do pessoal — professores, mestres, monitores, assistente (ambulantes) ; o contrato de especialistas nacionais e estrangeiros; distribuição de bolsas de estudos aos bem dotados; a divulgação dos assuntos relacionados ao artesanato, através da publicação de manuais, fichas de trabalho, boletins periódicos sobre o movimento artesanal escolar rural do país; organização de Exposições Regionais e Feiras que se realizarão periodicamente em diversos pontos do país, etc.

16. Haverá toda conveniência de interessar no desenvolvimento artesanal e de artes populares o público, as associações culturais de artistas, folcloristas, economistas, geógrafos, educadores, etc. e promover no país Centros de estudos em prol das atividades artesanais e artes populares, que possam colaborar com as Escolas no movimento pró-artesanal com sua ciência e arte apurada.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

O I. N. E. P. vem desde 1953 planejando a organização de um centro nacional de aperfeiçoamento do magistério, no Rio e de cinco centros regionais em Recife, Bahia, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

O Centro nacional será um empreendimento a ser levado a efeito com a colaboração da Unesco e, possivelmente, da Fo-reign Operation Administration dos Estados Unidos.

O documento que se segue esboça os fins e objetivos do Centro e a sua organização. Foi elaborado já com a colaboração de professores estrangeiros, notadamente o prof. Otto Kli-neberg, que deverão cooperar com, o Centro como membros do "staff" ou consultores.

I

FINS E OBJETIVOS DO CENTRO

Nesta primeira seção, procuramos indicar os principais fins e objetivos, assim como os princípios latentes, que possam servir de diretrizes para os futuros trabalhos do CENTRO NACIONAL.

O sistema educacional brasileiro, como todos os outros, tem suas qualidades e deficiências; como todos os outros, necessita também constantemente de revisão e renovação, inspiradas nos progressos da teoria e da prática educacional. Além disso e o que é mais importante talvez, deve adaptar-se especificamente à situação brasileira. Embora em alguns aspectos os problemas educacionais sejam os mesmos, em todo o mundo, é também igualmente verdade que, a fim de preencher sua função, a educação brasileira deva adaptar-se de perto e diretamente às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas.

Um mapa cultural

Propõe-se, para atingir este fim, que se colha material para "um mapa cultural do Brasil". A expressão "mapa

cultural" está naturalmente sendo usada como um símbolo, para representar um conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo. Existe já uma literatura variada na qual se encontra a descrição de muitos aspectos da vida brasileira, inclusive variações locais e regionais, baseadas em estudos elaborados por antropologistas culturais, sociólogos, psicólogos, demógrafos, historiadores e outros. Este material deve ser organizado e classificado de maneira a permitir uso imediato, principalmente pelos educadores, cuja tarefa será a de fazer as modificações necessárias na estrutura educacional, a fim de amoldá-la às necessidades que os levantamentos revelarem.

As informações disponíveis para o "mapa cultural", apesar de extensas, estão ainda incompletas. Há regiões inteiras no país nas quais nenhum estudo de comunidades foi ainda feito. Há também lacunas nos nossos conhecimentos quanto às características de muitos grupos de imigrantes em processo de integração na vida brasileira, diferenças de classe e de ocupações, a influência da raça e da origem étnica, contrastes da vida urbana e rural etc... Há lacunas, apesar de um trabalho importante já ter sido feito, na compreensão dos problemas que surgem em relação aos variados grupos de índios esparsos pelo país.

Essas lacunas precisam ser suprimidas. Depois que sua natureza e extensão tiverem sido reveladas pelo resultado de cuidadosa coletânea do material disponível, deverão ser dadas providências para se iniciarem as pesquisas complementares necessárias. Isto terá que tornar-se uma atividade contínua, primeiramente porque as lacunas são, sem dúvida alguma, profundas, e será preciso bastante tempo para suprimi-las; depois, motivo ainda mais importante, porque estão se processando mudanças rápidas no Brasil — econômicas, sociais, culturais e educacionais — o que implica em que certas informações tornar-se-ão obsoletas se não forem mantidas em dia. Em outras palavras, o "mapa cultural" necessitará de revisão constante. Não é um mapa estático que se requer, mas sim um mapa que represente o processo dinâmico da evolução social brasileira.

Um mapa educacional

Também será necessária uma outra espécie de mapa, isto é, que apresente quadro completo e satisfatório do estado atual da educação brasileira, em todos os níveis e em todas as regiões. Em alguns aspectos, por exemplo no que diz respeito aos currículos, esta tarefa é facilitada pelo fato de que, em grande parte, o sistema educacional brasileiro é organizado numa rede nacional, pelo Ministério da Educação e seus órgãos auxiliares, havendo currículos comuns tanto para as escolas secundárias como Universidades. Um verdadeiro "mapa educacional" exigirá, entretanto, que se vá muito além dessa uniformidade teórica ou legal. Primeiramente, há muito menos uniformidade no ensino elementar e as variações neste setor terão que ser exploradas. Além disso, mesmo nos níveis mais elevados, a uniformidade teórica não significará uniformidade na prática, devido a uma porção de fatores, cujos efeitos não podem ser facilmente avaliados, como por exemplo a preparação diversificada dos professores, o tamanho das classes, a disponibilidade do material de ensino, a acessibilidade das escolas e os meios de transporte, a existência de bibliotecas adequadas, a regularidade de freqüência, a natureza da população escolar, o grau de cooperação da comunidade, o problema da língua (especialmente no caso de imigrantes), o contato com outras influências educacionais existentes, tais como jornais, cinema, rádio etc. .. Esta não é de modo algum uma lista completa, mas mesmo a obtenção de informações necessárias, referentes só a estes setores, representa um empreendimento de pesquisa, complexo e extenso. Deverá ainda ser feito um inquérito sobre o papel desempenhado pelas escolas particulares ou Universidades que não estejam sob o controle federal ou estadual direto. Finalmente, o "mapa educacional" deverá conter, também, um componente psicológico, representado pelas atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças — e possivelmente também os temores — relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá à escola e assim por diante.

Relação entre os mapas

Estivemos tratando de dois "mapas", o cultural e o educacional, como se fossem diferentes e separáveis. O verdadeiro objetivo do CENTRO estará próximo de ser atingido, quando estes dois mapas forem comparados e superpostos,

de modo que possam ser obtidas informações sobre até que grau a prática educacional nos níveis nacional, regional e local, corresponde à realidade cultural e social. Nessa base, surgirão sugestões e propostas, as quais servirão para aumentar o grau de tal correspondência, a fim de que as escolas se tornem mais adaptadas às necessidades da comunidade, que tiverem sido reveladas. Esta solução parece inteiramente viável, sob a condição, porém, de que a pesquisa real — social e educacional — seja combinada e coordenada desde o princípio. Isto pode não ser possível em cada caso, mas deve persistir na mente como um princípio guiador constante. Para dar um exemplo específico: se um antropólogo social tiver sido designado pelo CENTRO para elaborar um estudo de comunidade, é de se esperar que êle dedique atenção especial ao papel da escola na comunidade, à escola como instituição, à composição (econômica, social, étnica) da população da escola, às atividades e ocupações dos educandos, ao "status" dos professores etc. .. Êle daria portanto, ao mesmo tempo, sua contribuição a pontos específicos de ambos os mapas, cultural e educacional. Por outro lado, se o educador está preparando um relatório sobre o sistema educacional de uma localidade ou um grupo de localidades semelhantes, é de se esperar que êle observe pormenorizadamente as relações entre a escola e a vida econômica e social da comunidade, a influência educacional de atividades extra-curriculares, o papel do rádio e outras formas de comunicação etc.; em outras palavras, êle estará acrescentando dados ao mapa cultural também. Se alguma pesquisa por amostragem (Sam-ple Survey Research) fôr planejada, ela deverá, ao mesmo tempo, fornecer informações importantes para ambos os mapas.

Este tipo de coordenação exige planejamento cuidadoso, mas é, sem dúvida alguma, viável. Na hipótese de ser feito algum levantamento, consultas preliminares pormenorizadas, a educadores, permitirão aos especialistas em ciências sociais usar das perguntas mais adequadas em seus planos de pesquisa. Uma pesquisa de campo da variedade etnológica será também facilitada por consultas preliminares a educadores, mas também será possível, em alguns casos, fazer o trabalho de campo por meio de uma equipe composta de um especialista em ciências sociais e um educador. Por fim, os que estivessem ocupados em pesquisas nas escolas aproveitariam se lhes fossem dadas, preliminarmente, por especialistas em ciências sociais, recomendações resumidas, referentes aos aspectos do inquérito, que na opinião deles, devessem ser incluídas, no que diz respeito à escola como uma instituição social. Quando o pessoal do CENTRO se reunir, dever-se-á organizar um seminário de educação e ciências sociais, para debater intensamente alguns desses problemas,

antes dos pesquisadores se porem em campo. Futuramente, tal seminário terá à sua disposição os resultados colhidos em pesquisas anteriores; relatórios orais deverão também ser feitos sobre as pesquisas em curso.

Mesmo antes da conclusão desta pesquisa, pode ser previsto com segurança que os resultados mostrarão a necessidade de menor centralização e mais diferenciação na educação brasileira. Podemos talvez antecipar que sugestões práticas surgirão em três setores: 1) desenvolvimento de alguns elementos para um currículo nuclear comum a todo o Brasil, mas com muito menos uniformidade do que o existente; 2) desenvolvimento de alguns elementos que serão comuns a uma região, mas que diferirão de região para região; 3) desenvolvimento de alguns elementos específicos de uma comunidade determinada, mas diferindo de comunidade para comunidade dentro de uma mesma região. Isso significaria, na prática, grande aumento de planejamento e de responsabilidade local quanto a currículos escolares, fornecendo o CENTRO o material necessário e a orientação.

Projetos Pilotos

A conseqüência prática principal, resultante de tudo isso, já foi mencionada; é a renovação do sistema educacional brasileiro, baseada nos conhecimentos obtidos sobre a cultura brasileira. Isso significará, mais cedo ou mais tarde, o processamento da revisão dos currículos, para atender às variações locais e regionais; melhoramento dos métodos de ensino; o preparo de novos livros de texto; uma maior integração das escolas nas comunidades etc. No entretanto, antes que isso seja executado em grande escala, parece conveniente que se encare o estabelecimento de alguns projetos pilotos locais, nos quais este novo tipo de educação será experimentado. Um modelo parcial para tais projetos pilotos, apesar de exigir adaptação ao cenário brasileiro, e ser de nível educacional diferente, se encontra nas experimentações efetuadas pela UNESCO, no setor da educação fundamental, de um modo geral bem sucedidas. Apesar de terem sido quase sempre utilizados no ensino de adultos, os objetivos são bem semelhantes aos do CENTRO. Ensina-se aos adultos, não só a ler e a escrever; eles são ainda treinados nas habilidades necessárias a uma adaptação bem sucedida à vida diária. A natureza da instrução variará portanto conforme as pessoas vivam numa comunidade rural ou de pesca; se novos métodos de higiene pessoal, ou noções de puericultura forem ministrados, deve-lo-ão ser o mais possível de acordo com as práticas já em uso na

comunidade. A extensa literatura encontrada nos centros da UNESCO a respeito desse ou de projetos semelhantes poderá certamente ser posta à disposição do CENTRO.

Esses projetos pilotos deverão ser organizados de maneira a permitir uma *avaliação* exata de suas conseqüências. Isto é, deverá ser fixada uma base, indicando as condições no começo da experimentação; deverá haver verificações periódicas dos efeitos respectivos, inclusive as reações psicológicas das pessoas envolvidas; deverá haver um levantamento mais completo, no término do período de experimentação (estudo preliminar e posterior). Se possível, deverá haver comparações com escolas ou comunidades padrão, semelhantes em outros aspectos, mas sem a introdução das técnicas experimentais usadas nos projetos pilotos. Com base nessa avaliação, podem ser feitas recomendações com maior segurança, quanto à vantagem de introduzir técnicas semelhantes em outras partes do país. Em todo este setor de técnicas de avaliação, o trabalho que está sendo feito pelo departamento de ciências sociais da UNESCO seria muito útil.

Aculturação

O CENTRO deverá dedicar particular atenção aos problemas que decorrem do processo de aculturação, isto é, as mudanças que ocorrem como resultado do contato de duas culturas diferentes. Tais problemas serão encontrados numa variedade de situações diferentes, das quais talvez a mais importante seja o processo da integração dos grupos de imigrantes — italianos, alemães, portugueses, japoneses, sírios e outros — na vida nacional brasileira. Naturalmente, isto é um processo recíproco, uma vez que os imigrantes não só absorvem como também influenciam a cultura do Brasil. Tem havido muitos estudos científicos excelentes, sobre imigrantes e sua integração (ou não), no Brasil e outros lugares, mas suas conseqüências para a prática educacional necessitam de esclarecimentos mais completos. Problemas semelhantes surgem em relação à migração interna, de uma região para outra, ou de zonas rurais para as cidades, como os efeitos da cultura ambiente sobre os caboclos, a integração dos índios etc...

Comunicação aos professores

Uma das principais tarefas do CENTRO será a de comunicar aos professores de todo o país os resultados de pesquisas importantes em ciências sociais, relativas ao passado e ao presente. O material concernente ao Brasil em geral e às suas regiões deverá ser organizado de modo a poder ser utilizado pelos

professores, que poderão assim obter, sem dificuldade, informações referentes à zona em que servem.

Uma nova política educacional

Já foram feitas referências ao fato de que, em alguns aspectos, os problemas educacionais são os mesmos em todo o mundo. Isso significa que as melhores e mais atualizadas idéias e pesquisas referentes à teoria educacional e sua aplicação em geral, não somente no que concerne ao Brasil, devem ser incorporadas ao trabalho e às idéias do CENTRO. Deverá haver fluxo constante de tais informações, para o CENTRO, representado pelas publicações das mais importantes instituições educacionais do mundo. Caberá então ao CENTRO adaptar esses métodos à solução dos problemas brasileiros específicos.

Neste processo de adaptação, caberá ao CENTRO formular uma política educacional baseada, de um lado, nos resultados das pesquisas sobre a cultura brasileira e, de outro lado, nos desenvolvimentos no campo da teoria educacional e sua aplicação. Como parte do processo de execução de tal política, o CENTRO preparará e publicará livros de texto sobre administração escolar, organização de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, preparação de professores etc... Não devem ser feitas traduções de livros existentes; haverá, sim, novas formulações especificamente brasileiras, baseadas nos princípios delineados acima. O preparo dos educadores e dos administradores escolares também ficará na alçada do CENTRO.

Conseqüências práticas

Podem-se esperar do CENTRO, além do auxílio na reorganização e renovação do sistema educacional brasileiro, outras contribuições importantes:

- 1) Um conhecimento mais profundo da vida e da cultura do Brasil; de fato, provavelmente, um melhor conhecimento da cultura do Brasil que de qualquer outro país.
- 2) Um maior contato entre os estudiosos brasileiros e os educadores e especialistas em ciências sociais de outros países.
- 3) Melhoramento dos métodos de pesquisa e preparação
 - dos educadores e especialistas em ciências sociais brasileiras.

- 4) Comunicação aos professores de todo o país de melhor conhecimento da cultura do Brasil em geral, como de regiões específicas.
- 5) Desenvolvimento em novas direções da aplicação das ciências sociais aos problemas educacionais.
- 6) O estabelecimento de um padrão para o melhoramento de um sistema educacional, que pode ter aplicação em muitos outros países além do Brasil, e à criação de um modelo que poderá ser seguido, sempre que seja sentida a necessidade de efetuar um contato mais íntimo e proveitoso entre a educação e as ciências sociais.

Isto, a meu ver, constitui um programa a que se pode aspirar para o CENTRO. Até onde êle poderá ser realizado, dependerá dos recursos disponíveis e do pessoal.

n

ALGUMAS ATIVIDADES ESPECIFICAS DO CENTRO

1 — *A Biblioteca*

A biblioteca que está sendo organizada para o CENTRO deverá naturalmente conter material de consulta adequado em todo o campo das ciências sociais e da educação. Além disso, é muito importante que esta biblioteca constitua uma Brasileira contemporânea neste mesmo setor, a mais completa possível. Ela deverá ser constituída como um centro que os estudiosos possam procurar, na certeza de que encontrarão tudo que se conhecer atualmente a respeito de cultura e educação brasileira. Isto exige não só uma coletânea completa do material publicado, como também do que ainda não o tiver sido, tais como trabalhos de professores que tenham sido compilados nas bibliotecas das universidades, relatórios dos Ministérios, tanto federais como estaduais, publicações sobre o assunto em periódicos, reimpressão de artigos etc.. A coleção deverá ser constituída, conforme já foi dito, principalmente de material contemporâneo; estudos históricos só serão incluídos, portanto, quando servirem para esclarecer fatos contemporâneos. A ficção só excepcionalmente será incluída. Evidentemente, todo este material deve ser bem organizado e classificado, a fim de se tornar facilmente acessível aos membros do CENTRO e a outros estudiosos interessados. Além ■disso, deve ser mantido em dia, para o que o CENTRO deverá

conservar-se em contato constante com os pesquisadores e as instituições que se ocupem do Brasil, a fim de obter deles um fluxo contínuo de material novo. Esta tarefa poderá ser facilitada organizando-se um Conselho de Consultores.

2 — *Conselho de Consultores*

O Conselho de Consultores (ou Comissão) deverá compor-se de estudiosos brasileiros e estrangeiros interessados no estudo da cultura e da educação brasileira. Os membros desse Conselho serão consultados a respeito de problemas ou regiões em que se especializaram, podendo lhes ser solicitada a leitura de manuscritos e sua opinião a respeito. É de capital importância que mantenham o CENTRO informado de todos os estudos publicados ou não publicados que eles ou seus alunos tenham realizado ou estejam realizando. Esse material será então colecionado pelo CENTRO e depositado na biblioteca. Os consultores deverão também informar o CENTRO acerca das novas pesquisas de que tenham conhecimento ou sobre novos institutos que sejam criados, ainda quando tais fatos ocorram fora do âmbito de seus centros ou universidades. É de admitir-se que os consultores cooperarão de boa vontade nessas atividades porque, em troca, receberão do CENTRO informações sobre trabalhos que se realizam noutros lugares; poderão também entrar em contato, sempre que queiram, com outros especialistas ocupados em pesquisas semelhantes. Ocasionalmente poderão ser auxiliados pelo CENTRO na realização de pesquisas próprias. Pelo menos, as informações colhidas pelo CENTRO ficarão permanentemente à disposição deles. É importante que este Conselho ou Comissão seja realmente internacional e que inclua especialistas tanto em educação como em ciências sociais. O contato íntimo da educação com as ciências sociais constitui uma parte tão importante da essência do CENTRO que deverá ser estabelecido desde o princípio e permanentemente conservado.

3 — *O Conselho de Diretores*

O Conselho de Consultores já descrito será por demais numeroso e complexo, para servir como componente ativo no trabalho regulamentar do CENTRO. Será muito conveniente estabelecer um Conselho menor, de Diretores, composto de oito a dez pessoas, incluindo educadores e especialistas em ciências sociais, que poderão reunir-se a intervalos regulares, para discutir os trabalhos que estejam sendo elaborados no CENTRO. Este Conselho de Diretores deverá constituir-se, na maior parte,

de brasileiros, mas poderá incluir estudiosos que estejam no Brasil na ocasião. Eles deverão reunir-se no Rio periodicamente, possivelmente cada dois ou três meses, para realizar uma crítica do que tiver sido feito e dar sugestões sobre atividades futuras. Este Conselho de Diretores pode incluir um número pequeno de estrangeiros (dois ou três) como membros correspondentes os quais receberão todo o material pelo correio e aos quais se pedirá que enviem seus comentários. É necessário encarar a possibilidade do pagamento de uma pequena quantia aos membros do Conselho de Diretores, pelo tempo que eles sejam solicitados a consagrar ao CENTRO.

4 — *Arquivos e Registros*

Uma vez que o CENTRO terá atividade contínua, com constante mudança, pelo menos, de parte do pessoal, é importante adotar uma organização que permita a um novo membro utilizar o trabalho já elaborado, com o mínimo de perda de tempo. Deverá utilizar-se um método de trabalho tal que os membros do pessoal que deixem o CENTRO possam passar a seus sucessores as informações que acumularam. Isto não poderá ser conseguido inteiramente, mas deve-se fazer um esforço para que esse ideal seja o mais próximo atingido. Para tanto, o pessoal deve ser encorajado no sentido de registrar suas informações, de preparar resumos ou compilações dos livros lidos, de registrar cuidadosamente todas as observações realizadas, de registrar até suas idéias quanto a empreendimentos futuros. Para dar um exemplo: a atual concentração de esforços para colecionar uma bibliografia completa sobre o nordeste e se familiarizar com o conteúdo das publicações sobre esta região é uma idéia excelente. Com toda a certeza, as pessoas interessadas estão adquirindo conhecimento especializado do material em estudo. As informações colhidas devem no entanto ser organizadas de tal modo que possam ser passadas a outros.

Uma sugestão a considerar é a de utilizar para o setor da educação e cultura brasileira algo semelhante ao "Human Re-lations Área Files", organizado pela Universidade de Yale. Esses arquivos contêm numerosas informações sobre a matéria, organizadas, classificadas e catalogadas, baseadas em centenas de relatórios sobre variadas culturas e comunidades espalhadas pelo mundo. Se, por exemplo, se quiser um estudo comparado das maneiras dos pais castigarem seus filhos, pode-se encontrar, nas fichas, todas as informações registradas sobre esse tópico, em todas as culturas, em que tais informações sejam obteníveis. Evidentemente este é um empreen-

dimento ambicioso e muito dispendioso. É, no entanto, bastante provável que se torne muito mais viável: a) obtendo-se da Universidade de Yale o material já colecionado, concernente ao Brasil; b) organizando, em escala mais modesta, um arquivo sobre relações humanas de cada região do Brasil, que deverá ser o mais completo possível.

Uma decisão sobre esse assunto só pode ser tomada após consultas posteriores, com colegas de Yale e outros lugares, que tenham se ocupado ativamente em organizar tais arquivos. É possível que se preencha a mesma finalidade para o CENTRO sem o mecanismo complicado elaborado pela Yale.

5 — *Novas Pesquisas*

Apesar da quantidade de material disponível no Brasil, um exame rigoroso desse material já revelou grandes lacunas nos conhecimentos disponíveis e outras aparecerão sem dúvida, à medida que o trabalho do CENTRO' progredir. A questão que se apresenta como obter as informações necessárias sobre regiões do Brasil que não estão sendo ainda estudadas. Os variados estudos sobre comunidades brasileiras em São Paulo, na Bahia e outros lugares constituem uma valiosa fonte de informação e o CENTRO deveria estimular estudos semelhantes, de comunidades de regiões do país relativamente desconhecidas. Ademais — e isto parece importante ter em mira — uma boa parte de informações sobre o assunto em estudo pode ser obtida rapidamente, mas infelizmente com dispêndio, pelo uso de amostragem (Sample Survey Research). Isto consiste essencialmente em entrevistas de amostras representativas de uma população dada. A entrevista é cuidadosamente preparada de antemão, com uma série de perguntas principais e também perguntas complementares de sondagem (probes) destinadas a revelarem algumas das razões das respostas dadas. Esta técnica é muito diferente da comumente usada no estudo do tipo de inquéritos populares (poll), uma vez que não é baseada em uma ou duas perguntas e sim em todo um roteiro de entrevista, que pode exigir de uma a duas horas para se completar. Difere também do questionário comum uma vez que nenhum questionário é preenchido pelos interrogados, sendo toda a informação obtida em entrevistas pessoais. Indubitavelmente, há excelentes estatísticos e especialistas em amostragem, no Brasil, que podem auxiliar na obtenção das necessárias amostras representativas. A entrevista em si pode ser realizada por estudantes de universidades, em vários pontos do país, operando sob a direção dos membros locais do Conselho de consultores do CENTRO. O roteiro da entrevista terá

que ser cuidadosamente preparado por um especialista em levantamentos, auxiliado por pessoas que conheçam a cultura brasileira e estejam também familiarizadas com a natureza dos problemas educacionais brasileiros. Seria prematuro indicar agora o tipo de perguntas a serem feitas. Algumas poderiam versar sobre os aspectos mais importantes da cultura brasileira, dessa maneira, servir como um atalho, na obtenção de parte das informações de que comumente se necessita no estudo das comunidades. Outras se refeririam mais particularmente à atitudes em relação à educação e ao sistema educacional, motivos de satisfação e descontentamento para com a educação oferecida, opiniões sobre a espécie de educação necessária etc... Em notas posteriores, far-se-á uma tentativa para explicar mais pormenorizadamente a natureza dessa pesquisa.

6 — *Pessoal*

Parece muito provável que dentro dos próximos seis meses o pessoal ativo do CENTRO será definitivamente aumentado. Isto terá conseqüências não só nas atividades futuras do CENTRO, mas também criará problemas em relação a espaço, instalação adequada da biblioteca, auxílio de secretariado etc.. Urge portanto que se faça todo o esforço no sentido de obter uma sede para o CENTRO, o mais breve possível, para instalar a biblioteca e para estabelecer imediatamente um sistema de organização e classificação dos resultados dos trabalhos em curso. Parece também necessário, desde o início, que os especialistas em ciências sociais contratados pelo CENTRO tenham ao seu lado, cooperando com eles, estudiosos bem familiarizados com as condições atuais da educação brasileira, desde o nível elementar até à universidade.

III

A ORGANIZAÇÃO DO CENTRO

Nesta seção será feita uma tentativa para indicar certos aspectos do mecanismo prático do CENTRO e a organização e divisão de trabalho de seu pessoal.

As considerações apresentadas aqui não devem ser tomadas como um plano final para ser seguido em todos os pormenores. Pelo contrário, grande flexibilidade terá que ser mantida a fim de adaptar a organização a novos desenvolvimentos possíveis, em: a) recursos; b) pessoal; c) problemas que requerem estudo. Ao mesmo tempo, embora tais desenvolvimentos devam naturalmente ser previstos, é necessário que se estabeleçam

normas gerais a serem seguidas e se verifique a inter-relação das várias partes do CENTRO a fim de assegurar a integração apropriada e a coordenação de todo o projeto.

PESSOAL

O pessoal do CENTRO incluirá:

- a) Co-Diretores
- b) Coordenadores
- c) Pesquisadores
- d) Oficial Administrativo
- e) Associados
- f) Especialistas visitantes
- g) Bibliotecário
- h) Secretários
- i) Pessoal de escritório
- e também j) Conselho de Diretores
- k) Conselho de Consultores

a) *Co-Diretores* — Um será um educador brasileiro, o outro um especialista em ciências sociais, estrangeiro. Eles ficarão responsáveis permanentemente pela direção ativa do trabalho do CENTRO. Seus encargos incluirão:

- 1) organizar um plano geral de trabalho para o CENTRO, com indicação dos períodos de tempo destinados a cada uma de suas partes;
- 2) nomear o pessoal de chefia, de acordo com o secretário geral da CAPES, que servirá também como presidente do Conselho de Diretores (vide abaixo);
- 3) aconselhar e orientar as atividades dos coordenadores;
- 4) orientar e dirigir o trabalho do Oficial Administrativo;
- 5) presidir as reuniões do pessoal, assim como aos Seminários de Orientação Geral para todo o pessoal ocupado em pesquisas, a fim de assegurar integração conveniente das atividades;
- 6) informar, mediante relatórios ao Conselho de Diretores, sobre as atividades que tenham sido planejadas, completadas ou estejam em curso;
- 7) supervisionar os setores de publicidade e "relações públicas" do CENTRO;
- 8) preparar relatórios gerais para serem publicados.

b) *Coordenadores* — Consistirão em um grupo de especialistas em vários assuntos educacionais e sociais, que ficarão responsáveis em tudo pelas atividades exercidas pelos pesquisadores, sob a direção geral dos Co-Diretores. Deverão, sempre que possível, trabalhar em tempo integral. Sugere-se que os Coordenadores sejam escolhidos conforme sua competência nos seguintes setores, mas esta lista não deve ser considerada completa ou final: 1) estudo de comunidades; 2) problemas de aculturação; 3) levantamentos; 4) organização de currículo e preparação de livros de texto de vários níveis; 5) administração escolar e levantamentos em escolas; 6) psicologia educacional; 7) testes e medidas; 8) teoria da educação; 9) psicologia social e relações humanas na educação; 10) formação de professores. Para cada uma dessas grandes divisões serão, via de regra, designados dois Coordenadores, um brasileiro e outro estrangeiro, exceto quando o tipo de atividade tornar isso desnecessário. Sempre que fôr o caso, deve-se providenciar no sentido de que os problemas sejam abordados em relação aos vários níveis educacionais (primário, secundário, universitário etc.) e de acordo com as variações, sempre que fôr conveniente, serão apresentados em estilo de divulgação, isto é, sem pormenores técnicos, aos professores e administradores escolares; isto será particularmente aplicável a assuntos de ciências sociais, mas também será de bom alvitre no caso de assuntos educacionais.

Cada um desses setores será sub-dividido pelos Coordenadores, como se fizer necessário, e o trabalho de cada sub-divisão será confiado a um dos pesquisadores. Para dar um exemplo específico: o Coordenador do trabalho, no setor de aculturação, poderá ter vários pesquisadores do seu grupo, trabalhando respectivamente na imigração italiana, junto aos sírios, na migração interna dos caboclos para os centros urbanos e na educação dos índios. Êle ficaria responsável pela integração de todo o trabalho feito pelo CENTRO no setor de aculturação; acrescentaria novos aspectos à proporção que os recursos o permitissem; daria orientação e supervisão constantes aos pesquisadores; auxiliaria seu pessoal na preparação de material para publicação; êle próprio prepararia os relatórios gerais sobre aculturação etc. Dirigiria também um seminário especial de pesquisa no setor de aculturação, para lidar particularmente com métodos e técnicas aplicáveis a pesquisas sobre este problema. Os outros coordenadores teriam obrigações semelhantes dentro dos setores pelos quais fossem responsáveis. Além disso, se um dos Co-Diretores estiver ausente do CENTRO por um período de tempo considerável, um dos Coordenadores será designado Co-Diretor Substituto, para agir em seu lugar.

A divisão de trabalho entre os Coordenadores não deverá ser considerada como final. Necessidades futuras poderão exigir revisão das divisões sugeridas. Pode ser, por exemplo, que, depois de dois ou três anos, se verifique que o trabalho feito em certos setores foi suficiente para obter os resultados práticos requeridos e pode ser então abandonado. Por outro lado, pode ser que futuramente se torne necessário introduzir nova atividade importante, requerendo pessoal extra que por ela se responsabilize. Para dar um exemplo específico: quando os planos estiverem prontos para pôr em execução determinado projeto piloto, será necessária, sem dúvida, a admissão de um Coordenador e pessoal especializado, mas seria certamente prematuro designar tal pessoa desde já. Haverá certamente outros casos semelhantes.

Embora a coordenação das atividades do CENTRO como um todo deve ser sempre visada, isto não significa que o trabalho numa dessas grandes divisões, deva ser retardado, até que todo o esquema este funcionando. Pelo contrário, cada um desses projetos principais deva ser iniciado logo que se obtenha o pessoal necessário. No setor de pesquisas educacionais já é este o caso, por exemplo, em relação ao trabalho do pessoal da CILEME e CALDEME, que estão contribuindo para o desenvolvimento do "mapa educacional" e que serão integradas ao CENTRO logo que sua organização o permita.

Quando cada Coordenador fôr designado, deverá, após consulta aos Co-Diretores, preparar o programa de trabalho do setor pelo qual é responsável, juntamente com uma indicação do pessoal e outras necessidades que o trabalho envolva.

c) *Quadro dos pesquisadores* — Este quadro, cujas atribuições já foram indicadas acima, deverá compor-se de jovens estudiosos bem preparados (post Ph. D., sempre que possível) que sejam capazes de realizar, por si, pesquisas segundo a orientação descrita, sob a direção e supervisão dos coordenadores. Serão designados geralmente por um período de um a três anos, dependendo do tempo requerido para completar uma tarefa específica, que lhes tiver sido atribuída. Sua tarefa principal será a de executar o "trabalho de campo" do CENTRO.

d) *Oficial Administrativo* — Será responsável, sob a direção dos Co-Diretores, pelo bom funcionamento prático do CENTRO. Deverá ser pessoa de capacidade e experiência administrativa, mas ter também os conhecimentos e a experiência necessários para compreensão dos problemas de pesquisa considerados. Suas atribuições incluirão: 1) tomar conta de todos os problemas de escritório, que envolvam a supervisão do trabalho do bibliotecário e dos secretários, a admissão de pessoal de escri-

tório, o pagamento de ordenados etc; 2) facilitar o trabalho dos pesquisadores, promovendo os contatos necessários com os colegas, ajudando na organização das viagens etc.; 3) "relações públicas", em consulta com os Co-Diretores; 4) a preparação de um relatório periódico do CENTRO (ver publicações, adiante) ; 5) promover a ligação e a integração do trabalho dos pesquisadores com o pessoal da administração.

e) *Associados* — Em número a ser fixado posteriormente, deverão ser convidados a passar um ano no CENTRO, assistindo aos seminários, trabalhando na biblioteca, participando das atividades de pesquisa etc, com o objetivo principal de aumentar seus conhecimentos nos setores a que se dedicarem. Deverão ser hábeis educadores jovens, com responsabilidade atual ou potencial em pesquisas sobre educação, ou em administração, num dos Estados do Brasil; jovens especialistas em ciências sociais, interessados na aplicação de seus conhecimentos dos problemas educacionais, ou membros dos departamentos de educação e ciências sociais de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Trabalharão em associação direta com um dos coordenadores, dependendo de sua especialização.

f) *Especialistas visitantes* — Escolhidos sempre que possível dentre os educadores e especialistas em ciências sociais em proeminência no mundo, deverão ser convidados a passar temporadas de três meses a um ano no CENTRO, como consultores do pessoal. Sua atribuição será trazer, ao CENTRO as novidades mais recentes e mais significativas em seus respectivos setores, criticar as atividades em curso e sugerir novas diretrizes. Havendo fundos disponíveis, poderão ser contratados durante os meses de verão (inverno brasileiro) especialistas de primeira categoria e, em casos excepcionais, por um ano, professores em gozo de licença (sabbatical leave). Deverão participar ativamente dos seminários e fazer séries de conferências especializadas, para o pessoal.

g) *Bibliotecário* — Deverá ser pessoa de grande competência em seu setor, uma vez que suas atribuições incluirão não somente as de um bibliotecário comum, mas também a tarefa de formar uma completa Brasileira, organizar e classificar a coleção, auxiliar os pesquisadores a encontrar o material de que necessitem assim como organizar, em consulta com especialistas, uma versão brasileira do "Human Relations Área Files". Ele terá, portanto, um papel importante a desempenhar na pesquisa propriamente dita e não será simplesmente um "administrador" da biblioteca.

h) *Secretários* e i) *Pessoal de escritório* — Não há necessidade de nenhum comentário especial a respeito.

j) *Conselho de Dirigentes* — Deverá compor-se de 8 a 10 dos mais proeminentes estudiosos brasileiros no setor de ciências sociais e educação. Seu presidente ex-ofício deverá ser o Secretário Geral da CAPES, devido às relações constantes e íntimas da CAPES com o CENTRO. O Conselho deverá ser nomeado pelo presidente do Conselho, por um primeiro período de dois anos, durante o qual estabelecerá sua própria constituição e os regulamentos internos, assim como a maneira de aumentar ou mudar seus elementos etc. Deverá incluir representantes de organizações internacionais como a UNESCO e possivelmente outras. Os dois Co-Diretores se reunirão com o Conselho, mas sem direito a voto. O Conselho de Diretores se reunirá na sede do CENTRO, ao menos uma vez cada três meses e com mais freqüência se isso parecer necessário ao presidente do Conselho e aos Co-Diretores. O Conselho receberá nessas ocasiões, informações dos Co-Diretores e, quando necessário, do oficial administrativo. O Conselho representará a *autoridade* final em todos os assuntos referentes à conduta geral a ser seguida pelo CENTRO e terá também o direito de *opinar* em relação aos pormenores do programa.

k) *Conselho de Consultores* — Conforme já foi previamente mencionado será internacional na sua composição e terá caráter consultivo.

PROBLEMAS GERAIS REFERENTES AO PESSOAL

Como o trabalho do CENTRO representa, num sentido muito real, um esforço pioneiro de grande complexidade, é especialmente importante que se obtenha a melhor categoria possível de pessoal, tanto brasileiro como estrangeiro, e admiti-lo sempre que possível em base de tempo integral. Os estrangeiros, que venham, trabalharão, presumivelmente, em tempo integral, durante o período que permanecerem no CENTRO. No caso do pessoal brasileiro, o problema se complica, porque os estudiosos brasileiros freqüentemente têm vários empregos ao mesmo tempo e não havendo de querer abandoná-los todos, a não ser que: a) se lhe ofereça um salário adequado às suas necessidades e b) a situação no CENTRO ofereça segurança razoável. É, portanto, importante que ambas essas exigências sejam satisfeitas. No que diz respeito à segurança, dever-se-ia oferecer às pessoas competentes um contrato de duração suficiente (digamos de uns 3

anos), para tornar sua transferência para o CENTRO compensadora.

Quanto aos honorários do pessoal brasileiro, surge um problema especial, pelo fato de que trabalharão ao lado de especialistas pagos pela UNESCO, e possivelmente, no futuro, pelo governo americano (FOA) também. No caso dessas duas organizações, a tabela dos salários está num nível muito mais elevado do que os normalmente pagos aos brasileiros de competência semelhante, trabalhando em seu próprio país. Até certo ponto isto é razoável, uma vez que o custo de vida é sempre mais elevado para um estrangeiro. Entretanto, se a diferença for muito grande poderá criar problemas sérios no "moral" do pessoal brasileiro. Não se trata apenas de salários, mas também de vantagens adicionais: como diárias, licenças anuais etc. É um problema de difícil solução, mas deve haver um esforço para que se ofereçam, na medida do possível, as mesmas vantagens aos que são pagos pelo Brasil (sejam eles brasileiros ou estrangeiros) e aos que são pagos por organizações de fora do Brasil, sempre que se tratar de indivíduos de níveis comparáveis de competência e experiência.

INTEGRAÇÃO E COORDENAÇÃO

Nunca será suficientemente salientado que o trabalho do CENTRO não é apenas uma série de projetos de pesquisas sem relação entre si — embora possam ser interessantes e significativos — mas que tal trabalho exige integração e coordenação. Isto nem sempre é fácil de se conseguir, uma vez que atividades ligadas simultaneamente a várias disciplinas apresentam problemas não ainda completamente solucionados. Além disso, os pesquisadores têm como que uma tradição de atividade individual e independente, que não se presta à coordenação com as atividades de outros. No entanto, será possível preservar esta independência e ao mesmo tempo assegurar que cada pesquisa condiga com os moldes estabelecidos para o projeto como um todo. As técnicas que se seguem, algumas das quais já foram mencionadas, devem ser de utilidade:

- 1) Reuniões semanais do pessoal superior, isto é, os Co-Diretores, os Coordenadores e o Oficial Administrativo, a fim de trocar informações sobre o trabalho em curso, fazer e aprovar sugestões para novos empreendimentos e discutir os resultados do trabalho já concluído;

- 2) Um seminário semanal para orientação de todo o pessoal, dirigido pelos Co-Diretores, a fim de discutir os problemas que estiverem sendo considerados pelo CENTRO, receber infor-

mações mais minudentes sobre as pesquisas em curso e, mais especialmente, para conjugar as idéias dos educadores e dos especialistas em ciências sociais. É neste seminário que os estudiosos, que pretendam fazer pesquisas sobre ciências sociais, ficarão ao par das preocupações dos educadores e vice-versa.

3) Um seminário semanal sobre pesquisa, dirigido pelo Coordenador de uma divisão específica do trabalho do CENTRO, para seus próprios pesquisadores e quaisquer outros que estejam interessados, versando especialmente sobre os métodos e técnicas de pesquisa a serem aplicados. Assim sendo, haveria seminários sobre: estudos de comunidades, problemas de administração escolar, levantamentos e assim por diante.

4) Consultas individuais, que deverão ser tão freqüentes e demoradas quanto fôr necessário, a fim de que as pessoas trabalhando num setor possam ter à sua disposição os comentários a respeito e as críticas e sugestões de seus colegas.

PUBLICAÇÕES

Uma das maneiras pela qual o CENTRO pode influir no desenvolvimento educacional no país é certamente por intermédio de suas publicações, que assumem, devido a isso, maior importância. As seguintes categorias de publicações podem ser consideradas:

1) Relatórios sobre pesquisas levadas a efeito. Estas serão publicadas normalmente pelo CENTRO, sob a responsabilidade do autor respectivo.

2) Disseminação do material de ciências sociais para os educadores, administradores escolares etc.

3) Novos livros de texto para uso dos estudantes.

4) Novos textos para os professores e administradores de escolas, tratando dos problemas educacionais mais importantes, adaptados à situação brasileira.

5) Artigos em periódicos científicos ou profissionais, apresentando relatórios concisos sobre as pesquisas realizadas sob os auspícios do CENTRO. Isto será compilado pelo encarregado do assunto, com a autorização dos Co-Diretores.

6) Um boletim, a ser editado pelo Oficial Administrativo, publicado quatro vezes ao ano, contendo "notícias do CENTRO", a fim de informar sobre seus empreendimentos mais importantes os Consultores, autoridades do meio educacional (tanto federal como estaduais) assim como os colegas interessados do Brasil e do estrangeiro.

XVII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 5 a 13 de julho de 1954, reuniu-se em Genebra a XVII Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação dos governos de 57 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n.ºs. 38 e 39 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente da formação do magistério do ensino secundário e da situação do magistério do ensino secundário.

RECOMENDAÇÃO N.º 38

Dispõe sobre a formação do magistério do ensino secundário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública,
Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a cinco de julho de mil novecentos e cinqüenta e quatro, adota a dez de julho de mil novecentos e cinqüenta e quatro a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando o direito essencial ao homem de receber toda a educação compatível com suas aptidões, independentemente de qualquer consideração de classe, de raça, de sexo, de língua ou de opinião,

Considerando as transformações que se operam visivelmente na concepção e na estrutura do ensino secundário,

Considerando que esse ensino é proporcionado a um número cada vez maior de alunos e que êle tende a englobar, sob formas diversas, a totalidade dos adolescentes,

Considerando que em face da importância do papel educativo dos professores do ensino secundário na sociedade moderna,

o recrutamento e a formação desse magistério são de primordial importância na elevação do nível geral da cultura,

Considerando que o ensino secundário visa uma educação harmoniosa do homem no plano espiritual, intelectual, físico e prático, e por consequência os professores desse nível de ensino devem, eles próprios, proverem-se de uma educação conforme com as exigências de semelhante humanismo,

Considerando a delicada missão de orientador que cabe aos professores do ensino secundário e que lhe deve permitir encaminhar cada aluno para a forma de cultura mais apropriada a suas aptidões e às exigências sociais,

Considerando as responsabilidades dos mestres do ensino secundário para desenvolver as diversas elites necessárias a nosso tempo,

Considerando a necessidade de adaptar o ensino secundário aos progressos contínuos e às necessidades do mundo moderno,

Considerando, por outro lado, que embora com aspirações semelhantes, os países diferentes em situação geográfica, demográfica e social bem como histórica e cultural, poderão dar soluções diversas aos problemas da formação do magistério secundário,

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

MODALIDADES DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO

1. É muito necessário que as autoridades competentes concedam a maior atenção aos problemas da formação de professores do ensino secundário e se esforcem por assegurar a esses mestres o mais alto nível possível, tanto de cultura geral como de formação especializada e de preparação pedagógica e moral, para lhes permitir satisfazer do melhor modo possível suas obrigações e responsabilidades;
2. Tanto os representantes dos estabelecimentos interessados na formação do magistério secundário como os representantes dos professores do ensino secundário deveriam estar associados nos trabalhos dos órgãos encarregados de elaborar e de revisar os planos e os programas relativos a essa formação;
3. Entre os sistemas de formação do magistério secundário (formação num estabelecimento especializado, ou formação universitária completada por uma formação pedagógica paralela ou posterior), cada país deverá inclinar-se para aquele que corresponda mais à estrutura de seu ensino superior, às suas pos-

sibilidades e ao número de professores necessários ao seu corpo docente, etc;

4. Embora não se conteste o valor dos argumentos em favor da coexistência, num mesmo país, de vários sistemas de formação do magistério do ensino secundário, há, no entanto, todo interesse em que nos países em que haja essa diferenciação, se ofereça o máximo de homogeneidade quanto ao nível a atingir; quando a formação geral, especializada e pedagógica do magistério do ensino secundário é proporcionada num mesmo estabelecimento, a duração e o nível dos estudos não deveriam ser inferiores aos que são exigidos dos candidatos cuja formação pedagógica é dada paralelamente ou posteriormente à sua formação geral e especializada;

5. Os professores que ensinam nos estabelecimentos de ensino secundário disciplinas que figuram nos programas do ensino superior devem possuir formação de nível universitário;

6. Todo sistema de formação do magistério do ensino secundário deve visar, ao mesmo tempo, a dar o mais alto grau possível a todos os professores, quaisquer que sejam as disciplinas e bem assim, nos países em que haja internatos, a todos os que participem do funcionamento desses estabelecimentos;

7. É muito útil que contatos e trocas de experiências se multipliquem entre órgãos responsáveis pela formação do magistério primário e os da formação do magistério secundário, de modo a assegurar melhor a continuidade da educação e a passagem de um a outro grau de ensino.

RECRUTAMENTO E CONDIÇÕES DE ADMISSÃO

8. Do mesmo modo que nos outros ramos de ensino, tudo deve ser feito para assegurar uma boa situação social e econômica ao magistério do ensino secundário a fim de atrair para essa profissão os candidatos que, possuindo as aptidões necessárias, poderiam ser tentados a se inclinar a outras atividades;

9. Convém tomar medidas (bolsas, pré-salários, etc.) a fim de que a falta de meios materiais não constitua para nenhum candidato um obstáculo a seu acesso aos estudos de formação do professor do ensino secundário; a gratuidade do internato, nos países onde esse regime é adotado, pode contribuir para esse objetivo;

10. As mesmas possibilidades de acesso ao magistério secundário devem ser asseguradas aos candidatos de ambos os sexos, e facilidades da mesma espécie devem lhes ser oferecidas, para se dedicarem a esses estudos;

11. Quando os sistemas de formação e os títulos exigidos aos professores do ensino primário e secundário são diferentes, todas facilidades devem ser oferecidas aos professores primários para que, depois da posse desse título, possam eles ter acesso às cadeiras do ensino do segundo grau;

12. No recrutamento e na formação dos futuros professores do ensino secundário, é indispensável ter em conta não somente as aptidões intelectuais e os conhecimentos dos candidatos, mas também sua vocação e suas qualidades morais e pedagógicas, seu caráter, sua compreensão com relação aos jovens, seu espírito de devotamento, seu equilíbrio afetivo e seu sentido social; nos exames ou concursos de recrutamento dos candidatos ao magistério do ensino secundário, poder-se-á recorrer a entrevistas com os mesmos com a finalidade de obter uma idéia completa da personalidade de cada um deles.

PLANOS DE ESTUDOS

13. Se é verdadeiro que a formação dos professores do ensino secundário deve ser bastante especializada para que eles conheçam a fundo a disciplina que irão ensinar, não é menos verdadeiro que deva ser procurado um equilíbrio entre a preparação especializada e a cultura geral; cursos de opção poderão contribuir para obter-se esse resultado;

14. A preparação profissional propriamente dita deve compreender não somente estudos psicológicos e pedagógicos (compreendida aí a filosofia da educação) e a prática do ensino, mas também cursos especiais, abrangendo, por exemplo, o estudo dos fatos e das relações sociais, sobre a moral profissional, sobre a compreensão internacional, etc, a fim de desenvolver o espírito de democracia, de liberdade e de fraternidade dos povos;

15. Nos currículos de preparação dos professores do ensino secundário, é conveniente conceder-se a maior atenção às questões relacionadas com a colaboração internacional a fim de se inculcar o espírito de compreensão e de tolerância, bem como o respeito pela liberdade e pela independência de todos os povos;

16. É necessário que, nos estudos de psicologia e de pedagogia, seja concedido um lugar de destaque às pesquisas práticas de psicologia e de pedagogia, à psicologia do adolescente, à didática da disciplina escolhida por cada um, bem como à organização, administração e legislação escolares e também aos problemas pedagógicos particulares do país considerado; igualmente é necessário que não se deixe de dar atenção à pedagogia experimental (problemas de rendimento), e à sociologia, e que os professores do primeiro ciclo do curso secundário fiquem

particularmente informados dos problemas relacionados com a orientação educacional — psicologia diferencial dos adolescentes (atitudes, afetividade) — e com os métodos funcionais do ensino e do trabalho pessoal;

17. Todos os estabelecimentos que se dedicam à formação do magistério do ensino secundário, quer se trate de estabelecimento especializados ou de universidades, devem possuir número suficiente de cadeiras e de laboratórios de psicologia e de pedagogia e poder colocar à disposição de seus alunos e estudantes as coleções de obras e de revistas psico-pedagógicas;

18. É conveniente conceder grande atenção à formação prática do futuro mestre do ensino secundário; é preciso não se contentar em fazê-lo assistir às aulas de outros professores ou de fazer eles próprios darem aulas; é mais útil levá-lo a completar, nas diversas turmas de um estabelecimento, estágios de duração suficiente para habituá-lo à responsabilidade de uma turma e a viver a vida de um estabelecimento em todas as suas manifestações;

19. Embora se reconheça que os ginásios de aplicação possam prestar precioso auxílio à preparação prática do futuro professor do ensino secundário, é no entanto desejável que grande parte do estágio profissional se desenrole nos ginásios comuns, a fim de que o candidato tome contato com um meio escolar idêntico àquele em que exercerá sua profissão mais tarde;

20. É importante que não se inicie o futuro professor num único método de educação, mas na diversidade dos meios e métodos possíveis nesse nível, de maneira que êle próprio possa escolher o método que melhor convenha ao ensino de que êle será encarregado; com essa finalidade as pesquisas e experiências pedagógicas são mui úteis;

21. A formação prática do futuro professor do ensino secundário deverá comportar uma iniciação nas atividades sociais, tais como organização de horas de lazer, preparação de manifestações culturais, a direção de movimentos de juventude, a participação em associações de pais e professores, etc.;

22. É de todo interesse que os responsáveis pela formação de professores desse ramo de ensino, sejam escolhidos não somente de acordo com seus títulos universitários, mas também levando-se em consideração seu valor pessoal e sua experiência pedagógica.

APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO

23. É conveniente que se tomem medidas para que os professores do ensino secundário, em função, possam aperfeiçoar-se

em todo o decorrer de sua carreira, tanto nas disciplinas que ensinam como em relação aos princípios e métodos pedagógicos;

24. Quaisquer que sejam os meios empregados para contribuir no aperfeiçoamento do magistério do ensino secundário (conferências, grupos de trabalho ou de discussão, estágios de estudos, cursos de férias, etc), um papel preponderante deve ser reservado, nesses trabalhos, aos inspetores, aos diretores e ao corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica bem como aos agrupamentos e associações que reúnem professores desse ramo de ensino;

25. Quando as autoridades escolares não se incumbem de organização do aperfeiçoamento dos professores do ensino secundário, devem-se conceder subvenções às associações do corpo docente ou outras instituições que possam desempenhar essa tarefa ;

26. As maiores facilidades (bolsas, abonos, licenças) devem ser concedidas aos professores do ensino secundário para que possam beneficiar-se das iniciativas que visam o seu aperfeiçoamento profissional; nesse sentido seria útil, desde que fosse compatível com as exigências do serviço, concederem-se licenças remuneradas de vários meses depois de certo número de anos de exercício.

27. Além da viagem de estudo, individual ou coletiva, tanto no país como no estrangeiro, é conveniente encarar a troca de professores do ensino secundário entre dois países como um dos meios de contribuir para seu aperfeiçoamento; há, então, margem para se aplicar a Recomendação n.º 29, relativa às trocas internacionais de educadores, adotada em 1950 pela XIII Conferência Internacional de Instrução Pública;

28. É conveniente encorajar a publicação de obras e de periódicos que satisfaçam às necessidades dos professores do ensino secundário, e de tomar medidas que lhes facilitem a leitura dessas obras; os estabelecimentos de formação pedagógica, os centros de documentação e os órgãos de pesquisas psicológica e pedagógica parecem particularmente indicados para exercer uma ação cada vez mais eficaz nesses domínios.

FORMAÇÃO INTENSIVA

29. Nos casos em que, devido a um aumento mais ou menos súbito dos efetivos escolares, pareça justificar-se o recurso a uma formação intensiva de professores do ensino secundário em caráter excepcional, é conveniente exigir dos candidatos um nível suficiente de cultura geral e de preparação profissional antes de lhes confiar uma turma;

30. Os beneficiados por uma formação intensiva e que tiverem comprovado aptidões devem poder concluir sua formação para promover a formação e aperfeiçoamento do magistério do ensino secundário.

CONTRIBUIÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

31. É de se esperar que a Unesco, o Bureau International d'Éducation e as organizações de caráter regional contribuam para promover a formação e aperfeiçoamento do magistério do ensino secundário.

RECOMENDAÇÃO N.º 39

Dispõe, sobre a situação do magistério do ensino secundário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a cinco de julho de mil novecentos e cinquenta e quatro, adota a treze de julho de mil novecentos e cinquenta e quatro a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando, por um lado, que fora de suas funções e sem distinção de sexo, de raça, de cor, de religião, de opinião ou de crenças pessoais, o professor do ensino secundário deve gozar, como qualquer educador, do livre exercício de seus direitos cívicos, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, mas que, por outro lado, sua missão de educador lhe impõe deveres com relação a seus alunos dos quais êle deve respeitar a consciência e a personalidade, bem como com relação às famílias de seus alunos, e que essa responsabilidade lhe cria obrigações diante da comunidade que êle é chamado a servir,

Considerando que o professor do ensino secundário, bem como qualquer educador, contribui para o prestígio da profissão pela qualidade de sua contribuição intelectual e espiritual à vida nacional, tomando, como cidadão, sua parte de responsabilidades na vida social da coletividade, e manifestando, com relação a seus alunos, o devotamento que êle deve demonstrar tanto em função como fora da escola,

Considerando que se deve proporcionar boas condições de trabalho para atrair ao ensino moças e moças particularmente

dotados, em número suficiente às aspirações e às necessidades do mundo moderno em matéria de educação secundária,

Considerando que, em vista de o futuro da cultura e do pensamento depender em boa parte da qualidade dos professores do ensino secundário, é importante que se tomem todas as providências para assegurar essa qualidade tanto no início como no decorrer da carreira,

Considerando que a situação do magistério do ensino secundário está estreitamente ligada a sua formação profissional, assunto de que trata a Recomendação n.º 38, relativa à formação do magistério do ensino secundário, adotada pela Conferência em sua presente sessão,

Considerando que as autoridades escolares devem oferecer aos professores do ensino secundário todos os meios que lhes permitam ficar a par da evolução incessante dos assuntos relativos às disciplinas e bem assim aos métodos adotados em seu ensino,

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

ESTATUTO ADMINISTRATIVO E PROFISSIONAL

1. O estatuto administrativo dos professores do ensino público de segundo grau deve ser regido por lei e regulamentos;
2. Representantes autorizados dos professores do ensino secundário devem ser chamados a participar da elaboração das diretrizes concernentes às condições de trabalho nesse ensino;
3. Com relação a estatuto administrativo e profissional, nenhum membro do magistério do ensino secundário quer funcionário quer não, deverá ser colocado em situação de inferioridade com relação às outras categorias de funcionários ou empregados cujos títulos, formação e responsabilidade são do mesmo nível;
4. O máximo de estabilidade de emprego deve ser garantida aos membros do magistério do ensino secundário; nos casos em que o princípio de vitaliciedade não possa ser aplicado, o contrato proposto deveria abranger um período de longa duração, com possibilidade de renovação;
5. Convém que os professores do ensino secundário gozem livremente de todos os direitos cívicos e sobretudo que lhes seja reconhecido o direito de se associar em organizações profissionais qualificadas para representá-los;
6. As instâncias devidamente constituídas têm qualificação para aplicar os regulamentos relativos aos direitos e deveres dos

professores do ensino secundário, e a salvo de qualquer pressão exterior, seja qual fôr a sua natureza;

7. Qualquer membro do magistério do ensino secundário deve sempre ficar a par das notas e apreciações oficiais emitidas a seu respeito; essas devem ser comunicadas exclusivamente ao interessado e a seus superiores diretos e, em caso de julgamento desfavorável, o interessado deve ter o direito de reclamar uma apreciação imparcial;

8. Em caso de transgressão profissional, as sanções regulamentares devem ser aplicadas com toda objetividade, possuindo o interessado o direito de apelar para as instâncias devidamente constituídas, caso êle julgue injustificada a medida que lhe foi imposta;

9. Esse direito de recurso deve igualmente ser reconhecido-a todo membro do magistério do ensino secundário que se julgue lesado em seus direitos pela aplicação de medidas administrativas previstas pela lei ou por regulamentos;

10. Em princípio, os delegados autorizados do professorado do ensino secundário devem fazer parte das instâncias encarregadas de examinar os recursos que os mestres desse grau de ensino possam intentar contra as decisões tomadas, em relação a eles, pelas autoridades escolares.

NOMEAÇÕES E PROMOÇÕES

11. O processamento da nomeação dos professores do ensino secundário deve ser tão simples quanto possível, e oferecer todas as garantias de objetividade; elas devem levar em conta, entre outras exigências, os títulos dos candidatos e suas aptidões, devendo a lei fixar o mínimo indispensável de títulos;

12. O provimento dos postos para os quais os professores e as professoras do ensino secundário possuam títulos iguais e satisfaçam em igualdade de condições o que se exige, convém evitar qualquer discriminação de sexo;

13. Ao se dar provimento aos professores, é preciso que se tomem precauções para que nenhuma distinção injustificada seja estabelecida entre os candidatos, com relação a raça, religião, côr ou nacionalidade dos interessados;

14. Uma vez que possuam os títulos e a experiência necessários, os professores do ensino secundário devem poder assumir todo os cargos relacionados com esse ensino, da base ao cume da hierarquia administrativa e ministerial;

15. Em matéria de promoção, todas as medidas devem ser tomadas para que as autoridades responsáveis se valham de cri-

térios claramente definidos e que levem em conta unicamente as aptidões, os títulos, e serviços prestados;

16. Nos casos em que se exija um estágio antes da nomeação convém não prolongá-lo indevidamente;

17. Nos países em que o desemprego atinge os membros do magistério, é conveniente tomar medidas para auxiliar os professores na procura de uma ocupação relacionada com seus títulos.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

18. Ao se estabelecer o horário semanal de trabalho é importante levar-se em conta que o professor do ensino secundário deve dispor de tempo para preparar suas aulas, corrigir deveres, manter contato com pais de alunos e se aperfeiçoar tanto no plano profissional como cultural;

19. Depois de certo tempo de exercício, vinte anos por exemplo, as horas de aulas de um professor do ensino secundário deveriam ser reduzidas, sem que isso afete suas promoções; o professor deveria, então, participar de outras atividades como conselhos consultivos, bancas de concursos, etc;

20. A duração e a divisão das férias e das folgas deve levar em conta as necessidades de repouso e lazer que se fazem indispensáveis tanto a professoras como a alunos;

21. Quando seja compatível com as necessidades do serviço, deverá ser concedida aos professores licença remunerada de vários meses após um certo número de anos de exercício;

22. A situação econômica proporcionada ao professor do ensino secundário deve permitir-lhe dedicar-se inteiramente a sua profissão; fora de suas tarefas no magistério, não seria conveniente dedicar-se a trabalho remunerado que pudesse prejudicar suas funções de professor bem como a autoridade moral de que êle deve gozar junto a seus concidadãos e, em particular, junto a alunos e seus pais;

23. O casamento não deve constituir obstáculo à nomeação ou a que se admitam mulheres no magistério do ensino secundário.

REMUNERAÇÃO

24. Os professores do ensino secundário devem receber remuneração correspondente à importância de sua missão e que seja pelo menos igual à remuneração das diversas categorias de funcionários ou empregados cujos títulos, formação ou responsabilidades sejam do mesmo nível;

25. Devem os professores do ensino secundário dispor dos meios necessários para poder constituir a sua família, em vista do grande valor moral que ela desempenha;

26. As tabelas de vencimentos devem ser concebidas de um modo tão simples quanto possível; devem possuir um vencimento-base que assegure ao professor do ensino secundário, quer se encontre êle no início ou na parte superior da escala, um padrão de vida que esteja em relação com as etapas correspondentes de sua carreira; o ritmo de promoções deve permitir-lhe atingir os postos superiores em interstícios bem curtos;

27. Os professores que possuam títulos universitários mais elevados ou formação mais especializada, bem como aqueles a que se confiam postos que implicam responsabilidades especiais devem, quando possível, serem beneficiados com remuneração superior à do vencimento-base;

28. As responsabilidades inerentes à função de diretor de estabelecimento devem dar direito a majoração da taxa de remuneração ;

29. Nos países do tipo descentralizado, onde o magistério do ensino secundário possui diversas modalidades de retribuição e tabelas de vencimentos diferentes, deve haver um esforço para que, pelos meios julgados apropriados, se reduza o mais possível as diferenças sensíveis que possam existir; dentro do mesmo país, em matéria de vencimentos;

30. Para títulos iguais e para vencimentos iguais, os padrões de remuneração das professoras do ensino secundário devem ser idênticos aos de seus colegas do sexo masculino; onde esse princípio não seja ainda aplicado devem-se tomar medidas imediatas para suprimir a diferença existente entre um e outros;

31. Todo professor do ensino secundário, admitido para tempo parcial e remunerado por hora de aula, deve receber vencimentos proporcionais aos dos professores admitidos para tempo integral e que desempenhem tarefas da mesma natureza;

32. Os professores suplementares têm direito a uma remuneração que, embora inferior à dos professores titulares, deve assegurar-lhes convenientes meios de subsistência;

33. Nos países onde ainda não se tenha adotado o pagamento integral das férias e descansos regulamentares aos professores, todas as medidas devem ser tomadas para atingir essa finalidade.

VANTAGENS DIVERSAS

34. Vários países concedem aos membros do magistério do ensino secundário gratificações ou vantagens especiais, como alo-

jamento, isenção total ou parcial de taxas escolares para seus filhos, etc; é conveniente, entretanto, em relação aos abonos de emergência, de alojamento, de trânsito, salários-família, etc, que as mesmas condições sejam concedidas tanto a professores do ensino secundário como a outros funcionários do mesmo nível.

PREVIDÊNCIA SOCIAL

35. Os membros do magistério do ensino secundário devem ser beneficiados por um regime de previdência social que satisfaça às exigências de que tratamos acima: aposentadoria, pensão para família, auxílio para invalidez, doença ou maternidade; nos países em que os professores são obrigados a se cotizarem para obtenção dessas vantagens, o montante da cotização que lhes é exigida não deverá, salvo em casos excepcionais, ser superior à contribuição dos poderes públicos;

36. Em certa idade, ou depois de determinados anos de exercício, os professores do ensino secundário devem ser beneficiados com pensão normal de aposentadoria ou com uma quantia global de indenização ou, ainda, com a conjugação das duas vantagens; aposentadoria proporcional pode ser-lhes concedida depois de um mínimo de anos de exercício, contanto que esse regime não os estimule a deixar prematuramente o magistério ;

37. Em caso de invalidez ou de incapacidade que impeça exercício da função, todo professor do ensino secundário deverá ser beneficiado com uma pensão ou outras medidas que não o deixem em desamparo;

38. Em caso de doença, todo professor do ensino secundário terá direito a uma licença remunerada até que possa retornar ao trabalho e esse retorno deve ser assegurado pelas autoridades escolares; onde, por acaso não existam disposições nesse sentido, é de utilidade que se estabeleça um auxílio para despesas com médico e remédios; se a doença se prolonga além dos prazos previstos pelos regulamentos, a remuneração não deve ser reduzida senão por etapas sucessivas, até a cura do interessado ou sua inclusão nos benefícios das medidas previstas no artigo anterior;

39. Toda professora do ensino secundário deve ter direito a licença remunerada para maternidade cuja duração (dividida entre o período que precede e o que se segue ao parto) não deve ser inferior e três meses — podendo prolongar-se, sob forma de licença para tratamento de saúde, quando fôr o caso;

40. Em caso de falecimento de membro do magistério do ensino secundário, deve ser paga uma pensão a seus dependen-

tes ou, pelo menos, ao cônjuge (enquanto não contraia novas núpcias) e *st* seus filhos até a idade de escolaridade obrigatória ou a uma idade mais avançada se os interessados prosseguem os estudos, em tempo integral);

41. É muito útil que representantes do magistério do ensino secundário participem da elaboração e da aplicação dos regulamentos da previdência social.

PROFESSORES ESTRANGEIROS

42. De acordo com as disciplinas, é útil admitirem-se professores estrangeiros no ensino secundário desde que possuam títulos e diplomas equivalentes aos nacionais e que estejam dentro das normas que regulamentam o emprego de estrangeiros;

43. Nos países de tipo federativo, é desejável que os professores provenientes dos diversos Estados federados, províncias, cantões, etc. tenham facilidades para exercer a função em todo o território da Federação, desde que se tenham em conta as diferenças lingüísticas e de formação.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE JANEIRO A MARÇO DE 1955

Ano letivo — O Diário Oficial de 26 de fevereiro de 1955 publicou a Portaria Ministerial nº 80, de 19 de fevereiro, que estabelece o número mínimo de aulas para o ano letivo.

Dispõe o referido ato que, nos estabelecimentos de ensino secundário, respeitados os números de horas semanais fixados no art. 39 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, não poderão ser submetidas às 2as. provas parciais turmas que não tenham tido, durante o ano letivo, cento e sessenta e cinco dias normais de aulas, ou, nos cursos que funcionaram em regime de cinco dias letivos semanais, cento e quarenta dias normais.

Para as turmas que não atingirem os mínimos fixados, ficará prorrogado o ano letivo, até completarem-nos, podendo para tal ser adiado o início das segundas provas.

A portaria prevê, também, a prorrogação do ano letivo na cadeira em que não sejam ministradas, pelo menos, 75% do total das aulas prescritas para a disciplina.

O retardamento no início do ano letivo, que deve ser a 1º de março, implicará em retardamento por igual tempo das primeiras provas.

Por outro lado, o número de transferências de estudantes foi limitado a quatro, em cada série, no correr do ano letivo, mesmo que existiam vagas, dentro da capacidade

de sala de aula, ressalvados casos especiais, a critério do MEC. Com isso se coíbe a evasão de escolas rigorosas para outras menos exigentes.

Ação do Ministério da Educação e Cultura em 1955 — Diversos planos de disseminação do ensino serão executados pelo MEC no corrente ano, de acordo com o trabalho elaborado pelos órgãos técnicos do Ministério e aprovado pela Comissão Interdepartamental. A matéria foi submetida pelo titular da Pasta ao Presidente da República, que aprovou o planejamento efetuado.

Por outro lado, o Ministro da Justiça, Sr. Marcondes Filho, apresentou ao Chefe do Governo exposição de motivos consubstanciando um programa mínimo de trabalho dos órgãos de governo, capaz de permitir, dentro da normalidade jurídica, a solução metódica e eficaz de sérios problemas do país. Tal plano, que recebeu aprovação presidencial, inclui, no setor da educação, os seguintes itens:

I — *Ensino gratuito* — Ampliar metodicamente a gratuidade do ensino, a fim de atingir a totalidade nos cursos primário e secundário e estabelecer plano para progressiva distribuição de bolsas universitárias. II — *Ensino profissional* — Preparar o cidadão para múltiplas

tarefas especializadas, complementando a educação básica com a profissional, criando novas escolas federais e cooperando com as unidades federativas, municípios e particulares.

III — *Formação de elites* — capazes de liderança, sem discriminações de nascimento, fortuna, sexo, raça ou religião.

IV — *Assistência médica*.

ENSINO PRIMÁRIO

Fundo Nacional do Ensino Primário — O Diário Oficial de 26 de março publicou o Decreto nº 37 082, de 24 de março de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4 958, de 14 de novembro de 1942.

Tais recursos serão anualmente aplicados, sob a forma de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e melhoria dos sistemas escolares de ensino primário do país.

A importância correspondente a 70% do auxílio destinar-se-á a construções e reconstruções de prédios escolares e à aquisição de equipamento didático, observado o plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e aprovado pelo Ministro da Educação.

As obras serão realizadas pela unidade federativa interessada ou, quando conveniente, pela administração federal.

25% do auxílio aplicar-se-ão no ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos, observado o pla-

no elaborado pelo Departamento Nacional de Educação e aprovado pelo Ministro.

Os restantes 5% destinar-se-ão à outorga de bolsas de estudos e manutenção de cursos de aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico de ensino primário e ao funcionamento de classes de aplicação de práticas pedagógicas, nos termos do plano que for, com aprovação ministerial traçada pelo INEP.

Em 6 de janeiro de 1955 apresentou o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ao Ministro da Educação e Cultura o plano distributivo dos recursos orçamentários consignados ao Instituto, para ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país, e que se consubstanciou nos dispositivos do Decreto 37 082.

A elaboração do plano teve em vista dois fatores: e dos recursos financeiros de cada Estado para educar sua população escolar e o esforço pelo mesmo empregado na alfabetização. Os recursos serão distribuídos pelos Estados, no montante de 45%, na razão inversamente proporcional às disponibilidades financeiras para a educação, e diretamente proporcional à população escolar; 30%, na razão diretamente proporcional ao esforço de cada Estado no progresso da alfabetização e 25% na razão de sua diligência no emprego dos recursos que anteriormente lhe foram concedidos.

Deste modo, o plano atende às deficiências escolares de cada unidade federativa, de forma a suprir, embora modestamente, as desigualdades de recursos entre os Estados e, ao mesmo tempo, premiar e estimular seus esforços pela solução do

problema escolar, atendendo assim às duas grandes funções do governo federal no campo da educação: a da ação supletiva e, de certo modo, equalizadora das oportunidades escolares para todos os brasileiros, e a de estimular os esforços locais em prol da educação.

Os recursos orçamentários globais concedidos perfazem.....
Cr\$ 112 375 000,00.

Destes recursos, a importância de Cr\$ 6 158 300,00 destinava-se ao plano de aperfeiçoamento do magistério primário por meio de bolsas de estudo e de estágios e cursos nos centros regionais do INEP e a de Cr.\$ 10 000 000,00 ao prosseguimento do plano de construções de escolas normais. Cr\$ 6 216 700,00 seriam destinados a atender às necessidades dos territórios e a contingências dos planos anteriores nos Estados e da administração geral do plano pelo INEP, uma vez que as condições especiais dos territórios não justificam um tratamento dentro do critério geral adotado para os Estados.

Os restantes Cr\$ 90 000 000,00 destinar-se-iam ao *ensino primário*.

Posteriormente, porém, face à contingência de respeitar o plano geral de economia do Ministério, foi

elaborado aditamento ao plano de aplicação, de sorte que a distribuição passou a ser feita da seguinte forma:

	Cr\$
1) Distribuição de auxílio federal no setor do ensino primário	80.000.000,00
2) Para atender aos territórios e a contingências de planos anteriores nos Estados	4.216.700,00
3) Despesas com a administração geral do plano pelo INEP ..	2.000.000,00

Da pré-mencionada parcela de Cr\$ 6 158 300,00, destacada do Fundo Nacional de Ensino Primário e destinada à campanha de aperfeiçoamento do magistério primário, prevê o plano do INEP para 1955 a aplicação de Cr\$ 5 952 463,20 no custeio de 20 projetos, acrescendo-se tal despesa da Campanha de mais Cr\$... 492 120,00 para serviços de terceiros e material e Cr\$ 419 760,00 para pessoal. Verifica-se, assim, um *déficit* aparente de Cr\$ 706 043,80, que corresponde a igual *saldo* apresentado em 31 de dezembro de 1954, na execução do orçamento dessa Campanha relativo ao exercício anterior:

NOVO PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DO AUXÍLIO FEDERAL AO ENSINO
PRIMÁRIO

153

Estados	Parcelas de auxílio segundo o critério			Total
	Das disponibilidades orçamentárias 45%	Da expansão do analfabetismo 30%	Da diligência no emprego do auxílio 25%	
Maranhão	862	0	154	1 016
Piauí	2 776	322	625	3 723
Ceará	5 073	0	1 180	6 253
Rio Grande do Norte ..	1 451	248	778	2 477
Paraíba	2 612	1 719	1 110	5 441
Pernambuco	1 831	1 288	1 631	4 750
Alagoas	1 776	261	851	2 888
Sergipe	718	241	528	1 487
Bahia	4 865	3 703	2 825	11 393
Minas Gerais	6 072	5 363	947	12 382
Espírito Santo	470	128	278	876
Rio de Janeiro	844	1 453	544	2 841
Distrito Federal	518	96	1 199	1 813
São Paulo	1 061	5 474	5 052	11 587
Paraná	667	695	250	1 612
Santa Catarina	1 058	806	865	2 729
Rio Grande do Sul	1 161	1 138	348	2 647
Mato Grosso	376	185	64	625
Goiás	1 809	880	771	3 460
	36 000	24 000	20 000	80 000

Amazonas e Pará deixaram de figurar, e bem assim Maranhão, Mato Grosso e Goiás tiveram suas cotas diminuídas, em consequência de estarem incluídos no Plano de Valorização da Amazônia, totalmente os dois primeiros e os três últimos parcialmente. Os cálculos basearam-se na população dos municípios não beneficiados pelo citado plano.

Para a elaboração do quadro, basearam-se os estudos nos auxílios totais atribuídos de 1946 a 1952 e respectivos saldos, que aproximadamente correspondem à fração ainda não aplicada dos auxílios concedidos.

Esses estudos levaram à adoção de um terceiro critério, o de reservar 25 % das verbas disponíveis para atendimento da maior ou menor diligência dos Estados no emprego dos mesmos auxílios. Para tanto, calculou-se para cada Estado a porcentagem do auxílio anterior não aplicado ainda, fixando-se um auxílio tanto menor quanto maior este atraso. Tais porcentagens variaram de 0 a 22,22. O novo auxílio foi calculado de modo a que nada recebesse um Estado cuja porcentagem de auxílio não aplicado fosse igual a 25 %, recebendo os demais um

auxílio per capita proporcional à diferença entre 25 % e a porcentagem verificada de auxílio não empregado. Para a distribuição dos 45 % dos recursos federais na razão inversamente proporcional à disponibilidade orçamentária e diretamente à população escolar, foram consideradas a receita estadual (R) e a população de 7 a 11 anos (P). Dividindo-se 20 % da receita pela população, achou-se a "disponibilidade orçamentária per capita" (r), isto é, quanto a unidade pode normalmente gastar com o ensino por elemento da população em idade escolar. Calculou-se em seguida a população em idade escolar dividida pela disponibilidade

per capita ($q = \frac{P}{r}$).

Assim, calculou-se a cota "Q" para cada unidade dividindo 45 % da dotação total proporcionalmente aos valores de "q" obtidos em cada unidade.

Para estabelecimento do critério de distribuição de 30 % dos recursos federais para cada unidade, proporcionalmente ao progresso da alfabetização da população de 1940 a 1950. Considerou-se a população em idade escolar de 7 a 11 anos (Pe) e calculou-se em cada unidade o produto PaxPe (progresso relativo da alfabetização).

Obteve-se a cota para cada unidade dividindo 30 % da dotação total proporcionalmente aos valores dos produtos citados.

CAMPANHA DE CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS ESCOLARES

Com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (D.L. 6 785, de 11/8/44) e mediante dis-

posições reguladoras da concessão de auxílio federal (D.L. 9 256, de 13/5/46), foi estabelecido um *programa de cooperação financeira do governo da União com as unidades federadas, para ampliação e melhoria da rede escolar do país*. Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos traçar as normativas do plano, preferindo-se a fórmula de cooperação inter-governamental, mediante assinatura de acordos, com obrigações recíprocas.

O montante dos recursos do INEP é distribuído em cotas-partes às unidades federadas, após estudo e conseqüente plano apresentado à Presidência da República, para aprovação, anualmente.

Os acordos, em geral, estabelecem as seguintes condições:

- a) depósito do auxílio em conta especial no Banco do Brasil;
- b) transferência do auxílio, pelo INEP, em parcelas (duas a quatro), conforme o andamento das obras;
- c) fornecimento das plantas pela União e responsabilidade da unidade federada pela execução da obra;
- d) fixação do auxílio unitário pela União e cobertura da despesa excedente pela unidade federada;
- e) a unidade federada facilitará a fiscalização;
- f) o terreno deve oferecer requisitos de higiene e salubridade;
- g) localização do prédio feita pela unidade, dentro dos municípios;
- h) o prédio é patrimônio da unidade, que providenciará sua instalação e funcionamento.

A Lei nº 59, de 11/8/47 permitiu estabelecimento de acordos com municípios ou particulares.

Iniciada a execução do plano em 1946, deu-se prioridade, para auxílio, aos municípios que apresentassem maior *déficit* entre o número de crianças matriculadas e escola-rizáveis. Alertado, porém, o Legislativo da vinculação entre os ensinos primário e normal, passou a cooperação a abranger também esta modalidade e outros ensinos médios (Lei 59, de 11/8/47, regulamentada pelo D. 25 667, de 15/10/48), começando o INEP a beneficiar, além da rede escolar primária, a normal e a secundária.

O critério de distribuição de auxílio, baseado no *déficit* de matrícula dos municípios, perdurou até 1952. Falhou este critério no que tange à ação da pioneirismo pretendendo levar escolas a distantes zonas rurais, pois muitos dos prédios permaneciam fechados, carentes de matrícula ou professor, dado que eram construídos em zonas afastadas de aglomerados humanos, cuja população, de-sassistida, ainda não sentia a necessidade de procurar a escola.

Daí a adoção de outros critérios, tanto para a localização dos prédios, como para distribuição mais equânime das cotas-partes, levando-se em conta que há Estados carentes de escolas mas que não as podem construir em grande número, por lhes faltarem recursos para a respectiva manutenção.

Ao simples critério anterior de carência escolar acrescentaram-se o do maior ou menor interesse do Estado pela educação, revelado pelo aumento de alfabetizados no espaço de 10 anos; o de suas possibilidades financeiras, traduzidas nos orçamentos para educação e, ainda, o de sua

diligência na utilização dos recursos anteriormente concedidos.

Quanto aos municípios, a escolha recairia, preferentemente:

- a) nas localidades urbanas ou rurais com escolas funcionando em prédios exíguos, inadaptados ou alugados;
- b) nas em que a preferência fosse disputada, mediante proposta de cooperação financeira e
- c) naquelas cuja população, não dispondo de escola, a solicitasse, assegurando a matrícula com o interesse demonstrado.

A partir de 1953 a dotação do INEP destinada a auxílios para início ou prosseguimento de obras de estabelecimentos de ensino médio passou a ser distribuída pelo Congresso, que consignou no Orçamento, nominalmente, as instituições beneficiadas (102 nesse ano, no valor de Cr\$ 17 650 000,003, cabendo ao Instituto disciplinar as normas para lavratura dos convênios, determinar o pagamento e controlar a aplicação do auxílio feito. Daqueles 102 estabelecimentos, 95 já preencheram todas as formalidades, sendo que 45 até enviaram relatório e comprovantes da aplicação do auxílio.

Para o exercício de 1954 foi consignado, no Orçamento da União, o total de Cr\$ 27 448 500,00, para o início ou prosseguimento de obras em 180 estabelecimento de grau médio. Mas, existindo divergência na interpretação da lei de meios, a verba só foi registrada pelo Tribunal de Contas em 30 de dezembro de 1954, sendo escriturada em Restos a Pagar. Por isso não houve, em 1954,

nenhuma transferência de auxílio aos interessados, 119 dos quais aptos a firmarem convênios. Os demais 61 não ofereceram a documentação exigida.

A situação geral do programa de cooperação financeira, desde seu início até 31/12/54, era a seguinte:

I) *Escolas normais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 18 prédios novos e 12 ampliações ou reconstruções;
- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 10 novos e 2 ampliações; 3) em construção: 36 novos e 11 ampliações; 3) a construir: 5 novos e 5 ampliações.

Total de prédios: 69 novos e 30 ampliações ou reconstruções.

II) *Grupos escolares:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 317 prédios novos e 29 ampliações ou reconstruções;
- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 98 novos e 1 ampliação; 2) prédios em construção: 180 novos e 6 ampliações; 3) prédios a construir: 69 novo e 5 ampliações.

Total de prédios: 664 novos e 41 ampliações ou reconstruções.

III) *Escolas rurais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 4 838 prédios novos;

- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 1 186; 2) prédios em construção: 666; 3) prédios a construir: 262.

Total de prédios: G 952.

Já em março de 1955 assim se desenhava o quadro geral:

I) *Escolas normais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 18 prédios novos e 12 ampliações;
- b) *acordos em vigor:* 1) prédios concluídos: 10 novos e 3 ampliações; 2) em construção: 39 novos e 11 ampliações; 3) a construir: 4 novos e 5 ampliações.

Total de prédios: 71 prédios novos e 31 ampliações.

II) *Grupos escolares:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 319 prédios novos e 31 ampliações;
- b) *acordos em vigor:* 1) concluídos: 121 prédios novos; 2) em construção: 170 novos e 5 ampliações; 3) a construir: 54 novos e 5 ampliações.

Total de prédios: 664 prédios novos e 41 ampliações.

III) *Escolas rurais:*

- a) *a c o r d o s encerrados:* concluídos 4 848 prédios novos;
- b) *acordos em vigor:* 1) concluídos: 1 226 no-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

vos; 2) em construção:
608 novos; 3) a construir :
274 novos.

Total de prédios: 6 956 novos.

Deve-se esclarecer que o total de escolas rurais e grupos escolares programados está sensivelmente alterado em relação às informações registradas anteriormente pelo INEP, em virtude do ajustamento feito no fim do ano, levando-se em conta o número de escolas cujas construções foram canceladas, como medida de suplementação de auxílio, quando a unidade federada não dispunha mais de recursos no INEP para atender à situação de crise criada pelos novos preços de custo das obras.

Além disso, certas unidades preferiram a substituição de alguns prédios pelos meios para aquisição de equipamento para os já existentes.

Traduzindo monetariamente o esforço federal pela Campanha de

Construções e Equipamentos Escolares, em seus quase nove anos de atuação, obtemos a expressiva importância de Cr\$ 963 118 247,00, isto é, quase um bilhão de cruzeiros, assim discriminados:

	Cr\$
escolas normais	224 826 917,30
grupos escolares	241 026 127,00
escolas rurais	435 920 000,00
equipamento	61 345 203,50

Não obstante, os números acima indicados nem sempre traduzem bem a realidade. Por exemplo, dentre as escolas normais programadas no exercício de 1954 duas, o Centro Educacional de Leme (S. Paulo) e o Centro Educacional de Fortaleza (Ceará), são obras de grande vulto, representadas por um conjunto de prédios, e não são as únicas.

Os compromissos totais vigentes que passarão para o ano de 1955 registram 1 218 construções e 27 ampliações a concluir:

	Construções	Ampliações
EN	41	16
GE	249	11
ER	928	—

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Articulação com os cursos subsequentes ■— O Ministro da Educação dirigiu-se a todos os Secretários estaduais de Educação, em janeiro, solicitando-lhes informes sobre a articulação do ensino primário com os cursos subsequentes, prevista na Lei Orgânica do Ensino Primário.

A Campanha de Alfabetização de adultos e Adolescentes previu, para 1955, a manutenção de 9 687 cursos de ensino supletivo, além de 120 centros de iniciação profissional.

A verba destinada a esse fim orça em Cr\$ 43 538 859,00.

Campanha Brasileira de Educação

■— A fim de cooperar com as entidades governamentais na obra educacional, um grupo de homens de negócios fundou, em março, a Campanha Brasileira de Educação, que se propõe a alfabetizar o maior número possível de crianças entre 6 e 14 anos.

Na fase de lançamento, a Campanha limitar-se-á ao Distrito Federal, estendendo-se progressivamente ao resto do país.

O primeiro conselho diretor tem como presidente e vice-presidente os srs. Guilherme Guinle e Cândido Guinle de Paula Machado.

A idéia da Campanha nasceu do apelo presidencial de mobilização do país contra o analfabetismo.

Já em janeiro D. Heloísa Figueira iniciou o levantamento estatístico essencial ao planejamento, sendo programadas 3 885 escolas de emergência no Distrito Federal.

Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar — Dentre os trabalhos da CILEME, no trimestre, sobressai a *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, pelo Prof. J. Roberto Moreira, com cerca de 200 páginas datilografadas, e que foi encaminhada à impressão.

A obra abrange, inicialmente, a conceituação de currículo. Estuda, em seguida, a formação do currículo tradicional, o currículo primário no Império e nos primeiros tempos da república. Detém-se no exame da renovação posterior a 1920, para encaminhar-se à análise das reformas de 1928 em diante com respeito ao currículo elementar e situar-se no sentido atual do currículo primário no Brasil. A parte final da obra consiste num estudo crítico dos prin-

cipais fundamentos e técnica de elaboração do currículo.

Prosseguiu, ainda, a CILEME na realização dos seus diferentes projetos de pesquisa, anteriormente divulgados.

ENSINO SECUNDÁRIO

Campanha de Aperfeiçoamento e

Difusão do Ensino Secundário — Nos termos do plano aprovado pela Presidência da República, de aplicação parcial dos recursos orçamentários consignados ao MEC, um total de 27 milhões de cruzeiros será investido na CADES, para manutenção de cursos de orientação e aperfeiçoamento de pessoal docente e administrativo, em todos os Estados, para 1 120 professores, cursos de química, física, trabalhos manuais, cursos para secretários escolares, cursos e estágios para inspetores; cooperação com estabelecimentos particulares, inclusive pelo fornecimento de cem pequenos laboratórios.

Por outro lado, deverá ser aprovado um projeto da CADES para a manutenção e instalação da *Casa do Professor. Cursos de aperfeiçoamento do magistério secundário* •— Nos primeiros cursos planejados pela Diretoria do Ensino Secundário para 600 mestres, apenas cem inscreveram-se. Foi, porém, desenvolvida eficiente campanha de esclarecimentos e, em janeiro de 1955, foram iniciados cursos no Distrito Federal, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Fortaleza, João Pessoa, Goiânia, Florianópolis, Juiz de Fora, Friburgo e São José dos Campos, com uma frequência média de 1 495 professores.

Merece especial referência o curso para professores de física, realizado pela CADES em cooperação com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, de 22 de janeiro a 10 de fevereiro, cujos alunos receberam alojamento e alimentação gratuita no Centro Técnico de Aeronáutica.

Barateamento do ensino — Constituinte o barateamento do ensino e a assistência ao estudante capaz, mas destituído de recursos, preocupações fundamentais do Ministro da Educação e Cultura, dirigiu esse titular aos diretores de estabelecimento de ensino médio de todo o país uma circular, em janeiro, encarecendo a necessidade de patriótica e ampla cooperação de todos no desenvolvimento do ensino. Ressaltou a comunicação feita ao MEC de haverem sido criadas 4 500 novas gratuidades. Assinalou o papel destinado ao Fundo Nacional de Ensino Médio, recentemente instituído, e enumerou diversas outras providências de sua secretaria, frisando, quanto ao livro e material didático, que "as vantagens, alcançadas junto aos editores e produtores, deverão reverter em benefício dos alunos, deduzindo apenas as despesas e ônus fiscais decorrentes da manutenção dos aludidos postos". "E' certo — prossegue — que alguns colégios já empreendem em seu próprio proveito a venda do livro e do material escolar", aduzindo adiante: "O caráter público do serviço que realizam impõe aos colégios que, quando se encarregarem de distribuição do livro e do material, a façam sem a preocupação de lucro, que desvirtuaria a obra educativa que lhes cumpre realizar".

Gratuidade do ensino — Colabo-
rando com o governo no sentido de

enfrentar o problema da educação do estudante pobre, 407 estabelecimentos de ensino secundário ofereceram ao poder público 4 220 vagas, além dos 5% exigidos por lei. Em 1955 às vagas correspondentes a esses 5% devem elevar-se a 19 200.

Em março foram realizadas as provas de seleção para os 593 candidatos às bolsas da Fundação do Ensino Secundário, dos quais 514 para o curso ginásial e 79 para o colegial.

Exames de suficiência — O Diário Oficial de 2 de março publicou a Lei nº 2 430, de 19 de fevereiro de 1955, que dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários.

Pela mesma, caberá ao MEC constituir, nos Estados, as bancas examinadoras, que se deslocarão para o estabelecimentos cuja direção o requeira, desde que fique comprovado não haver pretendentes licenciados por faculdade de filosofia.

As bancas serão integradas por professores de faculdades de filosofia ou, na sua falta, de outros estabelecimentos superiores ou de estabelecimentos oficiais ou equiparados de grau médio.

Pela portaria nº 147, de 8 de março de 1955, estampada no Diário Oficial de 14 do mesmo mês, o Diretor do Ensino Secundário, tendo em vista a necessidade de prover o quadro de professorado no corrente ano e sem prejuízo mediato ou imediato dos licenciados pelas faculdades de filosofia, resolveu que, enquanto não for baixada a regulamentação de pré-mencionada lei nº 2.430, não seria admitida a inscrição a exames de suficiência de candidatos destinados ao magistério no Dis-

trito Federal e cidades de São Paulo, Campinas, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, Niterói, Recife e Curitiba.

Em caso de falta de professor registrado que se disponha a lecionar em determinado estabelecimento de tais cidades, poderá ser autorizado no corrente ano, a título precário, o exercício do magistério,

- a) aos alunos do 2º ou 3º ano do curso correspondente à cadeira de faculdade de filosofia sediada na localidade que, além dessa condição, tenham feito curso superior no qual figura a matéria como disciplina básica;
- b) aos alunos do 2º ou 3º ano do curso correspondente à cadeira de faculdade de filosofia sediada na localidade que, além disso, sejam registrados na disciplina no curso comercial ou industrial e
- c) aos professores já registrados para o ensino da disciplina em virtude de exame de suficiência, com ressalva para validade em outras cidades, desde que provem estar matriculados em faculdade de filosofia.

Cassação de reconhecimento — Pelos decretos 36 999 e 37 000, de 4 de março de 1955, publicados no Diário Oficial de 7 do mesmo mês, foi cassado o reconhecimento e autorização para funcionamento, por infrin-gência à Lei Orgânica do Ensino Secundário, dos Colégios Independência, da capital do Estado de São Paulo, e Progresso, de Ribeirão Preto.

Campanha Nacional de Educandários Gratuitos — A CNEG, que em 1954 manteve 37 ginásios, com um total de 8 243 alunos, em todas as cinco regiões brasileiras, programou, para 1955, o funcionamento de mais 17.

ENSINO COMERCIAL

Com o objetivo de promover o aprimoramento e expansão do ensino comercial, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial programou para 1955 cursos de aperfeiçoamento e formação de professores, inspetores, diretores, missões técnicas, seminários e outras atividades. Serão firmados acordos com estabelecimentos de ensino, para melhoria do equipamento escolar.

Recursos de cerca de doze e meio milhões de cruzeiros atenderão as exigências da campanha.

ENSINO INDUSTRIAL,

Cursos pedagógicos — Foram abertas inscrições, até 14 de março, na Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial, para o curso pedagógico destinado à formação de professores de ensino industrial de Mecânica, Eletricidade, Serralheria, Fundição, Marcenaria, Corte e Costura.

A CBAI concedeu 10 bolsas, para os melhores colocados nos vestibulares.

Os candidatos deveriam apresentar diploma de engenheiro, técnico industrial ou mestre industrial, comprovando ainda um estágio mínimo de cinco anos na indústria. Aos

concludentes do curso será conferido o diploma de licenciado.

Suprimida a primeira época dos exames de suficiência no corrente ano — O Diário Oficial de 30/3/55 publicou a portaria nº 5, de 7/3/55, do Diretor do Ensino Industrial, que determinou a providência acima, considerando que elevada porcentagem de professores do ensino industrial está inscrita em concursos e muitos deverão ausentar-se para prestação de provas, tanto mais que os candidatos a exame de suficiência poderão inscrever-se em tais concursos e que o número de registrados satisfaz as necessidades atuais desse ensino.

Reforma do ensino industrial — Pela portaria ministerial nº 26, de 27/1/55, publicada no Diário Oficial de 31 do mesmo mês, designou-se a Comissão especial encarregada de, em articulação com a D.E.I., preceder aos estudos e elaborar anter-projeto de lei que reajuste a legislação vigente, considerando a necessidade de adaptar o ensino industrial às novas condições (pois sua lei orgânica data de 1924).

ENSINO EMENDATIVO

Inauguraram-se em 14 de março os cursos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, divididos em cursos de formação e aperfeiçoamento de professores especializados e cursos diversos (jardim de infância, primário, profissional, comercial, rural e de artes) para surdos-mudos de 5 a 20 anos.

Entre os duzentos alunos dos cursos de preparação de professores especializados encontram-se cerca de quarenta bolsistas dos Estados.

Essa preparação é tanto mais urgente quanto se sabe existirem no Brasil cerca de 50 000 surdos-mudos, dos quais mais de 10 000 em idade escolar. Os nove únicos estabelecimentos especializados existentes no país, entretanto, ministram educação adequada a 800 deficientes.

A portaria ministerial nº 99, de 22 de março, publicada no Diário Oficial de 25 do mesmo mês, dispôs sobre o curso intensivo destinado à aprendizagem de cegos e amblíopes adultos, no Instituto Benjamin Constant, visando a criar condições que facilitem a respectiva formação profissional. Considerou-se também a situação dos cegos residentes fora da Capital Federal, sendo autorizado o diretor do IEC a matricular, como interinos, os candidatos residentes fora do Distrito.

O curso intensivo especial terá a duração de um ano e será ministrado de modo a atender às preferências do aluno.

EDUCAÇÃO RURAL

Foi programado para 1955 um curso de Economia Rural Doméstica, exclusivamente feminino, na Universidade Rural. Já dois outros funcionam em Uberaba (Minas Gerais) e Vitória de Santo Antão (Pernambuco). Ainda no corrente ano serão instalados um curso idêntico em Sousa (Paraíba) e 14 cursos práticos de economia rural doméstica, em vários Estados.

Das candidatas à matrícula no curso da Universidade Rural foi exigida, além do exame de admissão, a prova de conclusão de curso ginásial ou normal reconhecido.

ENSINO SUPERIOR

Lei n° B 403, de 13 de janeiro de 1955 (D. O. de 14/1/55) — Dispõe sobre o aproveitamento dos auxiliares de ensino e pessoal burocrático dos institutos federalizados de ensino superior.

Decreto n° 36 681, de 29 de dezembro de 1954 — Alterou dispositivo do Decreto n° 34 330, de 21 de outubro de 1953.

Pelo mesmo poderão habilitar-se aos cursos de faculdades de ciências econômicas, de direito, de geografia e história, ciências sociais, jornalismo e aos da faculdade de sociologia e política, os candidatos que houverem concluídos os cursos técnicos de ensino comercial com duração mínima de três anos; aos de direito, pedagogia, letras neo-latinas, anglo-germânicas e clássicas, geografia e história, ciências sociais, músicas e aos da faculdade de sociologia e política, os candidatos que houverem concluído o segundo ciclo do curso normal de acordo com os arts. 8 e 9 do D.L. 8 530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico pela legislação dos Estados e do Distrito Federal.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Pelo decreto n° 37 106, de 31 de março, publicado no Diário Oficial de 2 de abril, foi instituída a *Campanha de Merenda Escolar*, na Divisão de Educação Extra-Escolar, do Departamento Nacional de Educação.

Cabe à Campanha, cuja ação terá âmbito nacional e se efetuará mediante criação de cantinas ou estabelecimentos de convênios.

- a) incentivar os empreendimentos destinados a facilitar a alimentação do escolar;
- b) estudar e adotar providências para melhoria do valor nutritivo da merenda e
- c) promover medidas para aquisição de produtos alimentares empregados na merenda nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes.

Recursos orçamentários específicos atenderão os encargos da Campanha.

Pretende-se que cerca de três milhões de escolares serão beneficiados. As crianças devem receber na escola uma suplementação alimentar destinada a corrigir as deficiências do cardápio doméstico.

Dentre as instituições que vêm colaborando com a Campanha sobressaem o Fundo Internacional de Socorro à Infância e o Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil.

A Campanha funcionou o ano passado na órbita da Comissão Nacional de Alimentação, do Ministério da Saúde, que muito cooperou com o MEC para o êxito do empreendimento.

AUXÍLIOS ÁUDIO-VISUAIS, RADIODIFUSÃO EDUCATIVA

Cinema educativo — A experiência tem demonstrado que a utilização do cinema no ensino médio é mais eficiente do que no primário, porque a capacidade de síntese da criança de menos de nove anos é pequena. No ensino médio é que

adolescente, entre 12 e 15 anos, atinge maior maturidade da estrutura do pensamento, até alcançar a estrutura do pensamento adulto. Compreende-se assim o mais largo emprego do cinema no ensino médio, como vem promovendo o Ministério da Educação e Cultura. Uma das providências programadas é a descentralização da distribuição dos filmes existentes na filмотeca do Instituto Nacional de Cinema Educativo, tendo sido ainda decidido iniciar a confecção de coleções de diafilmes para as disciplinas dos cursos primários e médio, competindo aos órgãos especializados nesses ensinos selecionar o material e ao INCE executar os diafilmes.

O INCE já iniciara em 1952 a revenda de projetores sonoros de 16 mm. mas a situação cambial impediu que o serviço se mantivesse em funcionamento, porque projetores adquiridos naquele ano por menos de 15 mil cruzeiros custavam, em 1953, quatro vezes mais. Esse constitui outro problema que vem preocupando as autoridades educacionais.

Para atingir a desejada descentralização, vai o Ministério promover acordos com os Estados e Municípios, cujas normas foram elaboradas. Até agora, têm sido distribuídos anualmente cerca de 4 000 programas, sendo que umas novecentas escolas mantêm programações normais. Com sua filмотeca de 800 originais e numerosas cópias, tem o INCE atendido o sistema escolar da capital e os estabelecimentos estaduais inscritos. Com os convênios, poderão os Estados manter serviços de cinema educativo. Estágios e cursos semelhantes aos do INCE serão mantidos, estimulando os governos locais à criação desses serviços.

Colégio do Ar — Em entrevista à imprensa carioca, em março, historiou o diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC o progresso de nosso país neste setor, onde ocupa situação do pioneirismo no mundo, com 17 horas diárias de rádio cultural, sem anúncios. O Colégio do Ar que em 1951 congregava quase quatro mil alunos, recebeu, de março a outubro de 54, 8 500 pedidos de matrícula. Acrescentou o Prof. Tude de Sousa não considerar o rádio como substituto da escola, mas como remédio eficiente onde esta não chega ou chega mal. O programa para 1955, quanto ao Colégio do Ar, prevê 10 000 alunos, pois serão inauguradas duas estações de ondas curtas, uma das quais trabalhará à noite apenas com os cursos para o interior. Súmulas de aula serão remetidas gratuitamente. É possível que a ação educativa do Colégio do Ar seja suplementada por uma série de Cursos Breves.

BOLSAS DE ESTUDO

Portaria ministerial nº 22, de 7 de janeiro de 1954 — Tendo em vista o disposto no decreto nº 8 019, de 29/9/45 e a necessidade de amparar a educação dos antigos expedicionários, expediu o Ministro da Educação e Cultura, pela referida portaria, publicada no Diário Oficial de 9 de março de 1955, as normas reguladoras da concessão de bolsas de estudos aos mesmos.

Oferecimento de bolsas por intermédio da CAPES — Dentro as bolsas oferecidas através da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no trimestre, figuraram as seguintes: três ofertadas pe-

la Alemanha Ocidental, para pós-graduados em qualquer ramo de estudos, de 1-11-55 a 31-10-56; uma para o ano letivo de 1956, da *Colorado School of Mines*, Estados Unidos, para engenheiros; uma bolsa "Florence Lerner", para estudo de educação, serviço social, bibliotecologia, ciências aplicadas à saúde, economia doméstica, enfermagem ou nutrição, na Universidade de Chicago; duas para médicos, provenientes do Instituto de Neuro-Cirurgia da Universidade de Buenos Aires; bolsas da *The John's Hopkins University*, para problemas do sudeste da Ásia; cinco estabelecidas pela Fundação Rockfeller na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, destinadas a auxiliares de ensino da cadeira de Anatomia das faculdades brasileiras; duas de Direito, 3 de Entomologia, 3 de Etnologia; uma de Física, duas de Fitoquímica, duas de Genética, uma de Geologia, uma de Psicologia, uma de Química e outra de Tecnologia Agrícola, da Universidade de São Paulo. Outras ofertas de bolsas divulgadas do trimestre: de matrículas gratuitas em colégios secundários, atendendo ao apelo da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino; 68 bolsas para o preparo de técnicos em Administração Pública, sendo 16 financiadas pela Prefeitura do Distrito Federal, 22 pela Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia e 30 pela Fundação Getúlio Vargas; bolsas para estudos demográficos do *Population Council, Inc.*, de Nova York; do Instituto de Estudos Nucleares, de *Oak Ridge*, Estados Unidos, para cursos de 4 semanas; 12 destinadas a advogados latino-americanos, na Universidade de Nova York, ofere-

cida através do *Institute of International Education* e *Inter American Lavo Institute*; duas da Fundação Américo Rotellini para estudos de acadêmicos brasileiros na Itália em 1955-56; 4 bolsas de estudos na Espanha, concedidas pela Diretoria Geral de Relações Culturais de Madrid; bolsas para engenheiros, instituídas pela Federação das Indústrias Britânicas; uma estabelecida pelo governo francês para profissionais superiores; diversas bolsas atribuídas pela *Sears Roebuck* a alunos da Universidade de São Paulo, da Legião Brasileira de Assistência, para médicos; 4 concedidas a jovens brasileiros pelo *Rotary Club Internacional*, para o exterior; três destinadas pelo Instituto Joaquim Nabuco, de Recife, a pesquisadores sociais, começando no segundo semestre de 1955; bolsas das Nações Unidas para estudos internacionais, etc.

A Universidade Italiana para Estrangeiros, de Perugia, ministrará cursos de alta cultura de abril a dezembro, versando sobre história, literatura, belas artes, filosofia, pedagogia, pensamento científico italiano, etc. Diversas bolsas foram oferecidas.

Durante o ano de 1954 deram entrada no Serviço de Bolsas de Estudo da CAPES 572 solicitações, sendo concedidas 178 bolsas e auxílios.

CONGRESSOS

Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, em Santiago do Chile — Iniciado em 29 de dezembro, estendeu-se até 22 de janeiro, dele participando delegação brasileira na qual figuraram o Prof. Armando Hildebrand, Diretor do Ensi-

no Secundário, e o Prof. Jayme Abreu, do INEP, que apresentou trabalho sobre a escola secundária brasileira, considerado um dos melhores submetidos ao certame.

IX Congresso Estadual dos Estudantes Secundários de Minas Gerais — Realizou-se em Belo Horizonte, com o patrocínio do Governo do Estado, em janeiro. Os debates incidiram notadamente sobre reformas do ensino e aumento de taxas e anuidades.

/ Congresso de Jornalismo Estudantil, em Recife, de 27 a 31 de janeiro, patrocinado pelo Centro Estudantil Pernambucano de Imprensa. O temário abrangeu:

- I — Desenvolvimento da imprensa estudantil brasileira; II — Expansão da cultura brasileira através dos órgãos estudantis;
- III — Problemas e recursos da imprensa estudantil;
- IV — Liberdade de difusão;
- V — Localização da Imprensa Estudantil Nacional; VI — Valorição do Jornalismo Estudantil; VII — Intercâmbio informativo; VIII — Organização de uma entidade nacional; IX — Influência das agremiações estudantis; X — A imprensa antiga e moderna.

Reunião dos Diretores das Escolas de Engenharia do Brasil — Iniciou-se a 1^a de fevereiro, na Escola de Engenharia da Universidade de Recife, para a discussão de problemas do ensino profissional superior, estendendo-se até o dia 5. O temário incluiu:

- a) autonomia das universidades;
- b) criação de disciplinas;
- c) preenchimento de cargos;
- d) relações com o ensino secundário;
- e) carreira magisterial;
- f) especializações e opções;
- g) currículo;
- h) programas;
- i) regulamentação profissional;
- J) seriação e parcelamento de cursos;
- k) freqüência e horário;
- l) verificação do aproveitamento;
- m) transferências.

I Reunião Geral de Inspectores Seccionais do Ensino Secundário — Foi promovida pela Diretoria do Ensino Secundário, encerrando-se em 5 de fevereiro. Compareceram 20 inspetores de vários Estados, tendo sido ventilados os problemas regionais desse ramo de ensino. Assuntos de importância nos debates foram: aumento de horas letivas, combate à comercialização do ensino, unificação das normas legais que regem o ensino secundário.

II Congresso de Ação Social Rural — Inaugurou-se em Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, em 10 de fevereiro. Foram discutidos assuntos relativos à educação religiosa, moral e rural.

/ Congresso Nacional de Estudantes Cinegistas — Realizou-se na última semana de janeiro, no Distrito Federal, congregando representantes de dezoito grêmios estudantis de Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Foram aprovados os estatutos da União Nacional dos Estudantes Cinegistas e

decidiu-se incentivar a criação de grêmios nos estabelecimentos da Campanha.

A C. N. E. G., sociedade civil com sede no Distrito Federal, foi considerado de utilidade pública por decreto de 30 de novembro de 1954.

Em fevereiro encerrou-se a II Maratona Intelectual dos Estudantes Cinegrafistas, a que concorreram jovens de vários Estados e da Capital, sendo de notar que os primeiros lugares foram conquistados por alunos de estabelecimentos de pequenas cidades do interior.

III Conselho Estadual da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais — Foi instalado em março na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, tendo o professor Abgar Renault, na oração inaugural, analisado as causas da conjuntura que atravessa o país, afirmando: "A prevalência do pessoal sobre o coletivo e a certeza da impunidade são as causas da crise moral por que passa o Brasil".

Assembléia do Comitê Brasileiro da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) — Realizou-se a 21 de março, para a posse da nova diretoria. Dentre os assuntos aprovados figurou a realização, nas atividades do corrente ano, de mesas redondas sobre:

- 1) Agressividade na criança e seu tratamento;
- 2) Os complexos;
- 3) O pudor — sua importância na educação;
- 4) A alimentação na primeira infância.

II Congresso Estadual de Estudantes Secundários de Pernambuco — Realizou-se em Limoeiro, em mar-

ço, com a presença do Secretário de Educação e Cultura. Os assuntos basilares dos debates foram: congelamento de anuidades, suplementação de verba aos colégios particulares, criação da Casa do Estudante Secundário e Refeitório Estudantil, barateamento do livro didático e intercâmbio esportivo.

VI Congresso Jurídico Nacional — Reuniu-se de 11 a 18 de janeiro, na capital paulista. O certame incluiu uma Convenção Nacional de Advogados. Um dos principais assuntos em debate, no que tange à formação profissional do advogado, foi relativo à obrigatoriedade de estágio para o exercício da advocacia.

* * *

Conselho Consultivo do Instituto Nacional do Livro — Foi criado pela portaria ministerial nº 85, de 1/3/55 (Diário Oficial de 4/3/55), com o fim de promover contato entre o poder público, o autor brasileiro e a indústria e comércio livreiro, solucionar e estudar os problemas do livro no país e fiscalizar a aquisição, com recursos orçamentários, de obras para bibliotecas.

Publicações obscenas — O Diário Oficial de 29/3/55 estampou o Decreto nº 37 100, de 25 de março, que "Promulga o Protocolo de Emenda da Convenção para a Supressão da circulação e do tráfico das publicações obscenas, firmada em Genebra, a 10 de setembro de 1923, concluído em Lake Success, New York, a 12 de novembro de 1947.

O referido decreto manda executar e cumprir o protocolo, aprovado pelo Congresso, *ex-vi* do Decreto legislativo nº 2, de 27 de janeiro de 1950.

VIDA EDUCACIONAL NOS
ESTADOS

BAHIA

Concurso para professores-assistentes de estabelecimentos oficiais do ensino médio ■— Iniciaram-se em janeiro, com a presença do Superintendente do Ensino Secundário, Normal e Profissional do Estado da Bahia, as provas de habilitação aos cargos do magistério estadual de grau médio, nas seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, In-glê, Física, Matemática, Desenho, Filosofia, Higiene, Trabalho Manuais, Ciências Naturais, Economia Doméstica, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil, Música e Canto Orfeônico, Espanhol, Prática do Ensino, Introdução à Educação, Metodologia Geral, Estatística, História Natural, Sociologia e Química. Concluídas as provas em fevereiro, foram habilitados 40 dos 214 candidatos inscritos. 57 não compareceram.

Os professores habilitados destinam-se a estabelecimentos da capital e interior.

Magistério primário — Atendendo ao que preceituam o Decreto-lei nº 12 657, de 8 de janeiro de 1943 e a Constituição Federal, o Secretário de Educação e Cultura baixou portaria regulando o concurso de ingresso no magistério primário. As inscrições ultrapassaram de 1 500, tendo sido programadas para fevereiro as respectivas provas. Tal afluência explica-se, em parte, pela recente majoração dos vencimentos do professorado baiano (de Cr\$ 3 000,00 no ensino primário até Cr\$ 7 280,00 no ensino superior).

Núcleo Universitário — Estão adiantados os trabalhos de construção do Núcleo Universitário, em Salvador. Além do Hospital das Clínicas, sede da Reitoria, Hospital de Clínica Tisiológica e Escola de Enfermagem, já está em funcionamento, se bem que em prédio adaptado, a Faculdade de Farmácia. Estão em construção os amplos edifícios da Faculdade de Odontologia e Escola Politécnica e já foram demarcados os terrenos para as novas sedes das faculdades de Direito e Medicina e da Casa de Cultura de França. No antigo solar Machado funcionarão a Residência Universitária e a Escola de Biblioteconomia.

O Centro Universitário de Salvador será, quando concluído, um dos mais importantes do país.

CEARA

Faculdade de Engenharia do Ceará — Foi criada pela lei nº 2 383, de 3 de janeiro de 1955 (Diário Oficial de 14 de janeiro), com sede em Fortaleza. A Faculdade integrará o Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior e manterá cursos de engenharia civil e industrial.

DISTRITO FEDERAL

Ensino público e particular no Distrito Federal — Para um total de 22 970 pessoas que exerciam atividades ligadas ao ensino em geral, em 1950, conforme o Serviço Nacional de Recenseamento, 12 281 dependiam de instituições públicas e 10 689 de instituições particulares, isto é, respectivamente 53% e 47%. Dez anos antes (censo de 1940), dentre 15 149 pessoas, o ensino público ocupava

7 240 (48%) e o particular 7 909 (52%).

E' inegável que a insuficiência do parque escolar público da capital federal vem estimulando o desenvolvimento do ensino particular dos diversos graus e modalidades,

Mas, frente aos números indicados, cabe ressaltar o esforço do poder público em ampliar seus quadros escolares. Assim, em 1940, no plano governamental, as pessoas ocupadas em estabelecimentos de ensino representavam 48%. Em 1950 seu número eqüivalia a 53%.

Atividade	Pessoas ocupadas				
	Número	absoluto		%	
		1940	1950	1940	1950
Ensino público	7 240	12 281	48	53	
	7 909	10 689	52	47	
	15 149	22 970	100	100	

Ensino de grau médio da P. D. F. — Pelo decreto municipal nº... 12 619, de 18 de outubro de 1954 (Diário Oficial, seção II, de 19/10/54), foi criado o ensino agrícola de segundo grau e restabelecido o industrial na Prefeitura do Distrito Federal.

Em entrevista, concedida ao "Diário de Notícias" de 14 de janeiro, o Prof. Hélio Fontes, diretor do Departamento de Educação Técnico-Profissional da Municipalidade, encareceu a significação do fato, pois a Prefeitura poderia proporcionar à população carioca ensino gratuito de acordo com as preferências vocacionais de cada um. O decreto nº 12 619 não trouxe qualquer prejuízo ao ensino secundário, tanto que o número de ginásios continuou a crescer.

Em 1955, cinco estabelecimentos foram destinados ao ensino industrial — três masculinos, as Escolas Sousa Aguiar, Ferreira Viana e Visconde de Mauá, e dois femininos, as

Escolas Orsina da Fonseca e Rivadávia Correia.

Declarou o Sr. Hélio Fontes aguarar apreciável movimento de matrícula nas escolas agrícolas, principalmente dentre os concludentes das escolas típicas rurais.

Segundo o art. 1º do decreto 12 619, as escolas industriais da P. D. F. serão as seguintes:

- Escola Industrial Ferreira Viana (semi-internato)
- Escola Industrial Sousa Aguiar (externato)
- Escola Técnica Visconde de Mauá (internato)
- Escola Técnica Rivadávia Correia (externato)
- Escola Industrial Princesa Isabel (semi-internato)
- Escola Industrial Orsina da Fonseca (internato).

O mesmo decreto (art. 6º) criou uma escola agrícola anexa à Escola

Técnica Visconde de Mauá, devendo funcionar nas dependências desta até serem concluídas suas instalações próprias.

Note-se que a P. D. F. ofereceu, para 1955, 1 768 vagas em escolas de grau médio das quais 950 no curso ginasial, 570 no industrial, 30 no agrícola, 120 no comercial básico, 82 no técnico de contabilidade e 16 no de secretariado.

Abertura das aulas nas escolas primárias municipais — Ocorreu a 14 de março, não obstante a regulamentação de 1954 que fixava o início do ano letivo em 1º de março, sem que, então, estivesse solucionado o problema dos excedentes, tendo a Municipalidade destinado verba de quinze milhões para atender à questão da supermatrícula.

Supressão de cursos — Diversos cursos noturnos mantidos pela Prefeitura, de artigo 91, prática de escritório, artes femininas e oportunidades foram suprimidos. A medida provocou acentuado descontentamento entre os professores atingidos, que deverão retornar às classes de ensino primário supletivo.

Os chamados Cursos de Oportunidades foram criados pela lei municipal nº 478, de 11 de setembro de 1950, com o objetivo de estender, melhorar ou completar o nível cultural de qualquer pessoa, segundo suas necessidades e preferências em determinado momento. Tais cursos, inteiramente gratuitos, foram instituídos para lecionar as matérias e especialidades que viessem a ser requeridas por um grupo de, pelo menos, vinte candidatos.

Internamento de menores nas escolas da P. D. F. — O Secretário Geral de Educação e Cultura baixou

em março as instruções nº 11 regulamentando esse internamento e as condições de inscrição, concorrência, seleção e contrato de estabelecimentos que mantêm alunos à conta da Municipalidade (Diário Oficial, seção II, de 5/3/55).

O menor internado deverá ser anualmente reconduzido ao estabelecimento contratado que mais convenha a sua educação, até concluir o período de internamento, em face da respectiva idade, quando será desligado.

As obrigações dos estabelecimentos a serem contratados são minuciosamente fixadas, incluindo-se a proibição de castigos físicos ou humilhantes, o fornecimento de todo o material escolar e a prestação de assistência médico-dentária, sob fiscalização da P. D. F.

Os estabelecimentos que oferecem intenato são dos seguintes tipos: jardim de infância (4 a 6 anos), curso primário (7 a 12 e curso primário com artesanato (10 a 14 anos). O prazo de internamento transcorrerá de 25 de março a 20 de dezembro de 1955.

Regulamentação das remoções de diretores e professores do Departamento de Educação Primária — Foi baixada pelas Instruções nº 16, do Secretário Geral de Educação e Cultura, de 10 de janeiro (D.O., s. II, de 11/1/55). Tais remoções poderão ser *ex-officio*, por permuta e a pedido.

Normas para a inspeção de saúde das candidatas à matrícula na 1ª série dos cursos ginasiais do Instituto de Educação e da Escola Carmela Dutra — Constam das Instruções nº 17, do Secretário Geral de Educação e Cultura (D.O., s. II, de 11/1/1955).

O estudante de todos os tempos — Sob esse título, publicou "A Noite", do Rio de Janeiro, de 1º de março, artigo do Sr. Celso Kelly, sobre os professores que seguiram cursos de aperfeiçoamento da P.D.P. Refere o articulista que, em 1954, mais de mil professores primários dedicaram a quinta-feira, dia de descanso do magistério municipal de 1º grau, à frequência de cerca de trinta cursos no Instituto de Educação. O plano das especializações para 1955 inclui um novo curso, o de orientação do teatro escolar.

Matrículas em 1955 nas escolas da P. D. F. — Atingiram, nos estabelecimentos primários, a 47 406, sendo que 40 030 crianças lotadas em educandários da municipalidade, 4 088 colocadas em escolas particulares, estudando a Prefeitura a colocação de 3 288 excedentes (situação em 31 de março).

ESPIRITO SANTO

Controle médico escolar — O Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, de 15 de fevereiro de 1955, publicou o Decreto nº 24 325, de 11 do mesmo mês, que regulamentou a lei nº 1 981, de 18 de dezembro de 1952, que tornou obrigatório o controle médico periódico nas escolas primárias mantidas por particulares ou instituições privadas, sujeitas à fiscalização do Estado.

GOIAS

Educação da infância excepcional — Sob auspícios da Secretaria da Educação e do Instituto Pestalozzi de Goiânia foi programado para iniciar-se em 5 de fevereiro um curso sobre educação da infância excepcional, para professores e assistentes

sociais a fim de preparar a aqui-pe de colaboradores do Instituto e orientadores de classes especiais dos grupos escolares.

MINAS GERAIS

Universidade de Juiz de Fora ■— Foi criada por lei estadual que tomou o nº 1 229, de 4 de fevereiro (publicada em "Minas Gerais", órgão oficial do Estado, de 5 de fevereiro de 1955). Terá personalidade jurídica própria, independente da do Estado, constituindo-se dos estabelecimentos de ensino superior do município que desejarem integrá-la e que manterão sua autonomia administrativa e financeira. Entre esses o ato institucional da nova universidade menciona o Conservatório de Música, a Escola de Belas Artes e a Escola de Enfermagem Hermantina Beral-do.

Para constituição do Fundo Universitário, autorizou a lei ao governo do Estado a contribuição de dez milhões de cruzeiros, em apólices inalienáveis com juros de 5% ao ano.

Faculdade de Medicina de Juiz de Fora — Em março foram inaugurados três modernos pavilhões destinados ao estudo de anatomia patológica, técnica operatória, maceração, biotério e almoxarifado.

Escola Estadual da Vila de Divino de Laranjeiras, do município de Galiléia — Criada por ato do governador do Estado, foi instalada em 14 de fevereiro. A solenidade de instalação iniciou-se com a posse do corpo docente do novo educandário, encerrando-se com um desfile dos alunos matriculados.

Diretório Central dos Estudantes — Na moderna sede desse orga-

nismo dos universitários mineiros, inaugurada em dezembro do ano findo graças à colaboração do governo estadual, prosseguiu, este ano, a instalação de seus vários setores. O novo edifício, situado em Belo Horizonte, na rua Gonçalves Dias, próximo da praça da Liberdade, erguido sobre *pilotis*, foi projetado pelo engenheiro Silvio de Vasconcelos e custou dois e meio milhões de cruzeiros. Contém amplas salas para festas, jogos, serviços administrativos e biblioteca. *Curso de férias para professores* — Tendo em mira o aperfeiçoamento do professorado mineiro, vem a Secretaria de Educação realizando, desde 1948, cursos de férias anuais.

O curso de 1955 destinou-se a professores das escolas normais e secundárias, estendendo-se de 8 de janeiro a 5 de fevereiro. Compreendeu quatro seções.

- 1 — Preparação para candidatas a exames de suficiência;
- 2 — Aperfeiçoamento para professores já registrados;
- 3 — Orientação para professores de Ciências Físicas e Naturais ;
- 4 — Trabalhos Manuais, Desenhos e Modelagem.

Contou o curso de 1955 com a colaboração do Ministério da Educação e Cultura, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Diretoria do Ensino Secundário, esta última também por intermédio, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CA-DES). Foi assinalada a cooperação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, bem como a da Sociedade de Cultura Francesa, que ministrou um curso de Francês.

A aula inaugural esteve a cargo do Prof. Aogar Renault, cabendo ao Prof. Afrânio Coutinho, do Colégio Pedro II, prelecionar a de encerramento.

Campanha de Bolsas de Estudo — Vários estabelecimentos mineiros de ensino atenderam ao apelo da Campanha no sentido de proporcionar matrículas gratuitas a estudantes pobres. Dentre os que, até meados de fevereiro, haviam encaminhado suas adesões à Inspetoria Seccional do Ensino Secundário de Belo Horizonte, figuravam.

Na Capital: Colégio N. S. das Dores, Ginásio S. Miguel Arcanjo, Colégio S. Pascoal, Escola Técnica de Comércio da A. E. C. e os estabelecimentos da Campanha Nacional de Educandário Gratuitos.

No interior: Ginásio S. Geraldo, de Divinópolis.

Frequência às bibliotecas das escolas primárias da capital do Estado — Em 1949 as bibliotecas pedagógicas reuniam, na capital, 13 183 volumes, assinalando 44 404 consultas e, no Estado, 103 709 volumes e 336 957 consultas. As bibliotecas infantis registravam, na capital, 26 070 volumes e 367 111 consultas; no Estado 174 943 volumes e 1 556 219 consultas.

Em 1953, na capital, 17 238 volumes e 72 923 consultas; no Estado, 157 653 volumes e 454 534 consultas, nas bibliotecas pedagógicas. Nas bibliotecas infantis, na capital 37 316 volumes e 391 876 consultas; no Estado, 268 383 volumes e 2 135 962 consultas.

Merenda escolar — Segundo informações da Secretaria de Educação, foi a seguinte a atividade das cantinas escolares nos últimos cinco anos:

Ano	Merendas	
	Na Capital	No interior
1949	1 949 487	9 665 139
1950	2 122	10 209 971
1951	087	11 422 752
1952	2 282 957	12 057
1952	2 348 291	840
	2 629 119	12 401
1949/53	11 332 041	55 756 748

Novo reitor da Universidade de Minas Gerais — Com o término do mandato do Prof. Pedro Paulo Pe-nido, e considerando a lista tríplice apresentada pelo Conselho Universitário, o Presidente da República nomeou para aquela alta função o Prof. Lincoln Prates, diretor da Faculdade de Direito.

Campanha de Educação de Adultos — O rendimento da educação de adultos em 1954 excedeu as expectativas, pois, enquanto o governo federal concedeu verbas para 1 700 cursos, o estadual custeou mais de 400, perfazendo 2 189, com 85 652 alunos matriculados, 55 735 freqüências e 33 816 aprovações (segundo "O Diário", de Belo Horizonte, de 25 de março de 1955).

Ampliação da rede escolar de Belo Horizonte — Conforme publicação feita pelo "Diário de Minas", de 25 de março do corrente, declarou o Sr. Geraldo Jardim Linhares, autor do Plano de Ampliação da Rede Escolar de Belo Horizonte, que foram concluídos 17 prédios escolares e iniciadas outras obras, com os recursos da venda de áreas desnecessárias existentes junto a vários grupos.

PARAÍBA

Cursos intesivos de orientação educacional — A Secretaria de Educação programou, para fevereiro, um curso intensivo visando a melhoria do ensino primário, compreendendo 40 aulas, em 5 dias, sobre os seguintes temas: Educação Rural, Clubes Agrícolas, Higiene [Rural, Instituições Escolares, Administração Escolar, Metodologia, Medidas Educacionais, Estatísticas Educacionais, Desenho, Trabalhos Manuais e Artes Aplicadas.

O campo de ação das equipes organizadas pelo Departamento de Educação abrangeu 12 municípios, com a seguinte distribuição:

- 1" zona: aulas de 1° a 5 de fevereiro
- 2" zona: aulas de 7 a 12 (Antenor Navarro, Catolé do Rocha e Santa Rita)
- 3» zona: aulas de 14 a 19 (Tabaiana, Brejo do Cruz e E. Santo)
- 4" zona: aulas de 23 a 26 (Malta, Sapé e Uiraúna)

Preparação do magistério secundário — Instalou-se em janeiro, sob a orientação da Inspetoria Secional do Ensino Secundário, o curso intensivo de preparação dos candidatos aos exames de suficiência para o magistério secundário local.

A medida foi ainda patrocinada pela Faculdade de Filosofia N. S. de Lourdes e Secretaria Estadual de Educação.

PARANÁ

Universidade do Paraná — A área construída da moderna Universidade, em Curitiba, atinge, atualmente, a 17 370 metros quadrados. Essa área era, em 1913, de 2 035 metros quadrados e, quando da federalização da Universidade, em 1950, de 7 855, o que traduz com precisão o acentuado desenvolvimento do grande centro de estudos paranaense.

PERNAMBUCO

Instalação de cursos secundários — Pelo decreto nº 263, de 21 de janeiro, o Governador do Estado autorizou a Secretaria de Educação e Cultura a organizar e instalar cursos gratuitos de ensino secundário, do 1º ciclo, na capital e interior. As instruções necessárias à execução desse decreto deverão ser expedidas no prazo de noventa dias.

O Secretário de Educação, Prof. Aderbal Jurema, escolheu para núcleo da rede estadual de escolas secundária a ser instalada o Ginásio Estadual de Beberibe, já em funcionamento, com uma centena de alunos no curso de admissão, e para o qual foi pedida inspeção federal.

A medida irá ampliar o parque secundário oficial do Estado, que apenas dispõe do Colégio Estadual,

Instituto de Educação e Ginásio de Jaboatão.

Além do Ginásio de Beberibe, devem ser brevemente instaladas outras unidades: em Casa Amarela, aproveitando o Grupo Escolar D. Vital, e em Tejiipió. Industriais do Estado já se prontificaram a doar terrenos para as futuras escolas.

Acredita, porém, a Secretaria de Educação que os novos estabelecimentos, afora o de Beberibe, só poderão funcionar em 1956. Para mitigar tal inconveniente, vem a Secretaria mantendo bolsas escolares e firmando convênios. Assim, este ano, já foram estabelecidos acordos, visando a educação gratuita, com os ginásios de Nazaré da Mata e Li moeiro. No passado fora iniciada essa política educacional através de um acordo com o ginásio de Caruaru.

Tem em mira a Secretaria de Educação apresentar um plano quadri-annual, que abrangerá a reestruturação de todos os setores educacionais e culturais, a assistência ao estudante com material escolar e livros didáticos gratuitos, fornecimento de máquinas de costura e oficinas artesanias às unidades escolares.

O decreto de 21 de janeiro estabelece que as despesas com os novos cursos correrão à conta do Fundo Especial de Ensino do orçamento estadual. O referido ato incorporou desde logo em seus benefícios os cursos ora em funcionamento nos Ginásios Estaduais de Beberibe, no Recife, e de Jaboatão.

Em 28 de janeiro foi solenemente inaugurado, no Grupo Escolar Pedro Celso, o Ginásio Estadual de Beberibe, que fora criado por ato de 24 de dezembro de 1954. O estabelecimento funcionará no Grupo Pe-

dro Celso até que seja construído pelo governo estadual o prédio respectivo .

Ensino primário rural — Em declarações à imprensa da capital federal ("A Noite", 3/3/955), informou a Prof. Maria Elisa Viegas de Medeiros, deputado à Assembléia Legislativa de Pernambuco, que atualmente funcionam em seu Estado 400 escolas típicas rurais, dirigidas por professoras formadas em institutos estaduais e residentes em propriedades da escola rural. A professora deve fazer funcionar um clube agrícola. Existem ainda 25 grupos escolares rurais além de escolas de especialização rural, como a "Alberto Torres", que data de 1929. A Escola Rural Murilo Braga, recentemente instalada, tem por objetivo formar professores destinadas às zonas rurais do Nordeste.

Mais de oito mil crianças, frequentam as escolas rurais de Pernambuco.

Em declarações prestadas ao "Diário de Pernambuco" de 1º de abril de 1955, o Secretário de Educação e Cultura do Estado esclareceu que, em março, foram reabertas cerca de quarenta escolas rurais que se encontravam fechadas há anos. Declarou ainda que estava prestes a ser apresentado ao governador um plano quadrienal, contemplando o interior com apreciável número de grupos escolares, devendo iniciar-se, no período 1955-56, a construção de grupos em Orobó, Limoeiro, Vicência, Angelim, Água Preta, Águas Belas, Serençaém, Nazaré da Mata, Parnamirim, Inajá, Coripós e Cabrobó, com auxílio do INEP. As construções atenderão às normas da moderna arquitetura funcional.

Bolsas concedidas pelo Governo estadual — Divulgou a Secretaria de Educação que foi autorizada a assinatura de convênios com estabelecimentos de ensino secundário e normal de vários municípios pernambucanos, para a concessão de mais trezentas e quarenta e sete bolsas escolares, além das já existentes em todo o Estado, para atender a estudantes pobres do interior.

Seminário sobre os problemas do ensino rural em Pernambuco — Em 19 de março estiveram na Escola de Tratoristas do Nordeste, em Tapera, município de Vitória de Santo Antão, o Secretário de Educação e Cultura, o sociólogo Gilberto Freyre e o presidente da Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), sendo promovido um debate entre visitantes, professores e alunos-mestres, correlativo aos problemas do ensino elementar e médio rural e às relações do engenheiro agrônomo, em sua atividade profissional, com o rurícola, a cultura e a região. Entre os assuntos debatidos figuraram o da fixação do professor ao ambiente de sua formação e o da frequência escolar, sendo ressaltada a evasão de terceiro e quartanistas, porque o horário escolar coincide com o calendário agrícola.

Colégio Estadual — A matrícula no principal estabelecimento estadual de ensino médio, que em 1954 atingira a 940 alunos, subiu este ano a 1 279, sem mencionar 402 estudantes do Curso Feminino, agora instalado, e 153 inscritos no curso de admissão. Cabe ressaltar que a soma dos novos estudantes eleva-se a número quase igual à totalidade do corpo discente do período anterior.

RIO DE JANEIRO

Efetivação de professores — Recente lei estadual determinou o aproveitamento dos ocupantes das funções de professor-adjunto, extranu-merário-mensalista, portadores de diploma de escola normal, nos cargos de professor (Ensino Primário e Pré-primário), padrão C, do quadro permanente, à medida que completarem cinco anos de exercício do magistério.

A lei citada criou 500 cargos isolados, de provimento efetivo, de professor padrão C.

A lotação dos professores aproveitados na forma da mencionada lei, nos cargos pela mesma criados, dar-se-á obrigatoriamente no município onde tenham exercício.

Foram também considerados providos nos cargos respectivos, em caráter efetivo, na condição de regentes, desde que possuam diploma de curso industrial ou certificado de registro de professor desse curso, os ocupantes interinos do cargo de Professor de Ensino Industrial, padrão C, com tempo de serviço superior a 5 anos no magistério estadual.

O benefício estendeu-se também aos professores interinos do magistério secundário, com tempo de serviço superior a 5 anos, no magistério estadual (secundário ou industrial).

De acordo com o referido ato legal o aproveitamento dos professores beneficiados far-se-á da seguinte forma:

- a) em 1954, dos adjuntos que tenham completado 5 anos de exercício até 31 de dezembro de 1952;

- b) em 1955, dos que completarem tal período em 1953 e 54; em cada um dos anos seguintes dos que tenham atingido o quinquênio durante o ano precedente.

Cumpra lembrar que, dentre os benefícios obtidos pelo magistério fluminense em 1954, aos quais se acrescentasse os da lei supracitada, figuram a obtenção do sexto quinquênio, o aumento da gratificação de magistério (equiparando-se a do primário às do magistério secundário e industrial) e a aposentadoria aos 30 anos de serviço.

Colônias de férias — Depois de selecionados em exame de saúde, embarcaram a 14 de janeiro, para Nova Friburgo e Macaé, 500 escolares de cerca de cinquenta municípios fluminenses, para um período de férias de 30 dias, como hóspedes do governo estadual. O organização das colônias esteve a cargo do Departamento de Educação Física, que vem procurando observar a orientação de conduzir a criança do litoral para a serra e a do interior para o litoral.

A colônia de férias de Friburgo foi instalada no Grupo Escolar Ribeiro de Almeida e a de Macaé no Grupo Escolar Irene Meireles.

Regimento da Secretaria de Educação e Cultura — O Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, de 9/1/55, publicou dito regimento aprovado pelo decreto nº 4 881-A, de 9 de novembro de 1954.

RIO GRANDE DO SUL

Reforma do ensino normal ■— Inegavelmente, o fato mais importante na vida educacional do Rio

Grande do Sul, nos últimos tempos, foi a reforma do seu ensino normal.

A 2 de agosto de 1954 encaminhou o Secretário de Educação ao Governador do Estado o anteprojeto de lei de reforma do ensino normal estadual, definindo-lhe os objetivos.

Nessa exposição ressaltavam-se os principais males do ensino então vigente, como a sobrecarga de disciplinas, a rigidez e a inflexibilidade, regime dificilmente adaptável aos interesses e capacidades individuais.

Objetivou a reforma dotar o Estado de um sistema de educação flexível e adaptável às diferenças individuais e peculiaridades das suas diversas regiões, possibilitar a realização de sistemática e organizada especialização, oferecendo, no Instituto de Educação, oportunidades de se formarem administradores escolares de grau primário, orientadores, supervisores de ensino, professores de classe de 1º ano, Jardim de Infância, de ensino de Música, Desenho, Artes Aplicadas, Economia Doméstica e outros; reestruturar o ensino normal de modo a ajustar cada vez mais a escola às necessidades do meio; modificar o regime escolar, substituindo a unidade letiva anual pela semestral; substituir a atual organização do sistema de seriação de disciplinas por vários cursos que constituem problemas a resolver e a discutir, visando situações reais da vida, e formem unidades de estudo; distribuir esses cursos em divisões que constituirão a estrutura da organização do ensino normal, nos três tipos de escolas: de 1º e 2º ciclos e do Instituto de Educação; alguns cursos, básicos e obrigatórios, outros propedêuticos, eletivos e facultativos, prever a revisão periódica da

programação de unidades de estudo; possibilitar sempre ao aluno oportunidade de certa especialização; prever no Departamento de Cultura Geral e Profissional de cada escola oportunidade de assistência às entidades e pessoas interessadas em ampliar seus conhecimentos; resguardar a articulação dos cursos prevista na lei federal n° 1 821, de 1953; exigir do aluno condições de atitude e aptidões para a função docente; reduzir o volume de trabalho do educando, com uma presença máxima a 16 aulas semanais, possibilitando o trabalho de pesquisa; diminuir o número de repetências, pela eliminação da obrigatoriedade de realizar novamente um trabalho no qual o aluno já logrou aprovação; possibilitar de futuro o funcionamento mais econômico da escola, com menos professores; fomentar hábitos e técnicas desejáveis.

O projeto, depois de meticulosa elaboração legislativa, transformou-se na lei n° 2 588, de 25 de janeiro de 1955, que "organiza e fixa as bases do ensino normal do Estado", com as seguintes diretrizes:

- I — adaptação às peculiaridades regionais; II — regime escolar que permita modalidades diversa de plano;
- III — ano letivo de nove meses no mínimo, dividido em dois períodos iguais e independentes;
- IV — planos de estudo para as diversas modalidades de preparação do magistério, administradores, supervisores, orientadores e professores especializados ; V — duração dos cursos não inferior a 4 anos no 1º ciclo e a 3 no 2º;

VI — admissão ao segundo ciclo mediante conclusão do primeiro ciclo ou dos cursos ginásial, comercial, industrial e agrícola de igual duração e equivalência; VII — distribuição dos cursos, conforme a afinidade dos seus problemas, em divisões didáticas e estas em departamentos, articulados num conselho departamental.

O Decreto n» 6 004, de 26 de janeiro, aprovou o Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul.

Inauguração dos cursos da Universidade do Rio Grande do Sul — A fim de prelecionar a aula inaugural da URGS viajou para Porto Alegre, em março, o Prof. Anísio Teixeira, que, apreciando a recente reestruturação do ensino normal, declarou à imprensa reputar a reforma dessa modalidade de ensino como um ato de pioneirismo na formação do magistério primário do Brasil, preparando não apenas o professor de primeiras letras, mas um verdadeiro líder social.

Afirmou o diretor do INEP considerar o ensino primário riograndense um dos melhores do país, tanto que escolhera o Estado para a realização de cursos de aperfeiçoamento de professores bolsistas de outras unidades federadas. Acentuou ainda que os auxílios federais concedidos ao estado, através do INEP, para a ampliação de sua rede escolar, ultrapassaram cinquenta milhões.

O tema da aula magna, proferida a dois de março, reportou-se a "O Espírito científico e o mundo atual".

Concurso de adjunto de ensino secundário — O concurso para provimento dos referidos cargos foi homologado a 28 de janeiro, quando ocupava a Secretaria de Educação o Prof. Mariano Beck, havendo o Diário Oficial do Estado de 8 de fevereiro publicado a relação nominal dos candidatos aprovados.

Decidindo, porém, a Associação dos Licenciados do Rio Grande do Sul apresentar recurso ao governador contra a homologação, no sentido de anular o concurso, determinou o Executivo estadual a sustação das nomeações, até ulterior deliberação.

Revogação de comissionamento de professoras em entrâncias superiores — Pela portaria n" 1 219, de fevereiro, o Secretário de Educação e Cultura, tendo em vista os decretos n" 63, de 10 de janeiro de 1951, e n" 3 582, de 29 de outubro de 1952, revogou, a partir de 1" de março de 1955, todas as portarias que comissionaram professoras primárias estaduais em grupos de 2ª, 3ª e 4ª entrância, determinando que os professores comissionados, em número de 285, voltassem a servir nas unidades em que se achavam lotados anteriormente.

Reunião dos Delegados Regionais — Realizou-se, em fevereiro, uma reunião, sob a presidência da Superintendente do Ensino Primário, dos delegados regionais, ficando assentado que aos mesmos seria atribuída maior autonomia funcional. Outras decisões foram: promover a atualização do Regimento Interno das Escolas Primárias e a revisão dos quadros do magistério público elementar.

Atividade do governo do Estado, no setor educacional, em 1951 — So-

bressaiu a ampliação da rede escolar, tendo sido criadas 63 unidades escolares, instaladas 52 e reabertas 17, elevando-se a 1 027 o total de escolas primárias em funcionamento, com 166 081 matrículas.

No setor do ensino normal foram instaladas e entraram em funcionamento em março de 1954 duas escolas normais e outra em abril, tendo sido criada uma quarta em Livramento.

Merece especial referência a realização de estudos sobre a reforma do ensino normal, hoje convertida em lei.

Diversos ginásios e colégios foram criados, estando em funcionamento desde março de 1954 o Ginásio Estadual Noturno de Uruguaiana, Colégio Estadual Manuel Ribas, de Santa Maria, Colégio Estadual de Caxias do Sul e Ginásio Estadual Noturno de S. Leopoldo, devendo ainda funcionar em 1955 os Ginásios em julho, e Bento Gonçalves, criado em dezembro. Foram transformados em colégios os ginásios estaduais de Livramento e Bagé e o Ginásio Estadual Noturno de Uruguaiana.

Alguns ginásios municipais foram encampados, para funcionamento em 1955.

SÃO PAULO

Cursos de férias para professores — Foram programados diversos cursos intensivos de aperfeiçoamento de 31 de janeiro a 12 de fevereiro, pela Secretaria de Educação e Faculdade de Filosofia da U.S.P., para professores, diretores, técnicos e auxiliares do ensino primário e médio.

Atinge a maioria a V.S.P. — Completou 21 anos a Universidade de S. Paulo, fundada em 25 de janeiro de 1934, pelo decreto estadual 6 283. Compreende hoje doze institutos universitários, oito instituições anexas e doze complementares, tendo diplomado, até 1953, 24 516 alunos, dos quais 13 338 pela Faculdade de Direito. Está em construção a monumental *Cidade Universitária* do Butantã, numa área de 4 500 000 metros quadrados.

Relatório da Secretaria de Educação — Em março, a Secretária de Educação, Prof. Carolina Ribeiro dirigiu ao Governador o relatório do primeiro mês de sua administração, onde acentuou sua preocupação de libertar a Secretaria de injunções políticas; a sustação definitiva dos desdobramentos de grupos escolares que chegavam a reduzir a duas as horas de aula, com retorno ao sistema anterior de dois turnos de quatro horas; a recuperação de edifícios escolares que se encontravam entregues a serviços estranhos ao ensino e a promoção de uma campanha para instalar escolas elementares de emergência.

Naquele mês, o número de crianças que não puderam obter matrícula era de 17 248, na capital.

Em princípios de abril foram instaladas cem escolas de emergência autorizadas pelo decreto estadual 24 400, de 11 de março e que logo puderam atender a 4 000 daquelas 17 284 crianças. A regulamentação do decreto 24 400, publicada no D. O. de 20 de março, dispôs que tais classes fossem regidas por substitutos efetivos ou professores normalistas regularmente inscritos nas Delegacias de Ensino.

Grupo Escolar Experimental — Criado por decreto governamental, em março, para campo de estudo e observação dos professores e alunos das escolas normais e institutos de educação da capital do Estado, deverá funcionar nas instalações da Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro I.

Novo reitor da U.S.P. — Em fevereiro empossou-se o novo reitor da Universidade de São Paulo, Prof. Alípio Correia Neto.

Modificados o art. 8º e seu parágrafo único do ato nº 31, de..... 27/10/52, que dispõe sobre exames de licenciamento nas escolas normais livres — Por ato da Secretaria de Educação, de fevereiro, tais exames passarão a ser promovidos pela Comissão encarregada de verificar os pedidos de equiparação das escolas normais livres e municipais, instituída em 1951. Excetuam-se os licenciados em faculdades de filosofia e professores normalistas com diplomas registrados no Departamento de Educação.

Projetos do Convênio Escolar para início de 1955 — Em janeiro estavam em conclusão seis grupos escolares, devendo outros dois ficar prontos no 2º semestre. Três parques infantis foram terminados em fevereiro, e outro estará concluído no 2º semestre. Além dos parques, ainda 80 recantos infantis poderão entrar em funcionamento, dependendo somente das possibilidades do Departamento de Educação, Assistência e Recreio. Espera-se, ainda no primeiro semestre, a conclusão da Escola Normal Padre Anchieta e do Teatro Santo Amaro e da reforma do Teatro São Paulo. Também no tri-

mestre entraram em funcionamento 16 bibliotecas infantis.

Além de 13 grupos escolares postos em concorrência no último trimestre de 1954, a Comissão do Convênio Escolar dará início no corrente ano a mais 16 grupos, em moderna arquitetura funcional.

Normas para aplicação das verbas municipais destinadas ao ensino — Foram fixadas pela lei municipal nº 4 629, de março de 1955, da cidade de São Paulo. 50% das dotações devem competir a construção, aquisição, locação e conservação de imóveis destinados ao ensino; 26% à manutenção das instituições auxiliares do ensino primário administradas pelo município; 4% à manutenção ou ao auxílio do ensino vocacional e técnico mantido pelo Estado; 12,5% ao auxílio do ensino primário particular e do emendativo; 5%, à manutenção de serviços de assistência escolar primária e 2,5% ao amparo de iniciativas de divulgação cultural complementares do ensino em geral.

Regulamentação da forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino secundário e normal oficiais — Foi baixada pelo decreto estadual nº 24 384, de 8 de março.

A 19 de março expediu a Secretaria de Educação as normas para atribuição de pontos nos concursos de remoção e ingresso relativos aos mencionados cargos.

Levantamento da situação do ensino primário público — A fim de conhecer a situação do ensino elementar oficial, na cidade de São Paulo e municípios vizinhos, a Diretoria do Ensino Primário da Secretaria de Educação elaborou elucidada-

tivo questionário para distribuição em todas as delegacias de ensino, em fevereiro. O objetivo principal é conhecer os pontos cruciais da questão da carência de vagas para crianças em idade escolar e quais as zonas onde o problema se apresenta com maior gravidade e, sobretudo, obter dados para a mais eficiente localização de novas unidades.

Ementário da legislação do ensino secundário e normal — O Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 8 de fevereiro, comunicou a divulgação desse ementário, elaborado pelos professores Stela Cardoso de Melo Tucunduva, Carlos Alvarenga e Nilo Magalhães Ribeiro, do Departamento de Educação.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Segundo o "Anuário Estatístico do Brasil", publicado recentemente pelo I.B.G.E., o ensino superior no país é ministrado em 598 faculdades, escolas ou institutos.

O governo federal mantém 204 desses cursos, os Estados **71**, as municipalidades 17 e a iniciativa privada 306, abrangendo um total de 64.645 alunos, assim distribuídos: 26.645 em escolas mantidas pelo governo federal; 26.905 em estabelecimentos particulares; 9.026 em estaduais e 1.852 em municipais.

Conforme o referido anuário, nota-se que os cursos de Direito são os mais freqüentados.

Enquanto 17.124 matrículas foram constatadas em abril de 1954 (início do ano letivo), nas Faculdades de Direito do país 10.631 estudantes se dirigiram para o ramo da Engenharia em suas diversas modalidades assim distribuídos: arquitetos, 1.566; civis, 5.357; agrônomos, 1.189; eletricitistas, 873; mecânico-eletricistas, 428; industriais, 318; de minas, 207; mecânicos, 171; químicos, 426; metalúrgicos, 49; e urbanistas, 207.

Com referência ao ensino médico, o total de 9.764 matrículas é reduzido se levarmos em consideração o fato de, em 1933, as estatísticas acusaram a existência de 7.356 alunos o que nos dá um acréscimo de 2.409 discentes, enquanto a popula-

ção brasileira cresceu de 35.673.000 para 57.226.000 habitantes. No mesmo período, as matrículas nas Faculdades de Direito elevaram-se de 7.712 **para 17.124**.

O ensino de Direito, Medicina e Engenharia tem o seu maior desenvolvimento na capital da República, São Paulo, Estado do Rio, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul.

O Estado do Rio Grande do Norte não possui nenhuma dessas escolas de ensino superior. Os Estados de Amazonas, Maranhão, Piauí, Sergipe, Santa Catarina e Mato Grosso, dos ramos referidos, só mantêm Faculdades de Direito, e o Espírito Santo não possui a de Medicina.

No ano de 1954, as matrículas nas Faculdades de Direito atingiram, em São Paulo, o total de 4.357 alunos, para 3.296 no Distrito Federal, 2.134 no Estado do Rio, 1.279 no Paraná e 1.271 em Minas Gerais. Em seguida vem o Rio Grande do Sul com 762 alunos, decrescendo nas demais unidades da Federação até o último da relação que é Mato Grosso, com 76 alunos.

No campo do ensino da Medicina, a capital da República apresentou no ano passado a matrícula de 3.213 alunos, para 1.398 em São Paulo, 963 em Pernambuco, 926 no Estado do Rio, 777 no Paraná, e 776 em Minas Gerais. Segue-se o Rio Grande do Sul com 658 e Alagoas, o últi-

mo da relação apresenta a matrícula de 86 alunos.

Em Engenharia, o Distrito Federal conserva também o primeiro lugar com 1.46 estudantes, para . . . 1.370 em São Paulo, 688 no Paraná, 487 em Minas Gerais, 410 em Pernambuco. Vem a seguir o Rio Grande do Sul com 312 e a Paraíba, último colocado na relação, somente conta com 10 estudantes matriculados.

Nos cursos ministrados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras estão matriculados 10.790 alunos. Nas artes liberais, a música conta 858 alunos, as artes decorativas 50; escultura, 40 gravura, 7; pintura, 456; pintura e escultura, 66; biblioteconomia, 188.

Nos cursos de Ciências Econômicas estão matriculados 3.369 estudantes; atuariais, 144; contábeis, 340; e contábeis e atuariais, 566. No curso de diplomacia, 42; educação física, 738; enfermagem, 1.477; estatística, 82; farmácia, 1.724; formação de professores secundários, 1.499; jornalismo, 390; museologia, 41; odontologia, 4.446; polícia civil, 121; química industrial, 118; serviços sociais, 704; sociologia e política e administração pública, 89, e medicina veterinária, 710.

MINAS GERAIS

Da Mensagem anual enviada pelo Exm^o Snr. Governador do Estado à Assembléia Legislativa, reproduzimos o seguinte trecho do item relativo à educação e ensino:

Educação e ensino

Têm sido objeto de constante atenção do Governo do Estado as atividades concernentes à Secretaria

da Educação. Incumbe-lhe uma das mais relevantes tarefas, senão a que sobreleva, entre todas. A formação da infância e da juventude sempre constituiu preocupação fundamental dos Governos, pois somente cidadãos esclarecidos poderão realizar obra de verdadeira integração democrática. O problema da difusão da cultura ganhou tamanha densidade nos dias atuais, que seria grave erro omiti-lo ou julgá-lo de somenos importância. As próprias condições oriundas do progresso material, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, o ritmo apressado da vida moderna, exigindo, a cada passo, novas formas de adaptação e comportamento individuais, tudo concorre para colocar a educação no mesmo plano das responsabilidades estatais de maior premência e responsabilidade.

A educação é um processo de elaboração lenta e de influência nem sempre imediata no complexo social. A demora na colheita de seus frutos costuma desinteressar os sôfregos, a saber, todos quantos, sob o embate do quotidiano, anseiam por obra perfeita e acabada dentro dos limites estreitos do simples utilitarismo ocasional.

No tocante ao ensino, seja-nos permitido assinalar o propósito indesviável da Administração, no sentido de manter e aprimorar o sistema já estruturado e amplo das escolas mineiras.

O exame, rápido embora, dos dados desta Mensagem, demonstra o crescimento incessante da rede escolar nos seus diversos graus: pré-primário, primário, secundário, normal, artístico e superior. Sem embargo do esforço governamental, chegam, constantemente, à Secretaria da Educação, pedidos para criação

de novas unidades escolares. Não basta, porém, instalar escolas, provê-las de professores e de material, se, paralelamente, não se lhes der assistência e orientação. Tais escolas importam, não raro, apenas em aumento de despesa, quando o seu rendimento deixa de corresponder ao sacrifício imposto aos cofres públicos. Urge, portanto, atentarmos para a melhoria da qualidade do ensino, assegurando aos escolares maior aproveitamento, e tornando-o, em consequência, menos dispendioso. As responsabilidades reais do seu custeio não podem resultar inúteis, por suas deficiências, quando não o constituir-se apenas obra de fachada, ou meramente preparatória de ver-balismos vazios.

A reforma de Secretaria da Educação, com a definição e delimitação das atribuições dos órgãos que a integram, é, ao nosso ver, a primeira providência a ser tomada. Nessa ordem de idéias, é nosso pensamento reorganizar e ampliar o Departamento de Educação, restituindo-lhe a ascendência nos quadros da Secretaria, a fim de colocá-lo à altura do papel que lhe cabe desempenhar, como instrumento operoso e útil ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino. Tal como está, o Departamento de Educação não pode cumprir as suas finalidades, acentuando-se, entre todas, a de prestar orientação e assistência-técnica. Importa não resvale para atividades que pouco se distinguem da simples burocracia, não obstante lhe pertencerem elementos de reconhecido valor profissional. A multiplicidade e a complexidade dos assuntos afetos àquele órgão fundamentalmente técnico — e os problemas de educação se singularizam pela sua complexidade

e multiplicidade — reclamam providências de caráter tal que se não podem protelar. Em primeiro lugar, faz-se necessária criteriosa admissão de funcionários especializados, indispensáveis à plena eficácia dos serviços de assistência técnica e à supervisão e orientação do trabalho escolar. Racionalização, simplificação do ensino: direção técnica consciente; seleção de livros didáticos, que não primem pela multiplicidade; padronização das medidas destinadas a aferir o rendimento escolar, estímulo à criação e manutenção de instituições imprescindíveis na escola moderna, como bibliotecas pedagógicas, bibliotecas infantis, jornais escolares, divulgação do que há de atual na ciência da educação, sem exotismos inadapáveis ao meio, através da "Revista do Ensino" e dos programas de radiodifusão educativos: assistência direta junto às escolas, exercida, em circunscrições, pelos inspetores técnicos regionais, e dentro das escolas, a cargo das diretoras e orientadoras técnicas: eis, em parte, e em linhas gerais, as atribuições que incumbem ou devem incumbir ao Departamento de Educação. Reestruturá-lo será abrir largos horizontes aos inteligentes e idealistas mestres mineiros.

Como decorrência da reestruturação dos serviços da Secretaria da Educação e, em especial, do seu Departamento técnico, cumpre considerar as deficiências do quadro de inspetores regionais. Em 1933, ascendiam a setenta os professores designados para o cargo de assistente técnico do Ensino, como, então, se chamava. Hoje, o seu número, fixado em lei, é de quarenta, mas, em virtude de transformação do cargo, que era isolado, em cargo de carrei-

ra, são apenas trinta e dois. E daí chegarmos a esta situação realmente inquietante: na Capital, para 59 grupos escolares, 8 escolas reunidas, 5 jardins de infância, 1 instituto especializado e 35 escolas isoladas, num total de 1.486 classes, conta a Secretaria com o concurso de 4 inspetores técnicos regionais.

Força é, entretanto, convir em que a simples ampliação do corpo de inspetores técnicos regionais, como o de técnicos de Educação, não resolverá o problema da assistência e orientação técnicas. Além do estabelecimento de medidas de seleção para o ingresso de novos elementos, nunca é demais insistir em colocar a inspeção técnica do Ensino em bases atuais. Seria descabido, nesta oportunidade, fixar-lhe a posição e as responsabilidades dentro do panorama educacional, sem lhe aferir, com escrúpulo excepcional, as responsabilidades profissionais.

Entrosados e definidos, aparelhados os órgãos técnicos de pessoal suficiente, e sempre idôneo, quer-nos

parecer que a Secretaria da Educação ficará habilitada a realizar com real proveito, as suas altas funções no quadro geral da administração pública.

Outros órgãos solicitam, por igual, a presença de funcionários especializados, como o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino da Música e Canto e o Serviço de Orientação Técnica do Ensino (ensino Normal e Secundário).

Ensino Primário em Geral

Vem-se empenhando o Governo do Estado em melhorar a rede escolar de Minas, cuidando não só da reconstrução de estabelecimento de ensino, como da edificação de novos prédios, a fim de permitir a admissão de maior número de crianças às escolas.

Conseqüentemente, houve aumento na matrícula inicial, como se verifica pelas cifras abaixo:

Grupo escolares e Escolas reunidas —		Matrícula inicial —	
1ª série	150 132 (45%)	158 243 (45,4%)	
2ª "	79 976 (23,9%)	81 697 (23,4%)	
3ª "	61 633 (18,4%)	61 047 (18,3%)	
4ª "	41 773 (12,5%)	44 149 (12,6%)	
Total	333 514	348 136	

A comparação da matrícula inicial com a matrícula efetiva demonstra que, embora tenha decrescido o número de baixas em 1954, conti-nua em elevado o número de crian-

ças que abandonaram a escola, antes de terem concluído o curso primário. E' o que se pode verificai pelos seguintes dados:

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Grupos escolares				Escolas reunidas			
1953				1954			
Matrícula	efetiva	Baixas	%	Matrícula	efetiva	Baixas	%
1ª série	133 740	16 392	10,5	145 029	13 214	8,3	
2ª "	71 503	8 473	10,5	75 167	6 530	7,9	
3ª "	54 939	6 694	10,8	58 256	5 521	8,6	
4ª "	38 190	3 583	8,5	41 211	2 938	6,6	
Total . . .	298 372	35 142	10,5	319 933	28 203	8,1	

A frequência média — 289 663 — superando a de 1953, que foi de 214 240 — revela maior assiduidade das crianças aos trabalhos escolares.

Rendimento escolar — Com o aumento crescente da população escolar e as dificuldades de ordem geral, não conseguiu o Governo elevar o ensino a melhor nível. Continuam a funcionar em três turnos vários estabelecimentos, com prejuízo da execução completa dos programas, a refletir-se no aproveitamento dos escolares.

Por outro lado, acham-se bastante desfalcados os quadros de inspe-

tores regionais de ensino e de assistentes técnicas de educação, o que vem impedindo o órgão técnico da Secretaria de realizar plenamente as funções que lhes são próprias. Entretanto, esse órgão técnico, não obstante seus limitados recursos, tem procurando melhorar o aspecto qualitativo do ensino, organizando, na Capital, Cursos para melhor execução dos Programas do Ensino Primário Elementar, em vigor.

Embora com a interferência dos fatores desfavoráveis apontados, foi maior o número de promoções e aprovações, em 1954, como se verifica:

Promoções e aprovações		
Classes	primárias Anexas	Escolas Isoladas
1953		1954
1ª série	58.694	61.726
2ª " 3ª	48.094	49.384
" 4ª "	37.949	39.597
Total .	31.008	33.127
	175.745	183.834

A matrícula inicial, nas classes primárias anexas e nas escolas isoladas do Estado atingiu a cifra de 7.992 alunos, distribuídos em 504 classes, com matrícula efetiva de 7.063 alunos e frequência, média de 6.828 escolares. De modo geral, as escolas isoladas foram instaladas em

bairros mais afastados e de mais densa população operária, possibilitando assim maior assiduidade dos alunos.

O número de promoções e aprovações, por série, foi o seguinte nes-sas escolas:

	Classes anexas	Escolas Isoladas
1ª série	509	864
2ª "	557	677
3ª "	480	433
4ª "	601	85
Total	2.147	2.059

Grupos Noturnos — Os 141 grupos noturnos funcionaram normalmente, com matrícula efetiva de 4.990 alunos e frequência de 4.536. Dos 938 escolares, matriculados na 4ª série, foram aprovados 748, ou se-

jam 79,7%, o que representa bom índice de recuperação de elementos humanos que melhoriam suas próprias condições e habilitaram-se a dar melhor cooperação para o conjunto social.

Matricula inicial	<i>Grupos escolares noturnos</i>			Aprovações
	Matricula efetiva	Frequência		
1ª série	2.166	1.783	1.580	772 (43,2%)
2ª "	1.524	1.169	1.050	691 (59,1%)
3ª "	1.448	1.100	1.048	725 (65,9%)
4ª "	1.081	938	858	748 (79,7%)
Total ..	6.219	4.990	4.536	2.936 (53,8%)

Ensino pré-primário — Os Jardins de Infância, pela formação de hábitos úteis, preparam a criança para a Escola Primária, contribuindo não só para sua melhor adaptação ao trabalho escolar, como para predispor a melhor aprendizagem.

Além de 6 Jardins de Infância, funcionaram nos grupos escolares 71 classes pré-primárias atingindo a matrícula a 4.831 alunos, com frequência de 3.852.

Ainda do citado documento, transcrevemos os textos a seguir dos sub-itens que tratam do ensino primário em geral e do ensino primário na capital:

Ensino Primário na Capital

O desenvolvimento excepcional de Belo Horizonte evidencia-se também pelo seu número de estabeleci-

mentos de ensino. Quanto ao ensino primário, pode-se afirmar ser a Capital do Estado uma das mais bem dotadas entre os grandes núcleos urbanos. A ação governamental acompanha o crescimento da cidade, e é com justa ufania que comprovamos o esforço despendido para assegurar a infância o ensino básico elementar.

Assim é que, entre março de 1954 e abril de 1955, foram instalados nesta Capital mais 7 Grupos Escolares, que são hoje em número de 59. São 5 as suas Escolas Infantis, 8 as Escolas Reunidas, 35 Escolas isoladas e o Instituto Pestalozzi. A matrícula exigiu a formação de 1.486 classes, mobilizando 65 diretoras, 110 orientadoras técnicas e 1.486 professoras, excluídas as docentes designadas para as funções de auxiliar

de diretoras e as especializadas em educação física, música e canto, e trabalhos manuais, desenho e modelagem.

Sem embargo do desvelo do Governo no sentido de proporcionar melhores condições pedagógicas a mestras e alunos, não foi possível evitar o trabalho diário em dois turnos nas escolas da Capital. 29 casas de ensino primário ainda funcionam nesse regime, constituindo uma das mais graves causas de repetência.

Vem a propósito assinalar a louvável colaboração da Associação das Voluntárias, no setor do ensino primário. Em Belo Horizonte, durante o ano de 1954, a benemérita Associação manteve em funcionamento 129 classes, alcançando a matrícula 4.541 crianças.

PARAÍBA

E' o seguinte o projeto de regulamento da Campanha do Ensino Secundário na Paraíba (C.E.S.P.):

Prano de organização

1. — A C.E.S.P. tem por finalidade concorrer para a expansão e aperfeiçoamento do ensino secundário na Paraíba.

2. — Constituirão a C.E.S.P. as seguintes secções:

- a) Superintendência
- b) Direção de Cursos
- c) Secretaria

3. — O cargo de Superintendente será exercido cumulativamente sem ônus para o Estado, pelo Secretário de Educação e Saúde, a quem compete a indicação do Diretor dos Cursos e do Secretário.

4. — Caberá, especialmente à Superintendência:

a) tomar providências no sentido de obter disponibilidade orçamentárias e financeiras, de modo geral, para a realização dos fins da Campanha ;

b) planificação e direção geral da Campanha;

c) supervisão das demais secções, que lhe serão subordinadas;

d) dar parecer ao Sr. Governador do Estado sobre a conveniência da criação de ginásios e colégios oficiais, além do concurso financeiro para a criação ou manutenção dos que dependerem de iniciativa particular ou de outros poderes públicos;

e) promover todos os meios de aperfeiçoamento do professorado secundário, como sejam contratos de professores e cursos de vários tipos: itinerantes, de férias e permanentes, devendo estes últimos funcionar junto à Faculdade de Filosofia oficial, e às demais existentes no Estado.

5. — Ao Diretor dos Cursos compete:

a) realizar cursos intensivos de aperfeiçoamento, de acordo com o tópico anterior promovendo, com este objetivo, os necessários entendimentos com a direção das Faculdades de Filosofia;

b) escolher os professores para a ministração dos cursos, com prévia audiência do Superintendente;

c) coordenar os cursos, estabelecendo, quando possível, a articulação e harmonia dos programas, sobretudo nas disciplinas afins.

6. — Os cursos, que devem ser a duração de dois meses, em regime intensivo, devem ser organizados, atendendo-se aos seguintes objetivos:

a) estudo dos assuntos fundamentais em cada disciplina, possibi-

litando ao candidato realizar, posteriormente, e por esforço próprio, o desdobramento orgânico da matéria estudada;

b) orientação metodológica e didática;

c) orientação bibliográfica que será mantida, posteriormente, pela Secretária da Campanha;

d) apresentar planos, relacionados com o setor que lhe está confiado, à Superintendência da Campanha, no início de cada ano, e sempre que pretender tomar novas iniciativas;

e) apresentar relatório à Superintendência, no fim de cada curso e ao término do ano letivo;

7. — A Secretaria terá as seguintes atribuições:

a) colaborar, em tudo que estiver ao seu alcance, com a Inspeção Seccional do Ensino;

b) distribuir pelos Ginásios e Colégios instruções no sentido de orientar os programas dos currículos escolares, a bibliografia das várias disciplinas, etc.

c) obter dos estabelecimentos de ensino secundário a relação dos professores que desejam inscrever-se para os Cursos de Aperfeiçoamento; e investigar que disciplinas reclamam, mais urgentemente, a formação de professores especializados, providenciando a sua inscrição.

d) fornecer, periodicamente, indicações a respeito de livros didáticos e de quaisquer publicações que possam contribuir para o aperfeiçoamento cultural e pedagógico do professor;

e) cooperar na criação de ampliação de bibliotecas nos ginásios e colégios do Estado inclusive facilitando a sua articulação com o Instituto Nacional do Livro.

f) interessar-se na obtenção de bolsa de estudos para professores e alunos.

8. — A Secretaria, para desincumbir-se, satisfatoriamente, de seus encargos, deve manter-se em contacto com os estabelecimentos de ensino, os quais lhe remeterão, em cada período de dois meses, relatório contendo os assuntos de seu interesse que correspondem aos objetivos da Campanha. Deve, Outrossim, apresentar relatório, dentro dos mesmos períodos à Superintendência da Campanha, a fim de serem objetivadas as medidas que a esta competem.

PERNAMBUCO

Em entrevista concedida ao "Diário de Notícias", da capital da República, o professor Aderbal Jurema, Secretário de Educação, falando sobre o plano de trabalho a desenvolver, teve a oportunidade de declarar o seguinte:

"Procuramos atender às necessidades da população através das organizações extra-escolares, especialmente as caixas e as cooperativas.

Os caixas escolares fornecem o material escolar nas zonas pobres. A distribuição dos benefícios é feita por intermédio das diretoras dos estabelecimentos que mantém maior contacto com os problemas. Pela primeira vez, tivemos a distribuição gratuita do material escolar com completo atendimento das crianças necessitadas.

As cooperativas sem interesse de lucro, fazem a revenda em preços bem inferiores ao do mercado, facilitando àqueles que dispõem de alguns recursos a manutenção dos seus estudos por conta própria.

A gratuidade do livro didático é outro problema que nossa administração está resolvendo, por etapas.

Programamos para o corrente ano tornar gratuitos os livros destinados às séries preliminares e à primeira série primária. Nesse sentido estamos promovendo um concurso para seleção das melhores cartilhas e livros, ao qual concorrerão diversos autores. O livro a ser impresso pela Secretaria terá lombada de pano para maior duração e o aluno o devolverá no fim do ano. Esta modalidade de empréstimo visa desenvolver nos educandos duas noções da maior importância: a de higiene e a de responsabilidade. Aos alunos que os entregarem limpos, depois de um ano de uso, serão distribuídos diplomas, como incentivo para o desenvolvimento das suas qualidades pessoais.

A verba destinada no orçamento para a merenda escolar em Pernambuco corresponde a 2.500 contos para a capital e 1.500 para o interior. Calculada a merenda em Cr\$ 1,40 "per capita", e a média de 20.000 escolares para serem atendidos, segundo os cálculos efetuados pela Secretaria, a despesa diária seria de 28 contos, a mensal de 600 contos e a anual de 6.000 contos, o que mostra a insuficiência da verba atual.

Para poder realizar nosso programa de distribuição diária de merenda aos escolares entramos em contacto com a Campanha de Alimentação e já temos a garantia do fornecimento do leite em pó para todo o Estado, o que já está sendo feito. Outros problemas correlatos nos surgiram como o do combustível, fogão, açúcar e do preparador da merenda. Lançamos um apelo à iniciativa particular para contribuir com im-

portância mensal para fazer face a essas despesas e à de fardamento.

Observamos — e isto é digno de nota, porque fotografa um dos nossos maiores problemas — que a frequência escolar vem aumentando depois que iniciamos a distribuição regular diária da merenda escolar.

Para interessar a população na vida da escola, foi lançada, ainda, a campanha "Amigos da criança pernambucana", com distribuição de certificados aos colaboradores, como testemunho do auxílio que prestarem à obra.

Finalmente, estamos promovendo a ampliação da Diretoria do Serviço Escolar da Secretaria, cuja finalidade é de assistência social à criança e às famílias.

E' importante salientar que o primeiro Estado da Federação a instituir bolsas escolares para o ensino secundário foi o de Pernambuco, no governo de Etelvino Lins, em 1945. Também nessa época, o tradicional Ginásio Pernambucano e o Instituto de Educação passaram a ser gratuitos.

O Instituto de Educação, construído para 200 alunas, tem hoje a matrícula de 2.080. O Ginásio Pernambucano, hoje Colégio Estadual, encontramos com 900 alunos, muito aquém de sua capacidade; procuramos incentivar a matrícula neste educandário, a qual se elevou para 1.700 alunos. Quebramos o tabu da coeducação, abrindo um turno para moças no Colégio Estadual: nele se matricularam 400 alunas.

Ainda, no ensino secundário, conseguimos o congelamento dos preços das bolsas escolares, de forma a manter o mesmo número que vinha sendo oferecido. No interior esse número cresceu de 347.

Instalamos o segundo colégio estadual no Recife, aproveitando o prédio do grupo escolar de Beberibe: a matrícula de 180 alunos é animadora. Estamos em preparação para criar mais dois ginásios na capital, a fim de servir as zonas mais populosas; isso evitará o problema do transporte e os adolescentes ficarão menos sujeitos aos problemas do cosmopolitismo, pois estarão mais ao alcance do controle de suas famílias.

No setor do ensino industrial estamos empenhados na criação de um serviço industrial para fabricação em série, para fins de treinamento do educando. Assim, poderemos oferecer operários especializados nos mais diversos ramos às necessidades locais. O material executado durante o período de treinamento será consumido pelo próprio Estado.

Além das escolas primárias, temos um plano para a instalação de um ginásio rural, no município de Arcoverde. Será uma experiência que, se vitoriosa, servirá como padrão de ensino rural de segundo grau, para o interior do Estado.

SÃO PAULO

Em solenidade que se realizou na sede da Reitoria da Universidade de São Paulo, perante o Conselho Universitário, o professor Alipio Corrêa Neto tomou posse do cargo de reitor, para o qual foi nomeado recentemente pelo governador do Estado.

Depois de lido o termo de posse pelo secretário geral da Reitoria, sr. Júlio Mario Stamato, o professor Alipio Corrêa Neto assinou o termo de compromisso.

Transmitiu o cargo ao novo reitor o professor Euripedes Simões

de Paula, vice-reitor em exercício. que em breves palavras pôs em relevo as qualidades do professor Alipio Corrêa Neto e ressaltou o trabalho deste em prol do desenvolvimento da educação nacional.

Em nome do Conselho universitário, falou o professor Jaime A. de Albuquerque Cavalcanti, que discorreu sobre a vida pública do novo reitor e sua contribuição ao progresso da medicina entre nós.

Agradecendo as homenagens que acabavam de lhe ser prestadas, o professor Alipio Corrêa Neto proferiu o seguinte discurso:

"Ilustríssimos senhores conselheiros da Universidade de São Paulo.

Sejam minhas primeiras palavras de agradecimento dirigidas a v. exas, por terem apontado o meu nome ao poder executivo como um dos candidatos ao eminente posto de Reitor da Universidade de São Paulo.

Não subestimo as responsabilidades inerentes ao posto, ainda mais acrescidas da necessidade de manter o prestígio adquirido no território nacional e no estrangeiro pelas administrações anteriores, onde pontificaram ilustres e respeitáveis membros do corpo docente dos diversos institutos universitários. As tradições de cultura e pundonor que foram sempre o apanágio da Universidade de São Paulo, exigem de seus reitores o ingente esforço e o alto espírito de luta consentaneos com os seus desígnios, como orientadora da civilização bandeirante.

Ao suceder o experiente colega prof. José de Melo Moraes, sinto menos rijas as minhas forças para manter no mesmo alto sentido a soma de conquistas verificadas sob sua cuidada e eficiente administração. Con-

fiu, no entanto, na vossa sabia orientação, srs. Conselheiros, pois que constituís o repositório das forças vivas patentes nos diferentes institutos universitários, na vossa experiência e na vossa decisão.

Devo agradecer ao honrado Governador do Estado, e meu prezado amigo dr. Jânio Quadros, por mais esta prova de confiança prestada a minha pessoa ,cumulando-me com a mais elevada honraria que se possa conferir a um professor universitário, qual o de reitor da Universidade.

Os propósitos de uma administração construtiva e popular, equânime e paritaria que coloca no mesmo nível e sob o mesmo plano os interesses do abastado, do remediado e do necessitado, devem também ser aqueles que orientarão os destinos da Universidade de São Paulo, debaixo da inspiração e dos ensinamentos do nosso ilustre Governador".

As universidades constituem-se como força do progresso e a orientação do bem-estar geral, em verdadeiro cérebro da coletividade. Todas as atividades humanas, das mais humildes às mais altamente especializadas, devem submeter-se, na senda do progresso, a uma sadia orientação universitária. Um povo sem universidades será uma coletividade sem pensamento. Um exemplo, entre nós mesmos verificado, servirá para materializar quais sejam as vantagens do critério cultural a orientar todas as atividades humanas.

Em um dos nossos institutos dedicados à cura do câncer perdeu-se, por descuido, envolta num curativo, uma das agulhas de radio, de aplicação sobre a neoplasia. Dado o alto custo da substancia, era imperativo ser encontrada. Foi determinada a busca, que resultou infrutífera à pri-

meira tentativa. Recorreu-se à incineração de todo o lixo do hospital; coadas cuidadosamente as cinzas, até que, após dias de esforço e trabalho insano, foi achada a preciosa agulha.

De outra feita, o mesmo descuido da enfermagem e novamente se perdeu o pequenino estojo, radioativo. Desta vez, no entanto, foi lembrada a existência da Universidade e convocado um especialista, que encontrou a substancia perdida em minutos, usando-se o aparelho detector de Geiger.

Mostra este exemplo, deveras objetivo, a diferença contrastante entre as atividades orientadas pelos principios científicos e aquelas outras agindo na obscuridade do empirismo.

Muitos novos exemplos mostrariam os enormes benefícios da orientação universitária, como os estudos de genética, a orientar a produção agrícola e pecuária que tem transformado mesmo entre nós, o panorama dessas atividades produtoras da riqueza. Basta citar, apenas. para não ser fastidioso, a escolha da semente de algodão para obtenção de plantas adaptadas ao nosso clima e ao nosso solo, feita pelo ilustre dr. Raimundo Cruz Martins, hoje, e em

boa hora, elevado á direção da Secretaria da Agricultura.

Não pode a Universidade ser tomada apenas como conglomeração de institutos formadores de profissionais, mesmo de nivel superior. Paralela a esta atribuição temos as atividades nos laboratórios e nos campos experimentais no sentido da pesquisa e da experimentação.

Seja tal ação puramente especulativa, seja ela de aplicação imediata, deve a Universidade ser a col-

meia de trabalho do espírito, da inteligência, e do raciocínio para o aperfeiçoamento ético, estético e do bem estar da coletividade.

Se esta verdade é iniludível para todos os povos exalça-se ela para o nosso País.

No seu magnífico, estudo, "Casa Grande e Senzala", faz Gilberto Freire, o elogio do português como povo colonizador ao estabelecer paralelo entre o desenvolvimento colonial do Brasil e dos Estados Unidos. Para a grande nação do norte do continente transportaram-se os colonos em ótimas condições de meio ambiente. Lá puderam conservar os seus costumes e manter os seus hábitos, porque o "habitat" se alterava em latitude. O clima, as estações, a produção agrícola, os métodos de trabalho, a moradia, a alimentação e o vestuário foram mantidos sem qualquer esforço de adaptação. Deixaram os europeus as suas casas velhas e, no mesmo hemisfério, transportaram-se para o novo lar, uma vida nova, no mesmo regime social e em idêntico panorama climático.

Para o Brasil, a coisa foi muito diferente. A nova nação que despontava oferecia ao forasteiro um "habitat" profundamente diferente. A terra só poderia ser trabalhada por métodos inéditos para os seus novos possuidores; o clima áspero e adverso, sem estações definidas, não era acolhedor; a própria alimentação teve de ser alterada fundamentalmente, uma vez que os produtos do solo não correspondiam àqueles de que se nutriam e se nutrem os europeus.

Quase tudo teve que ser alterado, tudo se fez mister modificar. A adaptação, no entanto, tem sido feita ao acaso, à feição das circunstâncias, sem orientação meditada ou preestabelecida.

Qual seria o organismo social capaz de superintender tal ingente tarefa de criar uma nova civilização no clima tropical ou subtropical, senão a Universidade?

Só a Universidade com sua possibilidade de investigação objetivada ou puramente especulativa poderá fornecer o esquema de uma civilização, em todos os pormenores das multiformes atividades de um povo. A arte, a produção, a ciência, o pensamento, mesmo a ética, que constituem o clima onde uma civilização se forma, e sente o homem o incentivo para viver encontram, nas atividades universitárias, o seu maior apoio e o seu melhor estímulo.

Se outros motivos de merecer o acatamento e a veneração de seus conterrâneos não tivera o inclito governador Armando de Salles de Oliveira, a criação da Universidade de São Paulo lhe granjeou esta posição. Político de invulgar tino, deu em sua rápida administração neste Estado, a demonstração de ser realmente um dos grandes estadistas da República.

Poderia considerar-se exagero de minha parte, mas estou convencido de que o dia 25 de janeiro de 1934 é uma das grandes datas da Nação. Se nós comemoramos ainda hoje o dia da abertura dos portos como um dos grandes feitos históricos dos tempos coloniais, porque permitiu ao Brasil certa autonomia internacional na sua atividade comercial, devemos exultar muitíssimo mais quando a data da fundação da Universidade que colocou a nação brasileira no nível cultural e espiritual dos países civilizados da terra.

A verdadeira emancipação de um povo se faz quando se registra a autonomia da cultura e da inteligência; a inteligência e a cultura se eman-

cipam quando se baseiam na pesquisa e na experimentação próprias: e a pesquisa e a experimentação são o apanágio das instituições universitárias,

Srs. professores, ainda cumulas-tes de satisfação a minha posse ao encarregardes de me saudar esta figura de cidadão de Plutarco que é o prof. Jaime Cavalcanti. Meu companheiro dos bancos escolares, sempre apreciei nele o caráter, o esforço e a cultura como um dos paradigmas a ser seguido pela nossa mocidade.

Recebo a investidura das mãos de nosso vice-reitor prof. Eurípedes Simões de Paula, um particular amigo e companheiro expedicionário. Vejo nele aquela uniforme linha de conduta seja lutando nos campos de batalha, seja na cátedra e na direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sempre defendendo os altos interesses da coletividade com a sua inteligência, a nobreza do seu caráter e o valor do seu esforço.

A sua luta veio ocupar a trincheira mais decisiva. Colocou a sua ação a serviço do próprio coração universitário, pois a sua Faculdade é como um órgão central incentivador das forças vivas da sociedade. Sem este instituto é inexistente a universidade. De outro lado será mais frutífera nos seus objetivos, mais ampla nos seus resultados e mais profundas nas conseqüências de suas atividades quanto mais perfeita, mais

eficiente e mais capaz a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Gostaria de dizer duas palavras aos mestres e aos discípulos da Universidade de São Paulo. Na gestão que hoje iniciamos nada poderemos fazer se não contarmos com o apoio de todos. Pelo entendimento e o contacto mais íntimo entre o corpo docente e discente dos seus diversos institutos, pela ventilação de problemas culturais em todas as modalidades, é que poderemos consolidar o chamado espírito universitário o qual, alargando-se nas atividades sociais, irá condicionar a recuperação moral de que tanto se fala nos dias que passam.

Tem de partir da Universidade a orientação que se colocará acima dos próprios governos e ficará como uma diretriz eterna, que é a noção do cumprimento do dever, o interesse pela normas que presidem as relações entre os homens. Com o aperfeiçoamento do espírito universitário, teremos a formação de gerações cada vez mais aptas a suportar as responsabilidades que o civismo e o bem coletivo nos impõem.

Senhores, deixo aqui os meus agradecimentos sinceros e vamos para o trabalho com o único interesse de fortalecer a Universidade de São Paulo, apoiando-nos nos Institutos que a constituem e dignificam".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Importante modificação no sistema de inspeção dos liceus foi introduzida em Hesse. Até aqui o controle desses estabelecimentos dependia diretamente do Ministério de Instrução Pública e de agora em diante estará sob a jurisdição dos prefeitos.

ARGENTINA

Foi criada escola de diplomacia ligada à Faculdade de Direito e Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires. Conceder-se-á certificado após quatro anos de estudos. O doutoramento em diplomacia ou diploma de capacidade diplomática estão previstos nos regulamentos da nova escola, aprovadas pelo Conselho Universitário.

BOLÍVIA

Entre as modificações introduzidas na organização dos estudos das escolas normais, figura a exigência de que a aluna-mestre alfabetize, por sua conta, antes de deixar a escola normal, pelo menos dez pessoas.

ESTADOS UNIDOS

Há preocupação, cada vez mais pronunciada, nos meios educacionais, no que se refere ao desequilíbrio

crescente nos planos de estudos profissionais, entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos especializados. Estudam-se medidas mais ou menos radicais no sentido de dar maior destaque às ciências sociais e às humanidades.

FILÂNDIA

O exame de admissão ao curso secundário, em que se exigiam outrora quatro matérias, foi reduzido para duas matérias: língua materna e matemática, dando-se também maior importância aos resultados obtidos no decorrer do curso primário e às informações dos respectivos professores. A procura das escolas secundárias, por parte dos alunos que terminam a escola primária, tem aumentado excessivamente, o que levou a administração a criar comissão especial encarregada de tornar mais severo o processo de seleção.

FRANÇA

Le Figaro, de Paris, divulgou as conclusões da comissão de estudos, da Assembléia Nacional, sobre a reforma do ensino em França, cujo texto é o seguinte: a) prolongar até 16 anos a escolaridade obrigatória, para levar em conta a necessidade de mais completa formação de base; b) igualdade dos diversos ramos de ensino, em qualidade e em dignida-

de; c) organização de um ensino médio de orientação (o tronco comum), que assegure igualdade e unidade, permitindo também uma orientação mais séria e sujeita a revisão no decorrer dos estudos; d) supressão de todos os exames: certificado de estudos, B.E.P.C., bacharelado; e) ampliação do ensino profissional, tornando-o qualificador e suscetível de atrair maior número de alunos, sobre os quais, até então, o bacharelado exerce maior sedução.

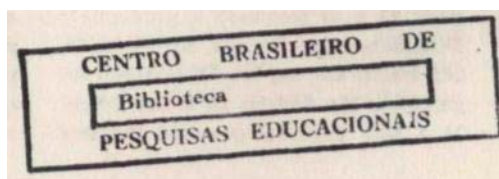
ISRAEL

A nova lei sobre a instrução pública estabelece que 75% dos itens do plano de estudos serão comuns a

todas as escolas, enquanto que 25% deles deverão ser facultativos e ficar na dependência da escolha dos pais ou dos alunos.

INGLATERRA

Segundo inquérito efetuado recentemente pelo *Political and Economic Planning*, a proporção dos estudantes que provêm das classes operárias passou, na Inglaterra e no País de Gales, de um terço à metade do número total de estudantes, nos últimos cinco anos. Durante o mesmo período, a proporção de estudantes provenientes das escolas primárias gratuitas aumentava de 21% em 1947 para 27% em 1952.



ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

FÉRIAS EM DEMASIA

I — Na escola primária

"Troppe Vacanze..." — escreveu Dino Origlio na revista milaneza "Época", a propósito do ano letivo italiano. Pois muito mais grave é a situação das escolas de nosso país. No Brasil, com efeito, a duração do trabalho docente exercido sobre cada aluno, — menino de escola primária, adolescente de curso secundário ou acadêmico de faculdade, — desceu a níveis tão baixos que se chega a desconfiar até da seriedade do ensino. Bem sei que ainda há quem responda que "a criança brasileira é mais inteligente do que as outras", ou que "devemos acabar com a mania de copiar os estrangeiros". Não me dirijo, evidentemente, aos argumentadores desse tipo, e sim aos homens sensatos do país.

Entram na duração do ensino primário, como é óbvio, três variáveis: o número de horas de aula de cada dia, o número de dias letivos do ano e o total de anos em curso. Quanto à primeira, eis, a seguir, algumas informações fornecidas pelo Escritório Internacional de Genebra: Alemanha, 30 a 32 horas por semana; Argentina, 25; Bélgica, 25; Canadá 23 a 30 (segundo a província); Dinamarca, 36; França, 30; Holanda, 26; Itália, 25; Japão, 44 (!); Noruega, 30 a 36; Suécia, 28 a 30; Suíça, 24 a 32. Com relação aos

Estados Unidos não existem dados apurados, tal a diversidade dos sistemas locais; mas é sabido que nesse país a criança passa o dia quase todo na escola. Deixemos de lado, entretanto, a rica federação norte-americana, nem levemos em consideração os muitos países que atribuem ao ensino primário 26 ou mais horas por semana. Bastem-nos como padrões razoáveis a Argentina, a Bélgica e a Itália, com as suas 25 horas semanais. Se distribuirmos esse total pelos seis dias úteis da semana, e desprezarmos a fração, teremos para quociente 4 horas diárias. Não é bem o ideal, mormente quando se sabe que uma das funções da escola primária consiste em encher o dia da criança, a fim de preservá-la dos dois grandes perigos que a ameaçam, — a rua, sempre nociva à sua formação moral, e o trabalho precoce, pernicioso ao seu desenvolvimento intelectual e físico.

Quanto ao Brasil, falo com maior segurança a respeito do Estado de São Paulo e do Distrito Federal, embora saiba que, se há dois ou três Estados em melhores condições do que nós, os demais correm paradas conosco ou estão mais atrasados ainda. Já prevaleceu aqui o horário de 5 horas, inclusive a meia hora de recreio. Esta meia hora (diga-se de passagem), julgo-a tão necessária e proveitosa como a meia hora de qualquer disciplina, e a sua supressão, hoje comum, reduziu muito o

atrativo e a ação educativa da nossa escola primária. A época das 5 horas passou quando, por volta de 1905, sobreveio a necessidade de "desdobrar" os estabelecimentos, reduzindo-se então para 4 o número de horas do dia letivo. Mais tarde, pouco antes de 1930, começou no Estado a praga do "tresdobramento", e esta, como erva daninha, asfixiou a escola primária da Capital, propagou-se para o interior, contaminou o Distrito Federal, e não estragou-se se disserem que atingiu também outras unidades federadas. Chegou-se até, em 1931 e 1932, a esta coisa espantosa que é "quadridobrar"! Cada turma de alunos tinha então duas horas de aula por dia, — o que, como adverti na ocasião, parecia verdadeira pilhéria. Saiba-se que aqui mesmo, neste planalto em que vivemos, os jesuítas de 1554 enfrentaram igual problema, o do excesso de candidatos à matrícula; mas a solução que acharam foi diversa: em vez de desdobrar, tresdobrar ou quadridobrar, construíram nova casa para escola. Em confronto com eles, mostraram-se muito mais espertos, não há dúvida, certos administradores do século XX, esquecidos apenas de que mutilar o ensino primário, como mutilaram, equívale, quase, a suprimi-lo.

A segunda variável na duração escolar e o número de dias letivos do ano. Nesse particular os países estrangeiros flutuam entre 180 e 240, colocando-se os Estados Unidos no limite inferior e a Dinamarca no superior. A regra que predomina é a de 200 dias. Da escola primária brasileira, cuja legislação varia de Estado para Estado, sabe-se que existe um ano letivo "teórico", fixado nos regulamentos, e outro, "real".

que é o período efetivo de trabalhos escolares. Em São Paulo o ano letivo teórico é de 180 dias, dele se devendo descontar, entretanto, para cada professor, um número incerto de ausências ■— concurso de ingresso, concurso de remoção, falta abonada para receber vencimentos, falta abonada para reuniões pedagógicas ou por dificuldade de transporte, três faltas mensais (até 15 por cento) em virtude de doença, pontos facultativos, lutos nacionais, estaduais e, municipais ... Feitas todas as contas, o ano letivo paulista, o ano letivo brasileiro se reduz (como supõe o ilustre diretor do INEP) a 160 dias.

Resta a terceira variável: o número de anos do curso primário. Educadores de todos os países, reunidos em Genebra em 1934, concordaram em que o "mínimo" desejável para um ensino decente, são 7 anos, convindo entretanto (acrescentaram) que essa duração se eleve a oito ou nove anos. É, aliás, o que já sucede na Alemanha, nos Estados Unidos, na Holanda, na Rússia, na Suécia, na Suíça. Nesses e em outros países, a tendência que cada vez mais se acentua é no sentido de alongar-se para cima, para 16 ou 17 anos, a idade de obrigação escolar, de sorte que os adolescentes que venham a concluir, antes, o curso primário sejam compelidos pela lei a prosseguir seus estudos em escola de grau médio. Reconhece-se, com efeito, que, tanto para trabalhar com êxito no meio social moderno, dia a dia mais complexo, como para exercer os deveres cívicos no mundo de hoje, cada vez mais democrático, já não basta o curso de cinco anos: sete, oito ou nove anos se tornaram indispensáveis.

Mas o Brasil permanece surdo às exortações dos educadores: seu curso primário, raramente de 5 anos, é quase sempre de 4 para a cidade e de 3 para a zona rural, não se vislumbrando no horizonte próximo o mínimo raio de esperança. Isto pôs-to, façamos os cálculos e comparemos as situações. 1º) Padrão modesto de países estrangeiros adiantados: 7 anos de curso, 200 dias letivos, 4 horas por dia (ou 24 por semana), dando o total de 5.600 horas. 2º) Brasil; a) escolas urbanas desdobradas: 4 anos, 180 dias, 4 horas; total, 2.880 horas; b) escolas urbanas tresp dobradas: 4 anos, 180 dias, 5 horas; total, 2.160 horas; c) escolas rurais; 3 anos, 180 dias, 4 horas; total, 2.160 horas. Para o cálculo acima aceitamos, com risonho otimismo, o ano letivo "teórico", de 180 dias, e não o ano letivo "real", de 160 (segundo supõe Anísio Teixeira): é que não queremos escurecer ainda mais a paisagem escolar indígena. E resumamos: a educação primária brasileira, quando completa, equiivale, em termos de duração, a 50% ou mesmo a 38% da educação primária das escolas estrangeiras tidas como "apenas razoáveis" nesse particular.

Infelizmente, outro fator agravante deve ainda ser lembrado: — o fenômeno da evasão escolar. Pois no Brasil, todos o sabem, e, despeito do artigo 168 da Constituição Federal e do artigo 245 do Código Penal, o poder público não obriga nenhum pai a mandar o filho para a escola, nem a mantê-lo ali quando matriculado. E não obriga por uma razão demasiado conhecida: — não há escolas pará todos. Deste modo, ao lado de crianças que nunca freqüentaram aulas, há outras que aban-

donaram antes do tempo o curso primário. A proporção centesimal do ano de 1948, por exemplo, era em todo o Brasil aproximadamente a seguinte:

Matrículas na 1ª série	100
"2ª "	45
"3ª "	29
"4ª "	13

Vê-se, pois, que o deficientíssimo aparelho escolar primário de nosso País, além de oferecido ao povo com parcimônia, não é aproveitado em toda a sua extensão pelos que chegam a procurá-lo: mais de metade dos alunos o abandonam antes de haverem atingido a primeira série; 87% o deixam sem alcançar a quarta série. Creio, portanto, não haver errado em 9 de julho de 1952, quando perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. afirmei que o ensino primário brasileiro, nas condições em que se encontra, é simples simulação.

Faça-se, para concluir, um derradeiro cálculo. Tomando-se por base o estudo do sr. Elízio Alves, há dias resumido no "Estado", a população adulta do Brasil — de 18 anos em diante — pode ser avaliada, hoje, em 30 milhões de homens e mulheres. E' a população que tem o dever de conhecer e apoiar as leis penais do País, a fim de obedecê-las e fazê-las obedecidas. E' a população que, por um trabalho cada vez mais rendoso graças ao progressivo aprimoramento das técnicas, assume o encargo do fortalecimento da economia nacional. E' a população de cujo seio estão saindo os que prosseguem seus estudos na escola secundária e nas universidades. E' a população, enfim, que pelo voto escolhe os nossos legisladores e governantes.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Pois bem. Considerados os elementos que apresentamos, qual será o grau de instrução escolar desses 30 milhões de adultos brasileiros, nascidos entre 1875 e 1937? Recorde-se que nesse longo período de tempo a escola primária foi, entre nós, menos acessível ainda, e que o fenômeno da evasão escolar operou com intensidade provavelmente igual à de agora. Colocando-nos, porém, em atitude otimista em relação ao passado, diremos que, dos 30 milhões de

adultos atuais, 43% (ou 12.900.000) não lograram matricular-se em nenhuma escola. Restam 17.100.000: estes, dentro de nossa suposição favorável, se inscreveram na primeira série primária. Mas sabemos perfeitamente que apenas 13% dos inscritos (otimismo ainda, esses 13%!) concluíram o curso, e que os demais ficaram no caminho. Resultado: os 30 milhões atuais de adultos brasileiros assim se distribuem, no tocante à escolaridade:

Não freqüentaram a escola primária	12.900.000
Freqüentaram	17.100.000

Mas o fenômeno da evasão escolar estabeleceu importantes desigualdades entre os inscritos no curso

Freqüentaram só a primeira série	9.305.000
— também a segunda série	7.795.000
— também a terceira série	4.959.000
— também a quarta série	2.223.000

Assim, pois, se nos lembrarmos de que 12.900.000 não freqüentaram escola, e se admitirmos que freqüentar só a primeira série é quase a mesma coisa que não ter tido escola, podemos dizer que, dos 30 milhões de adultos brasileiros atuais,..... 22.205.000 não usufruíram os benefícios da educação escolar ,e que é sem esses benefícios que até hoje arrostam a complexidade da vida moderna.

Do ponto de vista político, o panorama que acabamos de esboçar se

Eleitores que têm, no mínimo 4ª série	2.223.000
— que cursaram até a 3ª série	4.959.000
— que cursaram até a 2ª série	3.818.000

Isto significa que, presumivelmente, 8.777.000 eleitores brasileiros possuem instrução primária muito in-

apresenta particularmente grave. "Ê preciso elevar o nível do nosso eleitorado!" — afirma-se por toda parte. Qual será esse nível, no que se refere à escolaridade? Fui informado de que estão qualificados no Brasil, presentemente, cerca de onze milhões de eleitores. Adotadas as proporções acima, e aceitando-se que os melhores em cultura escolar disputaram a prioridade na qualificação, o total se decomporá deste modo:

completa, pois não passaram além da fraquíssima terceira séria. E são les que representam 79,7% do

nosso eleitorado! Sobre uma base assim precária, poderá funcionar efetivamente o regime democrático?

Pelo que venho observando até aqui, tenho o direito de supor que o poder público nacional não resolverá o problema do ensino primário brasileiro. Sempre achei, aliás, que, afora a fixação de diretrizes de caráter geral e a distribuição de assistência técnica e financeira às unidades necessitadas, a União nada deve fazer nesta matéria. A tarefa de traçar planos concretos e de pô-los em execução há de caber a cada Estado, ajudado pelos respectivos municípios. fi de esperar, portanto, que São Paulo, mostrando neste setor a sua capacidade de iniciativa, se decida afinal a interromper a calma reinante há tantos anos. Quanto a isso não sei por que as secções políticas estaduais que já tentaram unir-se para a defesa de São Paulo no âmbito federal, não hão de unir-se efetivamente (já agora com razão), para levar a bom termo a elaboração e realização gradual de um plano paulista de educação primária.

II — *Na escola secundária*

"Há Férias em demasia em nossa escola secundária" — escreveu Dino Origlia a respeito da Itália. E advertiu: "como para que se cumpram os programas o trabalho escolar tem que intensificar-se, sofre a saúde dos alunos". Vejo também diante de mim o quadro do ano letivo secundário em vinte e um países estrangeiros, dos quais quinze são da Europa, quatro da América e um do Pacífico. Só três entre eles prescrevem período inferior a 200 dias: a França com 188, a Filândia com 190 e a Inglaterra com 195. Nos res-

tantes o ano escolar vai além de 200 dias, sendo que à Suiça (cantão de Zurique) cabe o período máximo de 240 dias. Tendo razões para crer que pelo menos em relação a alguns desses países — e dos melhores em matéria de ensino — as prescrições legais e a realidade se correspondem, concluo que, sem prejuízo para a saúde dos estudantes, é possível o ano letivo secundário de 200 dias ou mais.

Examinemos agora a situação do Brasil. Já de acordo com a lei, não é longo entre nós o período de trabalho das escolas secundárias, pois que, descontadas as férias do meio e do fim do ano, e somados a elas os domingos, os feriados, os dias santos de guarda, o carnaval e um ou outro ponto facultativo (que sempre os há), ficam para as aulas cerca de 180 dias. Duração aceitável, sem dúvida, embora inferior à usual na grande maioria dos países de bom ensino secundário. Sucede, contudo, que na vida brasileira a lei e a realidade raramente coincidem. Para começar, assinale-se que existem casas de ensino cuja semana útil não tem seis dias, mas apenas cinco. Sei perfeitamente que isto corre em certos países estrangeiros: não há aula na quinta-feira ou no sábado. Não há é modo de dizer. Nesses dias as bibliotecas, as exposições e outras organizações culturais ficam superlotadas de adolescentes, que ali aparecem isolados ou sob a condução de seus mestres. Interroguei muitos jovens nos Estados Unidos, quando os vi a tomar notas ou a desenhar diante de exemplares de museus: estavam preparando tarefas escolares. Em nosso País, entretanto, pelo que estou informado, as quartas-feiras e os sábados de folga, são de folga mesmo. O pior é que o regime se

está generalizando, tanto que a própria administração federal, através de portaria recente, acaba de consagrá-lo.

Convém mencionar depois, como tempo furtado ao ensino, os períodos de exames — uma quinzena por semestre. E ocorre, por fim, a cortar fundo na carne viva do ano letivo, a ação dos diretores com suas festas, a dos professores com suas faltas, a dos alunos com suas greves. Tudo somado e deduzido, o tempo de trabalho docente da escola secundária brasileira é, hoje em dia, o mais breve dos cinco continentes, segundo se apurou em recente cotejo sul-americano. Mesmo assim, o número oferecido nesse cotejo pecou por patriótico otimismo. De acordo com as verificações da diligente inspetora regional de São Paulo, professora Marina Cintra, temos tido ultimamente, nas escolas secundárias de semana completa, 120 dias de aulas por ano, e, nas que "enforcam" a quarta-feira ou o sábado, apenas 90 dias. Graças à admirável invenção do "tresdobramento", já havíamos conquistado o "record" na abreviação do ensino primário. Pois somos recordistas, igualmente, em matéria de redução do ano letivo secundário.

E há mais ainda. Em São Paulo, onde a despeito da posição infeliz do ensino primário, se julgou de boa "política" multiplicar ginásios e colégios oficiais em pequenas cidades do interior, sem olhar a despesas nem considerar a nossa penúria em professores idôneos, o poder público estadual tem figurado, nestes últimos anos, como ativíssimo sabotador do trabalho docente. Cria-se o ginásio ou colégio, nomeia-se o exuberante corpo administrativo, improvisam-se uns poucos professores, faz-se a matrícula. Mas, ou por escassez

de mestres, ou, mais tarde, porque os nomeados obtêm licença ou comissionamento na Capital, o ensino propriamente dito não funciona. A propósito desse desleixo, reproduzo a seguir alguns tópicos de ofícios da Diretoria do Ensino Secundário (governo federal) enviados em 1949 ao Secretário da Educação de São Paulo. Em maio: "Esta Diretoria, fiada nos compromissos por vós assumidos, espera o imediato preenchimento da vaga existente no corpo docente do estabelecimento, a fim de se evitar a calamitosa situação verificada em vários estabelecimentos subordinados a essa Secretaria, no ano próximo findo". Em julho: "Ê com pesar que esta Diretoria se vê forçada à contingência de vir novamente instar perante essa respeitável Secretaria no sentido de se evitarem, de uma vez por todas, lacunas no corpo docente dos estabelecimentos equiparados de ensino secundário, desse Estado. Tal irregularidade se vem repetindo com desoladora insistência...". Em setembro: a Diretoria federal ameaça fechar "inúmeros estabelecimentos de ensino secundário", mantidos pelo Estado, os quais "desde o início do corrente ano letivo, ainda não tiveram regularizada a sua situação quanto ao corpo docente" (o ofício cita, "entre outros", dez estabelecimentos — "Anais do Conselho Nacional de Educação", 1951, 1º vol., pág. 275). Estou certo de que a atual administração escolar paulista não aprova a desassisa-da política de multiplicação, às cegas, de ginásios e colégios, a qual, além de estar contribuindo pará a quebra dos padrões do ensino, absorve importantes verbas que poderiam ajudar a corrigir as atuais e gravíssimas deficiências do sistema escolar primário. Entre 1939 e 1950 (consig-

nou Lourenço Filho num estudo recente, a taxa de crescimento da matrícula primária brasileira foi de 90%, ao passo que a da matrícula secundária atingiu 500%. E aquele professor paulista comenta: "Tudo estaria bem se a educação primária estivesse suficientemente difundida e lósse de boa qualidade. Mas já sabemos que não é assim". Como falar em preparar o povo para a democracia se, pelo fato de manter colégios e escolas normais em pequenas povoações — institutos que só atendem à comodidade de uma dúzia de rapazes e senhoritas, — o Estado se vê impedido de levar a instrução primária a centenas de milhares de crianças? E que solidez podem ter os cursos médios, quando a base em que se apoiam está no grupo escolar trasdobraado;

E curtíssimo o nosso período letivo secundário. Em compensação, é imenso o programa das nove ou dez disciplinas de cada série. Que irá acontecer aos alunos durante o anos? Ficarão, como na Itália, doentes do estômago, dos pulmões ou dos nervos, Crescem ainda mais as nossas apreensões nesse sentido, ao sabermos da existência de duas terríveis particularidades, agravadoras da situação: — os cursos noturnos e cursos duplos. Os cursos noturnos de grau secundário destinam-se, como é óbvio, aos moços que trabalham. Em plena crise de crescimento, estes rapazes de 14 a 18 anos se exaurem durante o dia nos empregos para depois, quando o corpo não pede senão cama, irem enfrentar lições de ginásio ou de colégio. Lições ■— note-se bem — que vão até a meia noite, pois que são cinco os dias letivos de tais cursos, e dentro deles hão de acomodar-se vinte e oito aulas. Se ao menos o currículo se distribuisse

por um ou dois anos a mais, em relação aos cursos diurnos! Mas não: há de ser a mesma duração, há de ser o mesmo programa ramalhudo. E se efetivamente os rapazes viessem a assimilar tamanha caudal de instrução, haveria de ser à custa de graves danos para a sua saúde física e mental.

Quanto aos cursos em duplicata, sua história começou em certas cidades estacionárias do Interior, que a prodigalidade da administração estadual presenteou com escola normal e colégio. Mas o escasso número de adolescentes não bastava, ali, para lotar, ano após ano, as classes das duas instituições. Surgiu então a idéia genial de matriculá-los num e noutro curso: de manhã no colégio, à tarde na escola normal... Graças a isso, em diversas localidades do interior (e ultimamente também na Capital) está acontecendo esta coisa espantosa: um rapaz de 16 a 18 anos estuda dezoito disciplinas por ano. Dezoito? Exatamente: nove no curso colegial, nove na escola normal. E disciplinas diversas entre si. Poder-se-á porventura dizer que estes rapazes "estudam", Onde o tempo para o trabalho pessoal de reflexão? Como hão de sedimentar os seus conhecimentos, se às quatro ou cinco lições quotidianas do curso de cultura geral se sucedem, quase sem intervalo, outras tantas lições de formação pedagógica? Ao fim de três anos, nada feito: nem cultura, nem técnica. Demais, a quantos agravos para a saúde se expõem esses bravos campeões da escolaridade!

Mas não se assustem as famílias, nem se atemorizem os que se preocupam com a higidez corporal e mental do Brasil de amanhã. Há de "dar-se um jeito" e, afinal, em matéria de ensino tudo acaba bem. Sim;

porque, apesar dos frondosos programas comprimidos em noventa dias, a despeito das aulas concluídas à meia noite, e não obstante os cursos duplos de dezoito disciplinas, os nossos adolescentes resistem com galhardia ao impacto dos estudos secundários, vencendo neste particular os seus coe-tâneos da França, da Itália e da Alemanha. Qual o segredo? Pois aqui vai a receita, aliás bastante simples: poucos dias letivos, muitas faltas, aulas curtas, programas mutilados, exames paternais. São, em última análise, "férias em demasia" que, em doses fracionadas e sob formas diversas, se insinuam na vida escolar do estudante brasileiro. Estes moços aprendem pouco, é verdade; não vencerão concursos para escriturário; por dificuldade em redigir uma carta ou lidar com frações ordinárias; não os aceitarão os escritórios comerciais; nos vestibulares para escola superior serão dezimados. Mas terão ao menos obtido um certificado do conclusão de curso, e, para o momento, isto satisfaz — a eles e às suas famílias.

Já o disse Justiniano José da Rocha em 1850: os pais querem que os filhos freqüentem aulas, não "para aprender" e sim "para serem aprovados". Rui Barbosa repetiu a mesma idéia em 1881: os pais incutem nos filhos, não a preocupação de "trabalhar e saber", mas a de "passar, correr, ser aprovado, matricular-se, fazer ato, receber um grau". Será então para isso que a comunidade brasileira mantém a sua rede escolar secundária, a qual, integrada entre as outras, mais modestas, de grau médio, está custando 2,5 bilhões de cruzeiros por ano? Contudo, não sou derrotista em matéria de educação e continuo convencido de que, se o presente é mau, o passado

era ainda pior. Daí a esperança no dia de amanhã. Com benignidade cautelosa, o Ministério da Educação já começou a reclamar 165 dias letivos nos ginásios e colégios. Tudo faz crer, por outro lado, que está acalmado, em São Paulo, o delírio da criação oficial de escolas secundárias, e que a alta administração do ensino paulista não mais dará ensejo a que o Rio lhe passe merecidos pitos. E outros sintomas alvissareiros se acentuam: maior rigor nos vestibulares, crescente interesse das associações de professores pelos problemas do ensino, depuração e progressiva eficiência do corpo de inspetores federais. . . Até os pais, afinal, hão de convercer-se de que a melhor escola não é a que facilita a obtenção de certificados, e sim a que instrui e, principalmente, que estimula nos moços o gosto pelo estudo.

III — *Na escolas superior*

Depois de haver censurado a brevidade do ano letivo primário e secundário, sinto-me no dever de também examinar, sob esse aspecto, o ensino superior. O assunto, que se complica pelas peculiaridades do trabalho docente de cada escola, tem ainda contra si a pobreza em informes estatísticos. Tanto que o que se vai ler se baseia sobretudo em observações pessoais.

O período letivo "legal", nas Academias do Império, era de 190 dias, pois embora as quintas-feiras fossem de repouso, as aulas se abriam a 1^a de fevereiro e encerravam-se a 31 de outubro. Férias, só as do fim do ano. Posteriormente as quintas-feiras se incluíram entre os dias de aula, mas pouco a pouco um novo período de férias, em junho, se foi insinuando nos costumes e na lei, cada

vez mais prolongado. Hoje, o ano letivo "legal" orça por 170 dias. Tenho diante de mim, a propósito, a meticulosa previsão escolar de 1955, mês por mês, referente à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: no primeiro semestre, 86 dias letivos; no segundo, 91. Total: 177. E de presumir, porém, que os fatais imprevistos (comemorações, lutos, pontos facultativos) façam, como sempre, descer para 170 esse total. Isto significa que o aluno medianamente estudioso, que se livre dos exames a 25 de junho e de novembro, ficará com o ano escolar assim dividido: aulas e exames, 190 dias, descanso, 175. Férias em demasia, não há dúvida, e o que mais colabora para o excesso é o mês de julho, inteirinho de repouso, com a desvantagem de produzir na continuidade dos trabalhos escolares um hiato pernicioso.

E não é só. O período letivo "legal", fatalmente prejudicado em sete dias, vai sofrer durante o ano muitos outros desgastes, cuja extensão, em certas escolas, alcançará valores impressionantes. Dos vários agentes erosivos que o atacam, podemos destacar desde logo estes três, constantes nos últimos anos: a segunda chamada para exame, os vestibulares e os concursos. A famosa segunda chamada, em julho, novembro e fevereiro, é hipertrófica na Faculdade de Direito da nossa Universidade, pois que a matéria ali, excepcionalmente, é regida por lei estadual. O que se tem visto raia pelo absurdo. Marca-se o dia da prova, o professor comparece; mas o aluno, que quase sempre está presente em carne e osso no corredor ou na própria sala, não responde... Acha que precisa de cinco dias mais (que tal é o interstício) para recapitular as pou-

quíssimas lições lecionadas. E o período de exames se espicha indefinidamente: os de julho atingem o mês de agosto; os de novembro invadem dezembro e janeiro e, às vezes, vêem-se segundas chamadas no mês de maio. A fim de cortar o mal pela raiz, a Congregação do Curso Jurídico já propôs a supressão desse favor, o qual, em seu entender, deve reservar-se para os casos de exceção rigorosamente comprovados. O projeto está na Assembléia Legislativa desde o ano passado, já foi mesmo aprovado em duas discussões; mas não logrou ir além. Faço aqui um apelo aos srs. deputados: ajudem-nos a pôr em ordem o ano letivo da velha Faculdade.

Outra atividade de grande eficiência mutiladora sobre o trabalho docente é o exame vestibular. Para os institutos de pouca procura o problema não existe. Alguns se livram dele entregando-o a examinadores estranhos. Mas onde nada disto acontece, o que há é verdadeira calamidade. Como exemplificação típica, voltemos ainda uma vez à Faculdade de Direito. Pelo elevado número de candidatos (mais de mil), cujas provas têm exigido a formação de onze bancas e imobilizado, durante quatro horas em vinte dias, trinta e três catedráticos e livres docentes, é essa, de fato, a escola universitária paulista que mais sofre no seu tempo letivo, por causa do vestibular. Em relatório que apresentei à Congregação no passado mês de agosto, estudei sob diversos aspectos o exame de ingresso correspondente a 1954. Demonstrei numericamente, entre outras coisas, que a referida prova, conforme haviam advertido alguns ilustres colegas, não constituiu propriamente um concurso, em que a todos os candidatos se houvessem oferecido idênti-

cas condições. Pará a mesma disciplina (seja esta o português, o latim, o inglês ou o francês), houve sempre uma banca severa e outra benigna. De sorte que candidatos de igual preparo, se distribuídos aos examinadores severos, tiveram nota baixa ou reprovação; se encaminhados aos examinadores benévolos, lograram melhor êxito. Só isto já parece muito grave. Mas há ainda a perda de tempo: como conseqüência dos vestibulares e dos exames de segunda época, as aulas de 1954, na Faculdade, começaram a 6 de abril para as quatro últimas séries, e em fins do mesmo mês para a primeira série. Trinta e cinco dias de atraso para aquelas, quase dois meses para esta. Analisei, a seguir, a influência de uma das provas do concurso vestibular — a prova "oral" — sobre os dois prejuízos demonstrados. Quando se tem em vista sobretudo "classificar", e não tanto aprovar ou reprovar, a prova oral é de todas a mais infiel. Mesmo empregada por examinadores experientes, que disponham de tempo e examinem com objetividade, de maneira uniforme, sua imprecisão faz dela um elemento traiçoeiro no julgamento comparativo. Quanto à demora, é ela o fator principal no alongamento do concurso. Dito isto, a conclusão se impunha: suprima-se a prova oral nos vestibulares e acabe-se com a pluralidade de bancas. Essa proposta aguarda, para ser apresentada ao Ministério (que é quem decide) o veredicto dos meus doutos colegas de Congregação.

Os concursos para as cátedras ou para a livre docência roubam também muito tempo ao ano letivo. Havendo quatro candidatas — o que não é raro — deve-se contar, no mínimo, com dez dias perdidos para o

ensino, pois que todas as aulas se suspendem. Em 1954 eram quatro os candidatas a uma cátedra de direito, no largo de São Francisco: o prejuízo foi de toda a primeira quinzena de junho. E não é coisa excepcional; é de todos os anos. Agora mesmo, na mesma escola estamos à espera do concurso de Economia Política, ao qual se inscreveram sete candidatas, e de dois concursos de livre docência. Iremos ter trinta dias de menos para o ensino! Creio que é tempo de se estudar uma forma pela qual se modernize o nosso velho tipo de concurso, impressionante e apara-toso por certo, mas prejudicial às tarefas fundamentais dos instintos universitários. O fato é que concursos, exames, provas vestibulares e outros motivos de menor valia, oneraram o Curso Jurídico paulista, no ano de 1954, em 34% das suas aulas diurnas, em 40% das suas aulas noturnas (o cálculo se fêz sobre 170 dias). Férias em demasia, evidentemente, pois que ao extenso repouso previsto na lei, se adicionaram mais dois meses e pico. E' talvez por isso que o observador externo, cujos filhos estudam na velha Academia, aludem à "boa vida" que levam os professores de direito. Como se cada dia de exame ou de concurso não pesasse tanto quanto uma semana de aulas! E o mal ameaça generalizar-se: neste princípio de ano letivo, houve pelo menos três aulas inaugurais em São Paulo e uma no Rio, em pleno abril. Uma delas por pouco não alcançou o mês de maio...

E com tudo isso, a história ainda não acabou. Há um ano letivo "legal" que as fatalidades ou festas coletivas reduzem. Sobre essa redução cada escola talha em seguida, a seu modo, um ano letivo peculiar, dentro do qual vão movimentar-se os res-

pectivos professores. Começa daqui por diante a atuação dos mestres. Assunto melindroso! Os mestres do passado não deixaram de si boa fama quanto ao amor ao ensino. Do estudo que a respeito deles publiquei, quero lembrar apenas as críticas mais autorizadas. Zacarias, em 1851, na Assembléia Imperial, censurou a desídia dos lentes das Academias de então, e que eram a de Olinda, a de São Paulo, a do Rio e a da Bahia. Como Silveira da Mota quisesse defender os seus colegas das Arcadas, Zacarias retrucou: "Estou bem informado de que o espírito de cabula também subiu a serra de Cubatão e dá-se maravilhosamente em São Paulo". Rui Barbosa, em 1881, desfechou igualmente ataque generalizado, cujos termos merecem freqüente repetição: "Há academias nossas (disse êle) onde a mór parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel". E prosseguiu: "A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A êsse respeito os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros". O insigne Pedro Lessa, em 1908, só se referiu às escolas de direito. Respondendo à tese sobre as causas da decadência do respectivo ensino, declarou o mestre: "bastaria penetrar em qualquer das nossas Faculdades, e verificar qual o número de aulas dadas durante o ano letivo, quanto durou cada uma dessas aulas, a que são devidas as interrupções dos trabalhos escolares..." Fernando de Magalhães, afinal, resumindo críticas antigas formuladas contra o ensino

médico brasileiro, escreveu: "Havia mesmo um certo propósito de não dar muitas aulas, embora os mapas apresentassem a presença integral dos professores,, uma vez que os diretores eram os menos amigos de ensinar".

Não queiramos tapar o sol com a peneira. Tais abusos, sem a exceção de um só, ainda existem no norte, no centro e no sul do País. Apontam-se professores desidiosos tanto lias escolas em que o ensino se limita às clássicas preleções, como naquelas em que a complexidade da organização didática nem sempre disfarça o total desinteresse do mestre pelo trabalho docente. O que, todavia, há de alentar o nosso otimismo, é a manifesta tendência para a cura, acentuada nestes últimos tempos. Aumenta a olhos vistos a proporção dos catedráticos que descem do Olimpo e se dignam fazer aquilo para que são pagos — isto é, lecionar. Em certos institutos superiores da Capital paulista, cujas estatísticas pude ver, as aulas dadas de março a novembro de 1954 quase saturam as previsões do ano, e num deles as falhas não chegaram a 6%. O próprio Curso Jurídico das Arcadas, contra o qual os críticos de vez em quando disparam as suas setas, já não é, hoje, o que era ao tempo de Pedro Lessa. Falta-lhe ainda muito para atingir a perfeição, e a pletora de matrícula, que o infelicita, vem embaraçando a sua eficiência didática. Mas avoluma-se ano a ano a vanguarda dos professores assíduos, que dão 90 ou 100% das lições do horário. Conta-se que um velho bacharel do século passado, visitando-o para matar saudades, chegou a exclamar, decepcionado: "— Como degenerou a Academia! Até aulas há agora!"

E' o momento, a meu ver, em São Paulo, pará que a Reitoria aproveite a maré montante e ponha o preto no branco, cada fim de ano, a respeito das atividades docentes e outras, dos nossos institutos universitários. A Universidade é autônoma, mas o conceito de autonomia não exclui a fiscalização. Fiscalize-se a Universidade por si mesma, documente periodicamente o seu trabalho e justifique-se, assim perante o Estado e a opinião pública, dos gastos que faz, e que não são pequenos.

Para concluir é imprescindível mencionar, como uma das mais poderosas causas de mutilação do ano letivo das Faculdades, a ação dos estudantes. Atuam estes por vários modos. Oito dias antes das provas parciais de junho ou novembro, estão dois ou três diante do professor, improvisados em comissão, "em nome dos colegas", a fim de pedir o encerramento do curso. Querem "começar a estudar para os exames" ■— e esse "começar" é de tocante sinceridade. Ou organizam "semanas", excursões, congressos, — iniciativas, aliás, de grande valor cultural, a não ser que, como freqüentemente sucede, prejudiquem os trabalhos escolares. Vejo isto, por exemplo, no movimento de uma cadeira de curso superior, em setembro do ano passado: a) ponto facultativo; b) feriado nacional; c) aniversário do Centro; d) Semana da Pátria; e) falta de condução; f) faltas coletivas; g) dispensados pelo professor. E continua... Mas o pior é o total desinteresse de muitíssimos estudantes pela freqüência às aulas, pelos fatos da vida acadêmica, pelos acontecimentos da escola. E' o grave pecado da ausência, que há poucas semanas exprobei aos alunos da Fa-

culdade de Direito. Conte-lhe então que um universitário britânico se mostra alarmado, temendo pela cultura da juventude de seu País, tão somente porque ali os alunos das universidades modernas passam apenas seis horas por dia em seus institutos ! Aqui diriam que seis horas são uma eternidade. E' pequena, entre nós, até mesmo a proporção dos que simplesmente assistem às aulas. Vejo com desapontamento o quadro das faltas dos alunos do Curso Jurídico de São Paulo em 1954. Em certa matéria importantíssima para a profissão, da qual, pelos motivos sabidos, só houve 44 aulas, os 371 alunos do primeiro ano diurno (nesse total não estão os dependentes, nem os transferidos para o noturno) em muito pouco se prevaleceram das lições que lhes foram oferecidas: 22% tiveram vinte faltas ou mais; 71% perderam de dez aulas para cima. Começam bem esses meninos! Supor-se-á, talvez, que isso ocorreu somente aos calouros por causa da grosseria do trote. Mas não: nas demais séries do curso aconteceu a mesma coisa. Para os que, como eu, se bateram em favor das bolsas de estudo e da gratuidade do ensino superior, a fim de que o fator econômico não passasse na decisão da juventude, mas que confiavam, de outra parte, na rigorosa seleção dos candidatos pela cultura e capacidade de esforço, essa deserção faz acreditar que, das duas medidas propostas, a gratuidade pôde ser instituída, mas a rigorosa seleção pela cultura e pelo esforço ainda aguarda o seu momento.

Em 1879, numa reforma escolar que, por assim dizer, instituiu férias eternas na escola superior brasileira, cristalizou-se a fé nacional no autodidatismo. Hoje, o entusiasmo pela

igualdade política, justo mas traduzido às vezes de maneira simplista, se expressa no propósito de dar a todos um grau universitário. Daí as facilidades de toda espécie, que partem das câmaras representativas e que se apoiam na complacência de muitos mestres. Resultado: férias em demasia e graduações em massa. — A. ALMEIDA JÚNIOR — (*O Estado*, São Paulo).

A JUVENTUDE E O ENSINO DE GRAU MÉDIO

A minha experiência no campo do ensino do grau médio levou-me a considerá-lo também como decisiva formação da personalidade. Como professor secundário e, principalmente como diretor do serviço social de menores do Estado, verifiquei de perto, numa observação prolongada, de alguns anos, como se processa dramaticamente, isso que poderíamos chamar "o traumatismo da puberdade".

O ensaio dos primeiros vôos para a vida social cria incompreensões de conseqüências imprevisíveis, notadamente quando, para a afirmação de sua própria personalidade, o jovem passa por períodos de rebeldia e de negativismo agressivo.

E não são poucos os pais que lamentam ter cuidado do filho com o maior desvelo possível para vê-lo depois mal educado, insubmisso, cheio de si. Nesse passo, a incompreensão dos pais se desdobra na proteção materna, oculta ou disfarçada, e na severidade paterna ostensiva e provocante. E essa incompreensão, acrescida de outras influências, tem sido um dos fatores da delinqüência infantil.

Se isso sucede no lar, o que não acontecerá na escola média, que recebe o aluno impulsionado pela imensa ambição de firmar sua personalidade?

O ensino médio, como uma continuação, é que, enfrentando o problema da Juventude nos seus primeiros impulsos, terá o delicadíssimo encargo de reduzir esses males e oferecer sadias possibilidades sociais.

Há, desse modo, um aspecto educacional, que não pode absolutamente ser descuidado.

A instrução do jovem deve ser feita, tendo em apreço a psicologia da idade e, ao mesmo tempo, as possibilidades para a determinação vocacional.

Relativamente nova é, entretanto, a preocupação do poder público, pelo preparo básico da juventude. Como se sabe, o Brasil, muito embora sem tradição universitária, teve escolas superiores, antes das secundárias.

Na monarquia, com a criação do Colégio Pedro II, instituiu-se um padrão para o ensino secundário sistematizado. E, depois disso, com a República, surgiram os estabelecimentos oficiais e particulares que, a partir de 1930, se multiplicaram extraordinariamente ao ponto de apresentarem hoje um aspecto inflacionário.

Muito embora depois de 1931 se atribuísse ao ensino secundário feição realmente educativa, deixando de fazer-se simples ensino preparatório; e apesar de ser tal ensino ministrado em mais de mil escolas, ■— ten-

tou-se, com o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, — Lei Orgânica do Ensino Secundário — defini-lo e organizá-lo de acordo com essa definição, como ensino destinado, em prosseguimento ao ensino primário, a formar a personalidade integral do adolescente, sua consciência cívica e humanística, bem como a necessária preparação intelectual para outros cursos. Assim, fixou-se o ensino em dois ciclos: no primeiro, o ginásial, em quatro anos, e, no segundo, o clássico e o científico em três, paralelos.

Já a esse tempo, no tocante ao ensino profissional, a imposição do século industrial fazia-se sentir entre nós, inaugurando-se no começo da República, Escolas Politécnicas e instituindo-se como organização particular os Liceus de Artes e Ofícios. Outros estabelecimentos congêneres surgiram (escolas agrícolas, escolas industriais e escolas de comércio).

Todavia, apesar da preocupação de certos espíritos em torno do ensino profissional e da mão-de-obra especializada, existiam, no país., desprevenido socialmente e preocupado com certos preconceitos culturais, algumas resistências a esses ramos de ensino.

O curso secundário, como curso de trânsito entre o primário e o superior, deveria predispor o estudante para ser "doutor", ao passo que o ensino profissional iria buscar seus candidatos nas classes menos favorecidas. Essa separação foi-se tornando cada vez mais acentuada. Entretanto, mesmo nas classes desfavorecidas, perdurava, como no romance "O Judeu sem Dinheiro", o ideal do bacharelismo.

Não obstante — aqui como em toda parte — com as reformas sociais e com a incorporação da massa trabalhadora à vida política, esta começou a interessar-se pelo ensino médio. E essa tem sido uma das causas mais sensíveis da inflação do ensino secundário no país. Daí a conclusão do professor Jaime Abreu — "Há um desajuste que vai ficando cada vez mais nítido entre os princípios para a escola dominante que ainda a inspiram e dirigem e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação a eles, de camadas populares sempre maiores".

Assim, dominada pela filosofia educacional originada do humanismo racionalista do século XVIII, o ensino médio sofre a conseqüência de dois males profundos:

- a) As insuficiências quantitativas e qualitativas do ensino primário;
- b) A indaptação do ensino médio às novas exigências da vida.

Se mais de meio milhão de jovens se matricula no curso médio, muito mais da metade desse número não toma rumo definido, não atinge a escola superior, não se encaminha para a escola profissional, perde-se na burocracia ou se sujeita às condições ocasionais da vida. E acresce considerar que grande número daqueles que tentam as escolas superiores, ou conseguem ser admitidos por mera condescendência, ou são rejeitados diante das provas em que exibem a mais crassa ignorância.

Pouco lhes adiantaram sete anos obrigatórios de estudos antigos e modernos, diluídos num extenso programa, de numerosas matérias.

Quero acentuar, neste passo, a imensa gravidade do quadro. E' na escola média e, portanto, na escola secundária, que a juventude, com todos os seus impulsos, procura orientação definitiva para a vida. Como Spranger acentua muito bem, é nesse período que o ser procura adaptar sua personalidade livre à circunstância social que a envolve.

Essa escolha de rumo, essa decisão vocacional é definitiva. O jovem, impellido pelo gosto da afirmação, que caracteriza a psicologia de sua idade — traz, em si mesmo, a tendência para a originalidade e, portanto, para consagrar o que é novo, para menosprezar o que é convencional e aceito, para insurgir-se contra as regras sociais existentes.

Voltando assim para o original e o inédito, êle procura fixar a posição de sua geração num determinado momento histórico.

E, portanto, nesse passo que a educação tem um papel de indiscutível relevo, para impedir que o jovem desprevenido seja vítima de si mesmo e dos elementos negativos e de-formadores da vida social. Se o ideal é formar o homem livre e solidário, flexível às exigências humanas, capaz diante dos problemas de uma sociedade industrial, de utilizar cada vez mais os valores técnicos —, cabe à educação ser atual e realmente compreensiva para assegurar esse ideal.

Uma educação que tal não consegue é contraproducente e, portanto, perigosa. Referia-se Ortega y Gasset, ao analisar a ideologia difusa do nosso tempo, ao "anacronismo constitucional que sofre o pensamento pedagógico".

Em todos os países civilizados, as estatísticas demonstram o cresci-

mento alarmante da delinqüência juvenil. E uma das causas dessa delinqüência se gera na contradição entre o ensinado e o vivido, no desapontamento ante um ideal proclamado, um sacrifício exigido e uma realidade muito diversa.

Mas não é só. Como alguns pedagogos proclamam — Kerschsteiner, por exemplo — dependente a educação dos interesses do Estado, estamos assistindo, em nossos dias, ao maior drama que a juventude já sofreu na história da humanidade culta.

Conquistar a mocidade para as novas soluções políticas — é o grande empenho de nossa época. A revolução é a promessa, é aquilo que não se realizou, mas que vai ser realizado, em contraposição com o existente, com o que falhou, com o que sofreu os desgastes de aplicação.

Assim, os grupos políticos, principalmente os da extrema, estão, disfarçada ou ostensivamente, à caça dessa mocidade desprevenida ou decepcionada por um mundo cheio de contradições e misérias. E, para alcançar esse propósito, usam de todas as armadilhas. Fazem da escola — a antiescola —, mostram-na inepta e artificial, para tentar superá-la com os seus processos, suas promessas e suas ideologias —• "vivere militare est".

Em um país de fragilíssimos vínculos tradicionais, como o nosso, onde a escola média é relativamente nova e onde o ensino médio tem sido sobrecarregado, contraditório e superficial, destituído inteiramente de finalidade própria — mais fácil se torna manejar as armas da caça política à juventude.

Para onde vai mais da metade de seicentos mil jovens que procuram as escolas? Se hoje eles não servem amplamente a manejos políticos estranhos à nossa formação, um dia, se o descuido continuar, se insistir o artifício, oferecerão enormes contingentes a tais manejos.

Desajustados, sem o desenvolvimento harmônico da personalidade, incapazes de atender aos reclamos da vida de seu tempo, eles se entregarão às contradições do momento, para servirem, finalmente, aos empreiteiros de ideologias políticas, incompatíveis com a liberdade e a cultura — CÂNDIDO MOTTA FILHO — (*Boletim da GBAI*, Rio).

ANALISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA INDUSTRIAL DE TERESINA

Os quadros que a seguir estarão inseridos destinam-se à tradução numérica do que foi obtido no ano escolar; revelam um panorama geral do comportamento dos alunos, desde a

admissão até a sua colocação no mercado de trabalho:

1. — *Exame de Admissão:*

O recrutamento de candidatos à admissão processa-se atualmente sem outra motivação, além da que se dá por forma indireta, pelo prestígio da Escola no meio.

Nos últimos cinco anos, o volume vem sendo mais ou menos constante, numa média anual, pouco superior a 200.

O aproveitamento continua baixo nesse exame: 35% sobre o comparecimento, em 1954.

Este baixo índice se verifica pela desorganização reconhecida do curso primário, no Estado, bem como pela inoportunidade, como nos parece, dos testes aplicados, os quais fogem à realidade local. Este elevado índice de reprovação não tem permitido que a Escola mantenha matrícula igual à sua capacidade.

Exames de admissão nos últimos cinco anos:

Discriminação	Anos				
	1950	1951	1952	1953	1954
Candidatos inscritos	172	221	212	193	234
Candidatos aprovados	110	62	106	81	79
Candidatos reprovados ...	52	140	106	112	155
Candidatos matriculados .	60	62	106	81	78
Comparecimento	162	202	202	189	226

2. *Matrícula:*

Matrícula de alunos em 1954, por curso:

SÉRIES	CURSOS					SOMA
	Mec. de Máquinas	Marcenaria	Fundição	Serralheira	Alfaiataria	
Primeira	36	21	25	19	8	99
Segunda	31	17	24	9	9	90
Terceira	21	12	15	6	7	61
Quarta	12	9	14	6	6	46
Total	100	59	78	39	30	296

Pretende-se que a capacidade atual da Escola, com os meios materiais então existentes, seja de 300 alunos freqüentes, ou seja, uma matrícula em torno de 315 alunos.

Pode ser considerada um pouco elevada, mas entendemos que, em face da insistente procura do Estabelecimento, devemos procurar atingir um limite máximo de "carga".

Matrícula de alunos nos últimos cinco anos:

Cursos	Anos				
	1950	1951	1952	1953	1954
Alfaiataria	20	17	32	29	30
Fundição	64	62	70	63	78
Marcenaria	41	42	52	54	59
Mec. de Máquinas .	95	87	87	92	90
Serralheira	35	24	39	40	39
Curso de Preparação	—	—	9	65	
Total	255	232	289	343	296

3. — *Freqüência:*

Continua muito boa a freqüência média dos alunos à Escola.

Em 1954, esta freqüência média final, em relação à matrícula efeti-

va, foi de 95% em relação à matrícula inicial.

No ano anterior, o primeiro índice foi apenas de 90%.

Estatística do comparecimento mensal de alunos:

Meses	Matrícula	TOTAIS		Dias Letivos	Frequências médias
		Comparecimentos	Faltas		
Março	296	5.174	450	19	272,29
Abril	296	6.027	485	22	273,94
Maió	295	6.515	565	24	271,44
Junho	290	6.637	303	24	277,35
Agosto	285	5.574	694	22	253,34
Setembro	284	5.929	603	23	257,76
Outubro	280	6.830	477	26	262,69
Novembro	279	3.771	414	15	215,38
Dezembro		2.143	69	8	267,82
Total	—	48.620	4.060	183	—
Média anual	—	—	—	—	265,33

4. Evasão de alunos:

Permanece digno de nota o índice de evasão escolar registrado na Escola.

Em 1954, apenas 18 alunos deixaram o Estabelecimento em meio aos

trabalhos escolares, baixando para 6,1% sobre a matrícula a evasão escolar.

Como se nota pelo quadro abaixo, este índice vem decrescendo desde alguns anos.

Percentagem de evasão nos quatro últimos anos:

1951	1952	1953	1954
13,0%	8,8%	6,4%	6,1%

As causas prováveis das evasões, ainda que não muito conveniente-

mente apuradas, podem ser grupadas no registro abaixo:

CAUSAS	SÉRIES								TOTAL	
	1.º		2.º		3.º		4.º		N.º	%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
1. Indisciplina	2	0,71	—	—	—	0,35	—	—	3	1,07
2. Falta de recursos da família	1	0,35	1	0,35	—	—	—	—	2	0,71
3. Moléstia	—	—	1	0,35	—	—	—	—	1	0,35
4. Desinterêsse educacional da família	5	1,70	2	0,35	1	0,35	—	—	8	2,87
5. Transferencia a pedido, mudança da família ou para seguir outro curso	3	1,07	1	0,35	1	—	—	—	4	1,43
N.º de alunos matriculados em dezembro ..	88		85		59		46		278	

5. *Aproveitamento no ensino:*

Seguem-se os índices numéricos, como análise deste resultado, os quais nem sempre precisam um aspecto ge-

ral. Como nos referimos em outro capítulo deste Relatório, o aproveitamento na parte de cultura geral não vem correspondendo ao que desejamos.

Quadro de aproveitamento dos alunos classificados nos cursos:

CURSOS INDUSTRIAIS	SÉRIES												SOMAS			2.ª Época
	1.ª			2.ª			3.ª			4.ª			Habil.	Inab.	Elim.	
	Habil.	Inab.	Elim.	Habil.	Inab.	Elim.	Habil.	Inab.	Elim.	Habil.	Inab.	Elim.				
Alfaiataria	5	1	1	4	2	1	3	—	1	6	—	—	18	3	3	4
Fundição	15	6	1	15	3	3	10	—	1	13	—	—	53	9	5	12
Marcenaria	17	2	—	9	6	—	8	1	—	6	2	—	40	11	—	10
Mec. Maquinas ..	19	4	1	17	2	—	13	1	—	9	—	—	58	7	1	25
Serratheria	8	1	8	3	1	1	6	—	—	3	1	—	20	3	9	6
	64	14	11	48	14	5	40	2	2	37	3	—	180	33	18	67

A percentagem geral do aproveitamento pode ser resumida no quadro abaixo:

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Em 1954, tivemos apenas 33 alunos inabilitados, quando no ano anterior elevaram-se a 41. Neste número não estão incluídos os que po-

derão submeter-se a exame de 2ª época.

As causas prováveis de inabilitação podem, assim, ser resumidas:

CAUSAS	SÉRIES								TOTAL	
	1.a		2.a		3.a		4.a		N.º	%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
1. Falta de conhecimentos básicos	1	1,01	12	13,33	—	—	2	2,22	15	5,06
2. Falta de frequência ou frequência irregular	13	13,13	2	2,22	2	2,22	1	1,01	18	6,08
N.º de alunos matriculados (fevereiro) . . .	90		90		61		46		296	

6. Conclusão de curso:

Em 1954, diplomaram-se 37 alunos.

Com este total, eleva-se a 326 o número de alunos diplomados por este Estabelecimento a partir da Lei Orgânica.

E' interessante notar-se que, não obstante o meio em que se situa, a Escola Industrial de Teresina foi, até o presente, a que diplomou maior número de alunos dentre todas as Escolas Industriais da rede federal. Depois dela, segue-se a de Maceió com 162 diplomados até 1953. (Depois da Lei Orgânica).

Dentre todas as Escolas Técnicas e Industriais da rede, com exceção da Nacional, apenas 2 Escolas Técnicas diplomaram maior número de alunos do curso básico, e foram as de São Luís com 460, até 1953 e a de Vitória com 544, até 1954.

Não deixa, portanto, de ser um fenômeno interessante o fato desta Escola vir diplomando muito maior número de artífices do que as localizadas em São Paulo, Salvador, Re-

cife e Belo Horizonte, situadas em regiões de muito maior mercado de mão-de-obra, inegavelmente possuidoras de certas e melhores oportunidades de recrutamento pelo maior número de cursos de que dispõem.

Até o ano de 1953, as Escolas da rede diplomaram 4.952 artífices. Coube a E. I. T. 6,5% desta produção, quando 4,7% é o que lhe caberia, se todas o fizessem igualmente. Somente as Escolas Industriais diplomaram, até aquele ano, 1.691 artífices. A. E. I. T. produziu 19,2%, ou seja 8% a mais do que lhe caberia numa produção igual à média.

Resta saber se, na qualidade, acompanhamos o volume dessa produção de artífices. Se a primeira medida nos é fácil obter, a segunda é mais complexa e não permite exatidão.

Um atestado real da habilidade profissional dos diplomados seria o nível das provas de habilitação que realizam na segunda metade da 4ª série.

Em 1954, estas provas foram as seguintes:

Mecânica de Máquinas: 10 tornos de bancada.

Serralheria: 3 tesouras para metais e 1 portão de ferro.

Marcenaria: 3 mesas p/ máquina de datilografia, 1 bar, 1 mesa de centro e 3 gabinetes p/ máquina de costura.

Fundição: 15 tornos de bancada.

Alfaiataria: 1 fato completo de casimira.

As provas de alunos aprovados corresponderam plenamente, em acabamento e uso de ferramentas. O mesmo não se deu em relação ao tempo de execução, que foi excessivo.

A outra parte da verificação da qualidade do pessoal diplomado seria o seu aproveitamento e posterior comportamento no emprego.

Estamos realizando, presentemente, um levantamento geral de todos os nossos diplomados. As dificuldades de realização desta tarefa impediram que a sua conclusão chegasse ao ponto de inserirmos, neste relatório, dados mais completos.

As informações que até agora foram obtidas são, todavia, animadoras, e nos levam a afirmar, com segurança, que, provavelmente, mais de 70% dos artífices diplomados pela E. I. T. estão trabalhando no próprio ofício ou em outros correlatos. Talvez 10% estejam nas Forças Armadas, como sargentos do Exército, da Marinha e Aeronáutica, em posição a que chegaram exclusivamente pelos conhecimentos adquiridos na Escola, obtida inclusive por alguns, pelo conhecimento específico do ofício. Provavelmente ainda 5% exercem atividade no comércio, diferentes das em que receberam treinamento, mas em razão delas.

E de se observar que muitos estão empregados fora desta localida-

de. Os que aqui exercem emprego no ofício ou em correlato, talvez cheguem a 40% dos diplomados.

Temos tido notícias que muitos dos que trabalham fora do Estado recomendam este Estabelecimento.

Sabemos, por exemplo, que somente a Cia. Brasileira de Alumínio, com sede em Alumínio — São Roque — São Paulo, emprega 6 diplomados da Escola, sendo que um destes é o chefe geral da manutenção mecânica, e outro o mestre da seção mecânica; todos com ordenados que variam de 4.800 a 12.000 cruzeiros.

Ainda em São Paulo, temos notícias de outros diplomados exercendo elevadas funções técnicas, na indústria daquela importante unidade da Federação. Em 1954, visitou-nos um concludente de 1947, que exercia, no momento, as funções de chefe da ferramentaria de uma importante indústria de peças de automóveis, com salário, naquele tempo, maior que 8.000 cruzeiros mensais.

Nesta localidade, temos vários ex-alunos exercendo funções de destaque nas poucas atividades industriais existentes. Há mestres, gerentes e até proprietários de pequenas oficinas.

Exercendo atividade na Escola, temos cerca de 10 ex-alunos, dos quais 5 são professores .

7. *Encaminhamento dos diplomados ao mercado de trabalhos*

Como se viu no tópico anterior, estamos procedendo, quanto é possível, ao encaminhamento dos nossos artífices ao emprego.

As dificuldades locais de obter colocação obrigam-nos à procura de outras regiões, medidas de que temos conseguido algum proveito. O

primeiro deslocamento, em grupo, dos nossos diplomados deu-se em 1946, quando grande número dos concludentes, naquele ano, após entendimento prévio, foi empregado na Fábrica Nacional de Motores. A partir daí, numa média de 10 por ano talvez, se têm deslocado os nossos artífices para aquele Estabelecimento.

As dificuldades de encaminhamento têm sido maiores, para nós, infelizmente, quando certos diplomados manifestam o desejo de prosseguir nos estudos, com o ingresso numa Escola Técnica.

Esses candidatos, às vezes, se avolumam, chegando em certos anos a quarenta. Quantidade maior do que os apresentados normalmente em algumas Escolas Técnicas.

As dificuldades de deslocamento e de permanência no local dos exames de admissão aos cursos técnicos impedem, constantemente, que se possam aproveitar muitos deles.

Nesta oportunidade e para facilidade desta nossa tarefa já embaraçada por vários óbices, sugerimos que, nas Escolas Industriais, onde se inscreverem um determinado número de candidatos à matrícula no curso técnico, se realizem também os exames de admissão a este curso. Não haverá inconveniente, uma vez que as provas são padronizadas e, atualmente, organizadas pela D. E. I. Os inscritos que lograssem aprovação solicitariam matrícula em Escola Técnica da sua conveniência, que dispusesse de vagas.

Estamos certos de que, com esta medida, vários dos nossos diplomados não interromperiam, no curso básico, o seu estudo, ao mesmo tempo que a imediata perspectiva daquele exame constituiria, para muitos, excelente motivação para maior

aplicação nas disciplinas da 4ª série.

Adiante damos um quadro em que se registram, na medida do possível e com relativa segurança, as colocações dos nossos diplomados e natureza dos seus empregos.

Como já dissemos, este estudo não está concluído, pelas dificuldades naturais de pesquisas. Todavia, já nos pode mostrar uma situação razoável que logram encontrar os que, aqui, receberam diploma. O nosso registro, desde o ano de 1935, apresenta um total de 368 alunos diplomados.

Sobre este total, conseguimos informações de 224. Excluídos os diplomados em 1954, ainda num período de ajustamento profissional, o inquérito abrange aproximadamente 68% dos concludentes de curso. Entre os restantes 32%, encontram-se os falecidos e os de paradeiro ignorado.

Dos inqueridos, 41,5% exercem atividades no Estado na especialização do seu treinamento, ou em ofício correlato, 31% exercem atividades da mesma forma, fora do Estado. O restante exerce atividade diferente, no Estado, ou fora dele.

Dentre os que estão computados como exercendo atividades para as quais foram treinados, estão os que integram, no momento, as Forças Armadas.

Mais uma vez esclarecemos que o trabalho em causa não está concluído e merece revisão. Os resultados nos parecem um pouco elevados mas constituem o que pudemos apurar até o momento em que organizamos este relatório.

ELÓI DO EGITO COELHO — (*Boletim da CBAI*, Rio).

ALUNOS DIPLOMADOS E COLOCADOS Escola Industrial de

Ano de formatura	Curso	Número de Diplomados	Número de Colocados							
			Na Função de Artífice			Em outras funções				
			No Estado	Fora do Estado	Na especialização es- pecialização diferente	Na especia- lização es- tudada	Em espe- cialização diferente	No Estado	Fora do Estado	
De 1935 a	Industrial Básico	42	8	4	2	—	—	—	9	12
1942	"	5	1	1	1	—	—	—	—	1
1943	"	8	1	—	2	—	—	—	1	1
1944	"	4	—	—	1	—	—	—	—	—
1945	"	29	5	1	14	—	—	—	2	—
1946	"	45	4	—	7	—	—	—	3	7
1947	"	21	1	—	1	—	—	—	5	2
1948	"	33	9	—	—	—	—	—	4	—
1949	"	34	7	4	5	—	—	1	—	—
1950	"	26	7	3	9	—	—	3	—	—
1951	"	49	17	12	14	—	—	1	—	—
1952	"	33	15	3	7	—	—	1	—	—
1953	"									
1954	"									
	Totais	368	65	28	63	7	63	7	24	27

Ainda em fase de ajustamento profissional

DIRETRIZES PARA ENSINO
AGRÍCOLA

Com as suas atribuições de caráter normativo para a educação aplicada à agricultura e a sua incumbência de ministrar diretamente, ou fiscalizar, esse ramo de ensino, em todos os seus graus e modalidades, é a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário uma das mais complexas e diferenciadas dependências do Ministério da Agricultura. Além de submeter-se às normas estabelecidas para a administração pública, desconhece limites quanto aos assuntos de interesse agrícola uma vez que todas as especialidades estão dentro de seu âmbito, e tem de obedecer aos princípios que regem todo empreendimento educacional.

Variados por conseguinte, são os aspectos pelos quais se poderia fazer uma apreciação das diretrizes aconselháveis ao andamento de seus trabalhos que, pela sua complexidade, como se vê, estão na dependência de múltiplos fatores. Acontece, todavia, que, propondo-se, em suma, a obter uma modificação para melhor na vida do homem rural, é o aspecto educativo o que mais importa nas suas funções, merecendo por isso a atenção destes comentários.

Antes de tudo, para que se torne a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário o órgão realizador e estimulador da educação do homem rural encarada realmente no seu todo, garantia de uma integração ao meio, às formas convenientes de suas atividades e à própria vida — competentes esses que são pedagogicamente inseparáveis —, não deve restringir os seus trabalhos à formação das novas gerações pelos cursos regulares como tem acontecido. Os frutos de uma educação dada so-

mente aos que se acham dentro da chamada "idade escolar", atingindo infância e adolescência, só persistirão, em grande parte, na medida em que os que se acham fora dela recebam também assistência educativa apropriada, através de instrumentos de difusão que diariamente os atinjam, reajustando-os às suas constantes e movediças necessidades de melhor adaptação à vida.

Pela educação extensiva, que procura atingir o ser humano de todas as idades e ambos os sexos, quer no seu próprio ambiente de trabalho, quer atraindo-o à participação nas atividades da escola, podem ser beneficiados todos os habitantes rurais. Essa educação de sentido horizontal, que consegue envolver e modificar a conduta dos que já não freqüentam a escola, assume cada vez mais importância no conjunto de toda obra educativa, não se compreendendo mais que as atividades de um estabelecimento de ensino se limitem aos cursos regulares de sentido vertical, ministrados dentro de quatro paredes. Compete à escola projetar-se sobre a comunidade a que serve, tornando-se o núcleo de todas as suas atividades, ao mesmo tempo em que recebe a influência dessa própria comunidade quanto a interesses, costumes e aspirações coletivas. A educação extensiva deve exercer-se paralelamente com a educação escolar e, uma vez que se destina a atingir a massa, não pode deixar de exercer-se em muito maiores proporções do que a própria educação escolar.

Em nosso país sobretudo, onde, pela enorme extensão territorial e pouca densidade de população, é inevitavelmente rarefeita a obra de educação escolar, e onde por conseguinte são numerosos os agricultores que nunca se beneficiaram de

estudos e aprendizagem regulares e oportunos, cresce de importância a utilização desse recurso educativo, que se traduz, do ponto de vista sociológico, numa espécie de aculturação provocada entre um tipo de cultura técnica e um tipo de cultura primitiva ou abandonada que se procura substituir ou modificar. Seja pela ação direta sobre o meio que circunda a escola, seja por prolongamento tecnicamente organizados que atuem à distância, já obedece esse tipo de educação de longo alcance, cujos efeitos são de incomensurável amplitude, a métodos que a experiência de sua aplicação conseguiu mais ou menos sistematizar.

O sentido social é que, neste momento, melhor traduz as tendências da educação, não só quanto ao direito da coletividade à participação de seus benefícios, como quanto à vida interna de cada estabelecimento de ensino. A escola já teve o livro, passou em seguida a ter a criança e tem hoje a própria vida como centro de seus interesses e atividades. A sua organização deve ser, portanto, de tal forma que abranja todas as formas de atividades que integram a vida humana: atividades físicas higiênicas, culturais, afetivas, religiosas, recreativas e sociais para com a família, para com a comunidade e para com a pátria. A garantia de funcionamento dessas atividades com expressão social só se pode obter quando educandos, professores, funcionários e membros da própria comunidade se congregam para uma vida em comum, desempenhando em comum as atividades características, selecionadas, de toda a vida do conjunto social. Por meio de centros sociais rurais, que funcionem junto à escola como verdadeiros laboratórios da sociedade humana ter-se-á

criado o ambiente indispensável à integração do homem (alunos, professores, membros da comunidade) ao seu meio e à sua própria vida.

Se se tivesse de opinar sobre o maior defeito da educação brasileira, de modo geral, não se deveria ter dúvida em dizer que ele reside no fato de a escola funcionar como simples sala de aula, nos limites de quatro paredes, realizando uma obra de mera alfabetização livresca e formal, inteiramente desligada e despercebida do que são os anseios, os costumes, as necessidades, as aspirações e as formas de vida dos nossos semelhantes. Fornece-se ao educando o instrumento indispensável à vida moderna, sob a forma abstrata de conhecimentos gerais, mas não se lhe ensina o manejo desse instrumento no ambiente adequado, que é a vida. E esquecemo-nos de que dessa forma não se realiza nenhuma aprendizagem útil uma vez que o homem só aprende na medida que é um ser social. Em verdade, depois de ensinar-nos a escola a ler e a escrever, temos a sorte de encontrar na própria vida, de que se acha a escola divorciada, as pessoas experimentadas que nos ensinam a viver, pois que a educação é um processo de transmissão no regime de vasos comunicantes da vida social.

Dentre todas as formas de atividades a serem exercidas pelos educandos, sobressaem nas escolas de agricultura as que dizem respeito às atividades agrícolas, pela natureza curricular de que então se revestem. A aprendizagem não é uma simples informação que se pode transmitir aos alunos sentados formalisticamente em suas carteiras, como ouvintes, por mais atentos que eles sejam. Muito acima e muito mais profunda do que a informação, a aprendiza-

gem só se obtém pela incorporação de novas experiências aos próprios atos e em graus mais avançados, à própria conduta. Devem, portanto, os alunos participar intimamente de todos os trabalhos agrícolas efetuados na escola, para que se tornem conhecedores dos assuntos cujos ensinamentos se lhes pretende ministrar. Não se pode também deixar de ter em mira que a agricultura é uma atividade econômica, requerendo métodos de natureza econômica para a sua verdadeira aprendizagem. E' preciso, por exemplo, que os alunos aprendam horticultura não somente praticando a horticultura, mas praticando horticultura com uma horta que produza renda, que façam avicultura, mas a façam num aviário que tenha os seus proveitos assegurados num consumo remunerati-vo; que cultivem diretamente milho, arroz, feijão, cujas colheitas se traduzam em valores esclarecidos pela contabilidade. Donde se conclui que é indispensável haver produção agrícola comercial nos estabelecimentos de ensino agrícola, como instrumento de formação profissional dos educandos.

Não estará ainda completa a obra de educação das populações rurais, mesmo que se realize com a amplitude com que foi exposta, se não forem concedidas à mulher rural as mesmas oportunidades educativas até aqui dispensadas ao homem rural. São, em verdade, inúmeras as escolas já existentes para rapazes enquanto não passam de terreno das tentativas as que vêm funcionando, em número reduzido, para as moças. A educação para a economia rural doméstica, além da igualdade de direito da mulher de ingressar em nossas escolas de agricultura habitualmente frequentadas

so pelos rapazes, apresenta-se como um dos pontos mais significativos na obra de promover e estimular a educação das nossas populações rurais. A mulher é o núcleo das atividades da família que, por sua vez, é o núcleo da vida nas comunidades. Sem o seu concurso não será, portanto, possível obter-se a transformação rápida e eficiente do meio rural para uma vida melhor. A preparação da mulher do campo para uma existência condigna, com o esclarecimento de seu papel na economia e na civilização brasileira, é obra que se impõe inadiavelmente para que possamos vir a ter consolidadas a nossa economia e a nossa civilização.

Se examinarmos atentamente o regime de educação agrícola que prevalece entre nós, sobretudo para os rapazes, em que, com o internato como regra, se ministra a cultura geral simultaneamente com a formação profissional, veremos que ela exige instalação e manutenção dispendiosíssimas. Dentre os estabelecimentos mantidos pelo governo federal há alguns cujo patrimônio atinge cerca Cr\$ 50.000.000,00 enquanto os mais modestos não dispensam um mínimo de Cr\$ 10.000.000,00 para uma instalação que lhes assegure eficiência. As escolas mais desenvolvidas consomem, além disso, até Cr\$ 8.000.000,00 anualmente, para a sua manutenção, sendo que essas despesas, em média, montam a cerca de..... Cr\$ 4.000.000,00 por unidade, nos orçamentos federais. Urge, por conseguinte, que sejam tentados outros meios mais econômicos de educar a mocidade que a mocidade que precise de habilitação para as atividades agrícolas, de maneira a encontrar-se uma fórmula que torne possível, pelo seu baixo custo, a difusão de um empreendimento que possa favorecer

uma população rural que representa cerca de 70% de nossa população total e que se acha dispersa pela imensidão de nossa extensão territorial. Teremos a chave para a solução desse problema com a observação do que se passa nos Estados Unidos da América do Norte, onde é generalizado um tipo de educação profissional complementar junto às escolas secundárias, destinada a atividades agrícolas, domésticas, comerciais e industriais. Depreende-se que esse tipo de formação profissional é muito mais econômico do que o nosso porquanto as respectivas instalações e custeio são também em caráter complementar e em pequena escala, com exclusão de tudo o que se destinaria à cultura geral. As próprias práticas, no que se refere aos cursos de agricultura, são efetuadas em regime de cooperação com os proprietários agrícolas da circunvizinhança, pelo método dos projetos, que habilita os educandos à sensação de lucros auferidos, para que são estimulados por meio de competições.

Sem alteração imediata no andamento dos trabalhos educativos predominantes entre nós, será de toda a conveniência introduzir-se em nosso meio, a título experimental em começo, essa modalidade de educação profissional, que se chama nos Estados Unidos da América do Norte de *vocational education*. Em igualdade de condições quanto aos recursos financeiros disponíveis, permite essa modalidade de educação profissional a manutenção de muito maior número de unidades escolares, possibilitando a multiplicação de cursos profissionais agrícolas que poderão, além disso, atender às necessidades também dos pontos mais distantes do país, onde já existam escolas secundárias. Como é mais baixo, de modo

geral, o nível cultural do nosso homem do campo do que o dos Estados Unidos, haverá aqui, evidentemente, muito menor número de escolas secundárias nas zonas rurais do que lá, o que aconselha experimentar-se também esse tipo de formação profissional em nível mais baixo, junto às escolas primárias. Para a execução de um programa dessa natureza será de inestimável valor a colaboração que está sendo solicitada, de educadores especializados norte-americanos, através do Escritório Técnico de Agricultura, que se acha em funcionamento entre nós mediante um convênio assinado entre os Governos brasileiro e norte-americano. A seleção de candidatos para o ingresso em nossas escolas de agricultura, que se tem limitado a provas de conhecimentos gerais, vem apresentando erros e desvios lamentáveis uma vez que ainda não se levou em conta a orientação profissional. Acontece mesmo que, embora se destinem as escolas de agricultura primacialmente a educar filhos de agricultores, é preponderante o número de matriculados de origem urbana. Possuindo os candidatos de origem urbana melhores conhecimentos gerais era virtude de serem mais eficientes as escolas urbanas que freqüentaram, sob esse aspecto levarão sempre vantagens sobre os candidatos de origem rural. Não são, contudo, os conhecimentos gerais que definem o nível de desenvolvimento mental, que é o que mais importa aferir numa seleção dessa natureza. E um rapaz de interior pode, conquanto com poucos conhecimentos gerais, ter um bom nível de desenvolvimento mental. Introduzindo-se, pois, na admissão, além das provas de conhecimentos gerais, a aplicação de testes de nível mental e tes-

tes vocacionais para a agricultura, corrige-se o erro pedagógico que se vinha cometendo de aferição de conhecimentos gerais sem o nível de desenvolvimento mental e com desprezo da orientação profissional. Oferecem-se, desse modo, maiores possibilidades de admissão aos candidatos de origem rural, sem apelo ao recurso de imposição de privilégios, como seria, por exemplo, a resolução de preestabelecer-se percentagem menor para o ingresso de candidatos de origem urbana. Pode, em verdade, acontecer que um rapaz procedente do campo não revele aptidões para a agricultura enquanto outro procedente da cidade as possua em alto grau. A solução, pois, mais indicada para o problema é a que decorre de um critério científico na seleção dos candidatos, a ser posto em prática daqui por diante, na medida do possível, pois que o emprego de testes exige pessoal especializado, cuja preparação tem de ser feita criteriosamente.

Conquanto não o pareça à primeira vista, as edificações escolares acham-se em estreita ligação com os princípios pedagógicos a serem aplicados nas instituições educacionais. Os edifícios, como o mobiliário que os enche, condicionam hábitos e formas de atividade e de viver que podem estar em desacordo com a obra educativa que se empreende. Os imensos dormitórios coletivos, utilizados em caserna para fins militares, não são adequados à educação, embora esteja o seu uso generalizado em nosso país. O ambiente educativo por excelência é o lar, que estabelece o convívio de pequenos grupos humanos que se entendem e se estimam, firmados os seus componentes num denominador comum

que tende a garantir a sua indissolubilidade. Dessa forma, em vez dos imensos dormitórios coletivos, está sendo adotado nas edificações para o ensino agrícola um tipo de alojamento-lar, que permite a associação de pequenos grupos homogêneos em conjugação com a casa de família de um professor ou funcionário. Além de se criar para os educandos um ambiente próximo ao ambiente do lar, fica também facilitada, em todos os tempos, a acomodação de grupos diversos, como adultos, adolescentes, senhoras, etc, que se hospedam nas escolas nos casos de cursos de outras naturezas, de curta duração e para os mais variados fins, que devem ser ministrados a agricultores de ambos os sexos e todas as idades, simultaneamente ou alternadamente, com os seus cursos regulares.

A educação extensiva, as atividades sociais, o sentido econômico de exploração da terra, a formação feminina para a vida rural, a experiência de cursos vocacionais para a agricultura e para a economia rural doméstica, a adoção de processos científicos para a seleção de candidatos e a racionalização dos edifícios escolares — constituem os pontos que mais devem merecer atenção num programa de ensino agrícola, sob o ponto de vista de melhor, mais adequado e mais econômico funcionamento das instituições educativas na especialidade. Não foi considerado o aspecto estrutural da educação para a agricultura, não só porque seria objeto de considerações intermináveis, em vista sobretudo de seu entrosamento como peça de todo o sistema educacional, como porque somos de parecer que o que mais importa é justamente o aspecto fun-

cional, fisiológico, que define substancialmente a natureza e a eficiência do ensino. De qualquer forma, pode daí resultar também a lição de que, seja bom o seu funcionamento. Não será, pois, aconselhável que se preo-

cupem tanto os educadores com a estrutura do ensino, despreocupando-se, como se têm despreocupado, do bom funcionamento das escolas, — NEWTON BELEZA — (Revista *do Serviço Público*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 2.470 — DE 28 DE ABRIL DE
1955

*Dispõe sobre a Universidade Rural
de Minas Gerais.*

O Presidente da Câmara dos Deputados, no exercício do cargo de Presidente da República.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Universidade Rural de Minas Gerais, com sede em Viçosa, naquele Estado, beneficiada pela Federalização determinada pelo art. 3º, nº II, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, passará à condição de entidade subvencionada na forma prevista pelo art. 16, da citada lei, onde constituirá o item VII.

Art. 2º Ficam extintos os 19 (dezenove) cargos de professor catedrático, padrão "O", criados pelo item XV do art. 7º, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950

Art. 3º Será anualmente consignada, pela União, à Universidade Rural de Minas Gerais, uma subvenção não inferior a Cr\$ 9.000.000,00 (nove milhões de cruzeiros).

Art. 4º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

CARLOS COIMBRA DA LUZ.
Costa Porto.

LEI Nº 2.503 — DE 4 DE JUNHO DE
1955

*Concede auxílio ao Centro de Pesquisas
Pedagógicas para investigações sobre
o desenvolvimento educacional do
Brasil, e dá outras providências.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Orçamento da União consignará durante 3 (três) anos, no Anexo do Ministério da Educação e Saúde, auxílio de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) destinado ao Centro de Pesquisas Pedagógicas, instituído junto à cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia, para realização de investigações sobre o desenvolvimento da organização e métodos de administração escolar no Brasil, publicação de seu boletim, excursões de estudos, contrato de professores estrangeiros, se necessário, e demais atividades relacionadas com seus objetivos.

Art. 2º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 4 de junho de 1955: 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO
Cândido Motta Filho
J. M. Whitaker.

DECRETO Nº 37.334 — DE 12 DE
MAIO DE 1955

Aprova o Regimento do Instituto Joaquim Nabuco, do Ministério da Educação e Cultura.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento do Instituto Joaquim Nabuco (I. J. N.), do Ministério da Educação e Cultura que, assinado pelo respectivo Ministro de Estado, com este baixa.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO
Cândido Motta Filho

*REGIMENTO DO INSTITUTO
JOAQUIM NABUCO*

CAPÍTULO I

Art. 1.º O Instituto Joaquim Nabuco (I. J. N.), criado pela Lei n' 770, de 21 de julho de 1940, posteriormente alterada pela Lei número 1.817, de 23 de fevereiro de 1953, como órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura, é diretamente subordinado ao Ministro de Estado e tem por finalidade:

I — estudar os problemas sociais relacionados direta ou indiretamente, com a melhoria das condições de vida do trabalhador brasileiro, inclu-

sive do pequeno lavrador, das regiões agrárias do Norte, assim definidas as áreas de agricultura que se estendem da Bahia à Amazônia;

II ■— colaborar nos estudos de qualquer outro problema social nordestino, ou deles participar, desde que essa atividade não prejudique a referida no item anterior;

III — promover o ensino das ciências sociais e das técnicas de pesquisas sociais, através de conferências e cursos, e devendo estes sempre que possível, ser organizados em torno da execução de trabalhos de campo;

XV — realizar atividades em colaboração com Universidades de Escolas Técnicas, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com o Instituto do Açúcar e do Alcool e demais órgãos interessados no estudo científico dos problemas rurais da região;

V — servir de centro de treinamento em técnicas de pesquisas sociais para estudantes de Universidades e Escolas Superiores e Técnicas, especialmente as situadas no Norte do BraMi;

VI — divulgar o resultado dos seus trabalhos, publicando monografias, separatas, ensaios e estudos elaborados pelos componentes dos diversos setores técnicos do Instituto ou por especialistas nacionais ou estrangeiros.

CAPÍTULO II DA

ORGANIZAÇÃO

Art. 1" O I. J. N. compõe-se dos seguintes órgãos:

— Seção de História Social (S. H. S.)

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

- Seção de Sociologia (S. S.)
- Seção de Antropologia (S. Ant.)
- Seção de Economia (S. E.)
- Seção de Geografia Humana (S. G. H.)
- Seção de Estatística e Cartografia (S. E. C.)
- Seção de Administração (S. A.).

Art. 3º O I. J. N. será dirigido por um Diretor nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, escolhido, preferentemente, entre especialistas em ciências sociais.

Parágrafo único. O Diretor do I. J. N. terá um Assistente e um Secretário, por êle designados.

Art. 4º As Seções terão Chefes designados na forma deste Regimento.

Art. 5º Os órgãos que integram o I. J. N. funcionarão perfeitamente articulados, em regime de mútua colaboração, sob a orientação do Diretor.

CAPITULO III

DA COMPETÊNCIA DOS ÓRGÃOS

Art. 6º A S.H.S. compete:

I — levantar e interpretar a documentação histórica das áreas agrárias do Norte;

II — estudar a vida social da região do norte do país em seus múltiplos aspectos, especialmente nos assuntos dependentes do processo histórico;

III — recolher a documentação histórica necessária aos estudos das demais Seções.

Art. 7º À S.S. compete: I — estudar grupos, organização social e instituições;

II — estudar o padrão de vida regional;

III — analisar a população;

IV — estudar a ecologia social e os processos sociais.

Art. 8º A S. Ant. compete:

I — estudar os aspectos da cultura e a integração cultural;

II — estudar os processos dinâmicos da cultura;

III — estudar a relação da cultura-indivíduo;

IV — estudar e incentivar as manifestações folclóricas;

V — realizar levantamentos e organizar a documentação da cultura, mediante o emprego de processos adequados.

Art. 9º À S. E. compete:

I — estudar as condições, formas e técnicas de trabalho;

II — estudar a aplicação do capital;

III — estudar tipos de empresas;

IV — estudar mercados e preços e os custos da produção;

V — estudar as formas de propriedade;

VI — estudar problemas fiscais;

VII — estudar as instituições econômicas e as formas locais de cooperativismo;

VIII — estudar o crédito agrícola;

IX — estudar as repercussões regionais da conjuntura econômica nacional, da política econômica externa e da conjuntura internacional.

Art. 10. A S.G.H. compete:

I — estudar as regiões naturais;

II — estudar a população, migração e colonização;

III — estudar as paisagens natural e cultural e as formas de adaptação;

IV — estudar a habitação e a alimentação;

V — estudar a geografia agrária;

VI — estudar o *habitat* rural. Art. 11. A S.E.C. compete:

I — estudar e analisar o estado e movimento da população rural e respectiva situação social;

II — estudar e analisar as estatísticas agrícolas, industriais e de consumo na zona rural;

III ■ — estudar e analisar as estatísticas de comércio, das rendas, da riqueza e dos preços;

IV — colaborar no planejamento das tarefas atribuídas às demais Seções e executar os trabalhos estatísticos que a elas se tornem necessários;

V ■ — executar serviços de cartografia.

Art. 12. À S.A. compete:

I — realizar os trabalhos relativos à administração de pessoal, material, orçamento e comunicações, mantendo a indispensável harmonia com os órgãos do D.A. do Ministério da Educação e Cultura, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — executar os serviços de portaria, providenciando a conservação e limpeza do edifício e do mobiliário.

Art. 13. As atividades das várias Seções incluirão o exame de problemas urbanos, cujo estudo se torne necessário ao esclarecimento de questões rurais.

CAPITULO IV DAS

ATRIBUIÇÕES DO PESSOAL

Art. 14. Ao Diretor do I.J.N. incumbe:

I — dirigir as atividades do Instituto, incentivando e coordenando os

trabalhos dos seus vários órgãos, com o objetivo de conduzi-lo à plena realização de suas finalidades específicas;

II — indicar o seu substituto ao Ministro de Estado;

III — representar o Instituto nas suas relações com outros órgãos;

IV — despachar com o Ministro de Estado;

V — comparecer às reuniões para as quais seja convocado pelo Ministro do Estado;

VI — designar membros correspondentes do Instituto;

VII — distribuir e redistribuir, pelos vários órgãos, o pessoal em exercício no Instituto;

VIII — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação do Instituto;

IX — providenciar, sempre que necessário, no sentido de contratar a colaboração de professores e técnicos, nacionais ou estrangeiros, para a realização de cursos, pesquisas ou para consulta, bem como quaisquer outros elementos cuja formação especializada se torne necessária à execução de serviços a cargo do Instituto;

X — admitir e dispensar extra numerários na forma da legislação em vigor;

XI — elogiar os servidores em exercício no Instituto e aplicar-lhes penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 30 dias, representando ao Ministro de Estado, nos casos de aplicação de penalidade maior;

XII — determinar a instauração de processo administrativo;

XII — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho do I. J.-N., na forma da legislação em vigor; XIV — ordenar ou autorizar a execução de serviço externo;

XV — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

XVI — organizar e alterar a escala de férias dos servidores a que se refere o item anterior e aprovar a dos demais servidores em exercício no I.J.N.;

V XVII — designar o seu Assistente e o Secretário, bem como os Chefes de Seção do I.J.N. e os respectivos substitutos eventuais;

XVIII — fiscalizar a aplicação dos créditos orçamentários e quaisquer outros recursos concedidos ao Instituto;

XIX — expedir portarias e instruções de serviços;

XX — coordenar o resultado das pesquisas realizadas pelas várias Seções e encaminhá-lo às entidades interessadas;

XXI — dirigir as publicações do Instituto;

XXI — apresentar ao Ministro de Estado relatório anual sobre as atividades do Instituto, sugerindo as medidas necessárias ao aperfeiçoamento do serviço.

Art. 15. Aos Chefes de Seção incumbe:

I — orientar e fiscalizar os trabalhos da Seção, expedindo ordens e instruções necessárias ao desempenho das suas atribuições;

II — distribuir aos servidores o trabalho que devam executar;

III — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes forem diretamente subordinados;

IV — organizar e alterar a escala de férias dos servidores a que se refere o item anterior e submetê-la à aprovação do Diretor;

V — elogiar os servidores em exercício na Seção e aplicar-lhes penas disciplinares, inclusive a de suspensão, até 15 dias, representando ao Diretor, nos casos de aplicação de penalidade maior;

VI — propor a antecipação ou prorrogação de expediente, bem como a execução de serviço externo, relativamente aos servidores da Seção;

VII — indicar o seu substituto eventual ao Diretor do I.J.N.;

VIII — apresentar ao Diretor relatórios trimestrais dos trabalhos afetos à Seção.

Art. 16. Ao Assistente do Diretor incumbe:

I — representar o Diretor, quando designado;

II — auxiliar o Diretor nos trabalhos que lhe forem afetos;

III — reunir os elementos necessários ao preparo de relatórios e informações do Diretor.

Art. 17. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — representar o Diretor, quando designado;

II — redigir a correspondência pessoal do Diretor;

III — atender às pessoas que procurarem o Diretor.

Art. 18. Aos servidores que não tenham atribuições especificadas neste Regimento incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo Chefe imediato.

CAPITULO V

DALOTAÇÃO

Art. 19. O Instituto Joaquim Nabuco terá a lotação aprovada por decreto.

CAPITULO

Do HORARIO

Art. 20. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor respeitado o número de horas semanais estabelecido para o Serviço Público.

Art. 21. O Diretor, seu Assistente e Secretário e os Chefes de Seção do I. J. N. não ficam sujeitos à assinatura do ponto, devendo, porém, observar o número de horas semanais de trabalho, prescrito pela Lei número 2.188, de 3 de março de 1954.

CAPITULO VII

DAS SUBSTITUIÇÕES

Art. 22. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — O Diretor, pelo Assistente ou por um Chefe de Seção de sua indicação e designado pelo Ministro de Estado;

II — Os Chefes de Seção, por um servidor da respectiva Seção, de sua indicação e designado pelo Diretor.

Parágrafo único. Haverá, sempre, servidores previamente designados para as substituições previstas neste Regimento.

CAPITULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 23. O I. J. N. publicará, anualmente, um Boletim, contendo trabalhos realizados pelas suas Se-

ções, por pesquisadores nacionais ou estrangeiros que tiverem colaborado com o Instituto, ou, ainda, colaboradores especialmente convidados.

Art. 24. O I. J. N. remeterá aos órgãos administrativos federais, estaduais, municipais ou autárquicos, aos órgãos de classe, às instituições e especialistas, cópias ou exemplares dos trabalhos realizados, que contiverem contribuição para o conhecimento ou solução de problemas de seu interesse.

Art. 25. O Instituto poderá lançar edições de monografias, teses e separatas de trabalhos realizados por seus técnicos, ou por pessoas estranhas, desde que, neste último caso tenham os trabalhos e parecer favorável do responsável pela Seção correspondente.

Art. 26. Para atender às suas finalidades, o I. J. N. poderá utilizar os serviços de professores ou especialistas, nacionais ou estrangeiros, mediante contrato, podendo, ainda, solicitar a colaboração, em forma de parecer, de sugestão ou de orientação geral, de consultores especializados.

Rio de Janeiro, 12 de maio de 1955
— *Cândido Motta Filho*.

(Publ. no D. O. de 25-5-955).

DECRETO Nº 37.536 — DE 21 DE

JUNHO DE 1955

Altera o Regimento do Museu Nacional de Belas Artes, do Ministério da Educação e Cultura

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O art. 10 e seus §§ 1º e 3º do Regimento do Museu Nacional de Belas Artes do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Decreto nº 36.778, de 14 de janeiro de 1955, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 10. Incumbe ao Conselho Técnico:

I — Opinar sobre os problemas de arte, afetos ao Museu;

II — Elaborar anualmente, atendidas as possibilidades orçamentárias, o plano de aquisição de obras de arte para ampliação das coleções do M. N. B. A.;

III — Opinar sobre a compra de obras oferecidas ao M. N. B. A.;

IV — Opinar, anualmente, sobre o plano de exposições, conferências, mostras de arte e outros empreendimentos culturais que devam ser realizados pelo M. N. B. A.;

V — Opinar sobre a realização eventual de exposições particulares, requeridas por artistas nacionais ou estrangeiros.

VI — Opinar sobre a cessão por empréstimo de objetos pertencentes ao patrimônio artístico do M. N. B. A.

§ 1º O Conselho Técnico reúne-se, por convocação do Diretor, ordinariamente, sempre que o Diretor julgar necessário.

§ 3º As deliberações do Conselho Técnico são tomadas por maioria de votos, mas, nos casos dos incisos II, III, IV e VI do presente artigo, ou quando interposto, pelo vencido, recurso ao Ministro, só serão executadas após homologação ministerial.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de junho de 1955; 134' da Independência e 67» da República.

Cândido Motta Filho.
JOÃO CAFÉ FILHO.

(Publ. no D. O. de 6-6-955).

PORTARIA Nº 104, DE 3 DE
ABRIL DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 94, do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 e no artigo 60, do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, resolve:

Art. V Os Centros de Educação Física, a fim de que possam válida-mente funcionar, com os objetivos previstos no parágrafo único do artigo 19 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e no art. 13 da Lei Orgânica do Ensino Comercial, deverão satisfazer, quanto às condições de instalação e funcionamento, às normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura e obter prévia autorização do Departamento Nacional da Educação.

Art. 2º O pedido de autorização de funcionamento deverá ser dirigido ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, acompanhado da seguinte documentação:

I — prova de idoneidade moral da pessoa física, ou representante legal da pessoa jurídica, que mantenha o Centro de Educação Física, firmada por duas autoridades escolares;

II — indicação do nome de diretor, do qual se exigirá:

a) prova de ser licenciado em Educação Física, com diploma devi-

damente registrado na Divisão de Educação Física;

b) prova de idoneidade moral firmada por duas autoridades escolares ou dois professores registrados no Ministério da Educação e Cultura.

III — prova de idoneidade moral dos professores e funcionários do Centro, firmada por duas autoridades escolares ou dois professores registrados no Ministério da Educação e Cultura;

IV — prova de garantia para funcionamento do Centro, expressa pela documentação seguinte:

a) cópia do ato legal que instituiu o Centro;

b) prova de propriedade do Centro ou de contrato de cessão de direitos para o seu funcionamento;

c) balanço da situação econômica e financeira.

V — planta baixa do edifício e planta das instalações destinadas à prática das atividades de Educação Física;

VI — cópia do Regimento Interno e dos Estatutos, quando fôr o caso;

VII — relação dos professores de Educação Física, habilitados na forma da lei;

VIII — indicação do médico ou dos médicos assistentes;

IX — indicação do limite de matrícula, de acórdão com a capacidade da área livre e das instalações.

Art. 3º Requerida e autorização, nos termos do artigo anterior, designará o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, mediante proposta da Divisão de Educação Física, o inspetor que procederá à verificação das instalações e das condições de organização e funcionamento do Centro.

Art. 4º Será considerado deficiente, quanto às instalações técnicas, e terá denegado o pedido de autorização para funcionamento o Centro de Educação Física que não estiver enquadrado numa das seguintes categorias :

Categoria A:

Edifício Central: sala para administração, gabinete médico-biométrico, depósito para material salão para reuniões, instalações sanitárias e vestiários — distintos segundo os sexos — para professores, funcionários e freqüentadores.

Campo de Recreação Infantil;

Campo de Educação Física;

Campo de Jogos;

Piscina;

Ginásio;

Área total praticável no mínimo de 9.600 m².

— Material e instalações (de acordo com as exigências estabelecidas pelo Departamento Nacional de Educação).

Categoria B:

— Edifício Central nas condições indicadas na Categoria A:

— Campo de Recreação Infantil;

— Campo de Educação Física;

— Campo de Jogos;

— Ginásio;

— Área total praticável no mínimo de 9.600 m² e aproveitada de aproximadamente 9.350 m²;

— Material e instalações (de acordo com as exigências estabelecidas pelo Departamento Nacional de Educação).

Categoria C:

— Edifício Central nas condições indicadas na Categoria A;

— Campo de Recreação Infantil;

— Campo de Educação Física;

— Campo de Jogos;

— Área total praticável no mínimo de 9.600 m² e aproveitada de aproximadamente 9.350 m²;

— Material e instalações (de acordo com as exigências estabelecidas pelo Departamento Nacional de Educação).

Art. 5º — Aos Centros de Educação Física que satisfizerem as exigências mínimas constantes dos arts. 2º e 4º desta Portaria, o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação concederá autorização para funcionar.

Art. 6º — Os estabelecimentos de ensino secundário ou comercial que não estiverem em condições de atender às exigências da área livre, instalações e material destinados à prática das atividades de Educação Física, para fins de obtenção de autorização ou de reconhecimento, poderão ouvida a Divisão de Educação Física, gozar dessas regalias, se mantiverem contrato, com um Centro de Educação Física, devidamente autorizado a funcionar, que assegure aos seus alunos a prática da Educação Física.

Art. 7º — Os alunos que desejarem realizar as atividades de Educação Física em determinado Centro Especializado, ao invés de o fazerem no estabelecimento de ensino em que estiverem matriculados, ou em Centro por este utilizado, deverão solicitar, para isso, a permissão de Diretor da Divisão de Educação Física, em requerimento encaminhado pelo Diretor de educandário em que estiver matriculado, visado pelo responsável pela inspeção federal.

Parágrafo único — Para que tenham validade os atos praticados pelos estudantes que se matricularem isoladamente em Centro de Educação Física, será necessário que, no ato da matrícula no Centro, os candi-

datos comprovem que são alunos regulares de estabelecimento de ensino de grau médio e que se acham devidamente autorizados pela Divisão de Educação Física a freqüentar o Centro.

Art. 8º — Os Centros de Educação Física serão obrigados a cumprir, em relação aos alunos do estabelecimento do ensino médio, pelo menos os dispositivos regulamentares e os programas referentes à Educação Física vigentes para esses estabelecimentos.

Art. 9º — Quanto à organização administrativa, deverá o Centro de Educação Física, satisfazer, no mínimo, as seguintes exigências, em relação a alunos de estabelecimentos do ensino de grau médio:

I — Registro de matrícula;

II — Registro de freqüência;

III — Diários e classe;

V — Pastas individuais dos alunos, em cartolina, tamanho 35 x 25, contendo todos os documentos relativos à vida escolar do aluno, no Centro:

V — Livro de termo de visita do responsável pela inspeção federal;

VI — Correspondência recebida do Ministério da Educação e Cultura;

VII — Cópia de toda a correspondência expedida ao Ministério da Educação e Cultura;

VIII — Legislação do ensino, em geral, e em especial, relativa à Educação Física.

I 1' — O registro de matrícula poderá ser feito em fichas avulsas ou livro adequado, devendo, no primeiro caso, conter cada ficha a rubrica do responsável pela inspeção federal e, no segundo caso, além dessa rubrica, em cada página, conterá o livro termos de abertura e de encerramento lavrados pelo Diretor e vi-

sados pelo responsável pela inspeção federal. Em ambas as hipóteses o registro de matrícula deverá conter os seguintes elementos;

- a) nome, data e local do nascimento, e residência do aluno;
- b) nome, nacionalidade e profissão dos pais de aluno;
- c) série, e estabelecimentos de grau médio em que o aluno se encontra matriculado;
- d) rubrica do responsável pela inspeção federal.

§ 2º — O registro da frequência dos alunos poderá ser feito em fichas avulsas ou livro adequado, que obedecerão as normas fixadas no parágrafo V para o registro de matrícula. Em qualquer das hipóteses a anotação da frequência de cada sessão deverá ser autenticada pelo funcionário responsável pela chamada.

§ 3º O Diário de classe poderá ser feito em fichas avulsas ou livro adequado, separadamente para cada turma, obedecendo sempre às recomendações feitas no § 1º para o registro de matrícula. Em qualquer das hipóteses o diário de classe conterà os seguintes elementos:

- a) relação completa dos alunos da turma;
- b) coluna vertical para lançamento do total das faltas de cada aluno;
- e) discriminação do exercício praticado em cada sessão.

Ar. 10. Os Centros de Educação Física, autorizados a funcionar, ficam sujeitos à inspeção federal, que será exercida pela Divisão de Educação Física, por intermédio de seus inspetores ou funcionários de órgãos a que a mesma delegar essa função.

§ 1º A inspeção se fará não somente do ponto de vista administrativo, mas, ainda, com caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A ação de inspeção federal, salvo delegação expressa, será indireta, através de relatórios, informes, dados e estatísticas, encaminhados pelos meios próprios à Divisão de Educação Física.

Art. 11 A inspeção federal caberá zelar, em cada Centro, pelo perfeito cumprimento das leis e regulamentos vigentes e, em particular:

- o) efetuar as verificações especiais que lhe forem determinadas;
- b) visar os documentos de matrícula, de frequência, de transferência, os diários de classe, os certificados escolares e demais papéis sobre os quais deve ser exercida a fiscalização;
- c) velar pela eficiência da prática das atividades relativas à Educação Física;
- d) impedir que o limite de matrícula ultrapasse a capacidade da área livre e das instalações do Centro;
- e) exigir a conservação da área livre e das instalações;
- f) incentivar o aperfeiçoamento das instalações e aparelhamentos do Centro;
- g) verificar e fiscalizar a execução aos preceitos legais e das instruções baixadas pelo Departamento Nacional de Educação com referência à prática das atividades relativas à Educação Física;
- h) zelar pela perfeita regularidade do funcionamento e pela observância dos horários estabelecidos para cada turma;
- i) diligenciar para que as sessões de Educação Física não sejam interrompidas por falta de professores ou de médicos e para que não exceda de quinze dias e período para provimento interino ou definitivo do cargo vago;

j) fazer suspender a realização das práticas de exercícios físicos, que se processem em desacordo com as disposições regulamentares, cumprindo, então, submeter o assunto à consideração da Divisão de Educação Física.

Art. 12. Os Centros de Educação Física serão obrigados a funcionar, no mínimo, 165 dias, durante os períodos que vão de 1 de março a 30 de junho e de 1 de agosto a 30 de novembro.

Parágrafo único. Aos alunos de estabelecimento de ensino de grau médio, matriculados em Centro de Educação Física, é obrigatório a frequência a pelo menos 3 sessões semanais de Educação Física, nos períodos referidos neste artigo.

Art. 13 Até 30 de novembro de cada ano, os Centros de Educação Física expedirão aos alunos de estabelecimentos de ensino de grau médio certificado de frequência às sessões realizadas nos períodos compreendidos entre 1 de março e aquela data.

§ 1º Os certificados de que trata este artigo, impresso de acordo com o modelo adotado pelo Departamento Nacional de Educação, serão assinados pelo Diretor do Centro e visados pelo responsável pela inspeção federal.

§ 2º Não poderão prestar prova final nos respectivos estabelecimentos de ensino médio, os alunos que tiverem faltado a 25% ou mais das sessões de Educação Física obrigatórias, na forma do artigo anterior.

Art. 14. A todo aluno de estabelecimentos de ensino de grau médio, matriculado em Centro de Educação Física, será fornecida, pelo respectivo Centro uma caderneta, de modelo aprovado pelo Departamento Nacional de Educação, em que, além dos

elementos referentes à identidade, se lançarão desde o seu ingresso, os índices obtidos nos exames médico-biométricos, a frequência e os resultados das provas de eficiência física.

Art. 15. As instalações dos Centros de Educação Física poderão ser utilizadas para atividades extra-curriculares e colocadas à disposição de desportistas adultos ou de entidades de associações de Educação Física, todas as horas em que estejam sendo utilizadas pelos escolares.

Art. 16. No caso de infração de dispositivos legais e regulamentares ou de inobservância de determinações das autoridades competentes, os Centros de Educação Física serão pelas mesmas notificados, ficando sujeitos às penas de advertência e repreensão da alçada da Divisão de Educação Física, que as aplicará independentemente da abertura de inquérito administrativo.

Art. 17. Quando o interesse público assim o exigir, e desde que se observe falta de idoneidade dos Centros, de seu Diretor, Profissionais poderá ser determinadas pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e intervenção no Centro, por breve prazo, e em caráter excepcional.

Art. 18. Para que seja apurada essa falta de idoneidade o Departamento Nacional de Educação instaurará inquérito administrativo, que será realizado por uma comissão de 3 membros, funcionários do Ministério da Educação e Cultura e sob a presidência de um deles.

§ 1º A comissão de que trata este artigo procederá a todas as diligências que se fizerem necessárias, apresentando relatório de seus trabalhos, no prazo de 60 dias, a contar da data da designação, prorrogáveis

por mais 30 dias, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, nos casos de força maior.

§ 2º Os interessados terão vista do processo de inquérito, para defesa, pelo prazo de 10 dias, a contar da publicação do despacho no Diário Oficial, depois de que será o processo apreciado pela autoridade competente.

§ 3º Da penalidade imposta caberá recurso, dentro do prazo de 15 dias a contar da data da publicação do Diário Oficial, não podendo ser apresentado recurso, mais de uma vez, à mesma autoridade.

Art. 19. Quando, no inquérito de que trata o artigo precedente, ficar apurada falta grave, que comprometa a idoneidade do Diretor, Professores ou funcionários do Centro, sofrerão estes a pena de cassação definitiva da autorização para para o exercício do cargo.

Art. 20. A autorização para funcionamento de um Centro de Educação Física poderá ser suspensa, por determinado prazo, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, mediante representação da Divisão de Educação Física, se ficar comprovado:

a) que deixaram de ser atendidas uma ou mais das exigências contidas nos artigos da presente Portaria;

b) a ineficiência ou irregularidade das atividades de Educação Física praticadas no Centro;

c) a falta de conservação do edifício, das instalações e do material destinados à Educação Física;

d) a falta de cumprimento das instruções referentes à Educação Física, baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura;

Art. 21. Será cassada pelo Diretor Geral do Departamento Nacio-

nal de Educação a autorização para funcionamento do Centro de Educação Física, cujas deficiências, esgotado o prazo de suspensão, forem consideradas incansáveis pela Divisão de Educação Física.

Art. 22. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
— *Cândido Matta Filho*.

(Publ. no D. O. de 2T-4-955).

PORTARIA Nº 115 — DE 20 DE ABRIL DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no artigo 4º da Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955.

Resolve baixar as seguintes instruções relativas à realização de exames de suficiência para registro de professor de ensino secundário.

Art. 1* Para o exercício de magistério em estabelecimentos de ensino secundário, localizados em regiões onde não houver professores legalmente habilitados ou oncle, a juízo deste Ministério, não os houver em número suficiente, será concedido registro àqueles que forem aprovados em exames de suficiência.

5 1» O Ministério de Estado da Educação e Cultura constituirá bancas examinadoras destinadas à realização dos exames de suficiência de que trata este artigo.

§ 2º Aos professores habilitados nos exames de suficiência será expedido certificado de registro com a nota de validade exclusivamente para a localidade ou região na qual o professor poderá exercer o magistério, ressalvado o direito de transferência para outra localidade ou re-

gião, em idênticas condições, mediante substituição do certificado.

Art. 2º As bancas examinadoras segundo a natureza da disciplina ou da prática educativa, serão constituídas por professores de Faculdade de Filosofia, de Conservatórios de Canto Orfeônico ou de Escola³ de Educação Física e, na impossibilidade de concurso destes, por professores de outros estabelecimentos de ensino de grau superior ou médio, oficiais ou oficializados.

§ 1º As bancas examinadoras serão designadas pelo Diretor do Ensino Secundário, salvo as de Canto Orfeônico e de Educação Física, que o serão pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

§ 2º As bancas examinadoras serão integradas por três professores: dois da disciplina, podendo um deles ser de disciplina afim, , um especializado em didática.

§ 3º O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário organizarão cadastros especiais dos professores em condições de funcionar como examinadores.

§ 4º Os examinadores serão remunerados de acordo com normas aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário fixarão, anualmente, as localidades e as épocas de realização dos exames de suficiência, considerando os interesses do ensino e dos professores.

Parágrafo único. Os exames serão realizados em estabelecimentos de ensino, oficiais ou oficializados, de nível médio ou superior.

Art. 4º Os candidatos inscritos em exames de suficiência poderão ser autorizados a lecionar enquanto

aguardam a realização dos exames podendo ser prorrogada essa autorização nos termos do art. 5º da presente Portaria.

Art. 5º Precedendo os exames de suficiência, o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário, sempre que possível, farão realizar cursos intensivos com a finalidade supletiva na orientação dos candidatos e seletiva na prorrogação da licença para lecionar, prevista no artigo anterior.

1º A prorrogação de que trata o art. 4º será concedida em face dos resultados demonstrados durante o curso.

§ 2º Concluído o curso com aproveitamento, o candidato poderá optar entre prestar os exames naquela época e aguardar novo exame.

§ 3º Caso a opção do candidato recaia na segunda alternativa, poderá ter a autorização para lecionar prorrogada, no máximo, por um período que abranja mais duas épocas de exames de suficiência.

§ 4º Os cursos previstos neste artigo serão de frequência obrigatória.

Art. 6º Independentemente da realização dos cursos referidos no artigo anterior, os candidatos regularmente inscritos poderão prestar exames de suficiência.

Art. 7º Os exames de suficiência constarão de:

- a) prova escrita;
- b) prova oral ou prática, se fôr o caso;
- c) prova didática.

Parágrafo único. Serão dispensados das provas referidas nas alíneas *a* e *b* os portadores de diploma de curso superior, devidamente registrado, no qual foram estudadas, como disciplinas básicas, aquelas em

que o candidato pretender registro.

Art. 8º Os candidatos reprovados em exames de suficiência não poderão gozar das regalias concedidas pelo art. 4º desta Portaria.

Art. 9º O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário elaborarão anualmente os planos de realização dos cursos de que trata o art. 5º da presente Portaria, fixando:

- a) época e local em que serão realizados;
- b) disciplinas, programas e duração de cada um deles;
- c) processos para avaliação do aproveitamento.

Art. 10. O Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário expedirão, no que lhes competir, instruções para a completa execução desta Portaria.

Cândido Motta Filho.

(Publ. no D. O. de 13-4-965).

PORTARIA Nº 166 DE 2 DE JUNHO DE
1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura Resolve, nos termos do artigo 5º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, aprovar o anexo Regimento da Campanha de Merenda Escolar. — *Cândido Motta Filho.*

Regimento da Campanha de Merenda Escolar da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação.

CAPITULO I

Das finalidades

Art. 1º — A Campanha de Merenda Escolar, instituída na Divisão

de Educação Extra-Escolar do Departamento, pelo Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, tem por finalidades:

1) — Incentivar, por todos os meios a seu alcance, os empreendimentos públicos ou particulares que se destinam a proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar dando-lhes assistência técnica e financeira.

2) — estudar e adotar providências destinadas à melhoria do valor nutritivo da merenda escolar e ao barateamento dos produtos alimentares, destinados ao seu preparo;

3) — promover medidas para aquisição desses produtos nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes, para sua cessão e preços mais acessíveis.

Art. 2º — De acordo com o artigo 3º do Decreto nº 37.106, a ação da Campanha se estenderá a todo o território nacional e será realizada, ou diretamente, através da criação de cantinas escolares, ou mediante convênios a serem firmados com entidades públicas ou particulares.

CAPITULO II

Da organização

Art. 3.º — A Campanha de Merenda Escolar será superintendida pelo Diretor da Divisão de Educação Extra Escolar, que terá, a auxiliá-lo, um Assistente e um Secretário.

Art. 4º A Campanha de Merenda Escolar, terá a seguinte organização:

a) — Superintendência

b) — Setor Técnico

c) — Setor Administrativo Parágrafo único — Quando o desenvolvimento da Campanha de Merenda Escolar nos Estados e Terri-

tórios o exigir, poderão ser criadas, com a aprovação do Ministro da Educação e Cultura, Representações Regionais.

Art. 5º — Os Setores da Campanha de Merenda Escolar terão um assessor, designado pelo Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar "ad referendum" do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, que se incumbirá da orientação e coordenação das respectivas atividades, distribuindo-as pelos servidores e zelando pela sua perfeita execução.

Art. 6º — A designação para a função de assessor do Setor Técnico recairá, obrigatoriamente, em um Médico Nutrólogo de reconhecida capacidade técnica; para o Setor Administrativo a designação recairá, preferencialmente, em servidor lotado na Divisão de Educação Extra-Escolar, devendo os Representantes Regionais ser profissionais de nível superior e de preferência médicos nutrólogos ou pediatras.

CAPITULO III Da

competência dos órgãos

Art. 7º — À Superintendência compete:

- a) — a supervisão geral das atividades da Campanha;
- b) — a expedição dos atos que regulem suas atividades e atribuições;
- c) — os entendimentos com organizações estatais, paraestatais e outras entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras;
- d) — a designação e dispensa do pessoal.

Art. 8º Ao Setor Técnico compete:

a) orientar e organização e funcionamento da parte técnica da Campanha no Território nacional, emprestando aos Estados e Territórios toda a possível cooperação neste sentido;

b) realizar estudos e investigações sobre os alimentos que possam ter aplicações nas merendas das diversas regiões do país, determinando o seu valor nutritivo, modos de preparação, aceitabilidade, disponibilidades, requisitos de conservação, transporte e distribuição, condição de preços e demais fatores capazes de influir em sua utilização na Campanha;

c) planejar os tipos de merenda a serem adotados pela Campanha, elaborando os seus cardápios, determinando o seu valor nutritivo e promovendo os testes de preferência e aceitabilidade, bem assim outras provas e experiências necessárias à ju-diciosa aplicação dos mesmos;

d) selecionar os gêneros alimentícios a serem utilizados na Campanha, fixando as suas características físicas, químicas e organolépticas e promover o controle e fiscalização do cumprimento dessas exigências;

e) elaborar as necessárias instruções para aquisição, estocagem, transporte, preparação e distribuição dos alimentos selecionados e fiscalizar diretamente, ou através dos setores técnicos das Representações Regionais, a fiel observância das mesmas;

f) determinar o material necessário à organização e funcionamento das Cantinas Escolares, levando em conta a sua qualidade e preços e através de estudos e provas práticas a serem realizadas periodicamente visando o seu aperfeiçoamento;

g) estabelecer tipos-padrões para construção ou adaptação de Can-

tinhas Escolares, e orientar a sua instalação e funcionamento;

h) elaborar anualmente, de acordo com as verbas disponíveis, o plano de aquisição e distribuição de alimentos, material didático para os programas educacionais e do material para instalação das Cantinas Escolares ;

i) realizar estudos e investigações visando à redução dos preços do material e gêneros alimentícios destinados à Campanha, através de medidas práticas a serem adotadas quanto a seu modo de produção, aquisição transporte, embalagem e distribuição ;

j) sugerir os entendimentos com organizações estatais, parastatais e outras entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, visando a obter sua cooperação em benefício das atividades da Campanha, inclusive facilidades cambiais e de transporte ;

k) incentivar a organização de Campanhas de Auxílio aos programas de Merendas, orientando o seu desenvolvimento e aplicação dentro das diretrizes adotadas pela Campanha de Merenda Escolar;

l) promover o controle do estado nutritivo dos alunos atendidos pela Campanha, através de fichas e inquéritos especialmente organizados para esse fim;

m) realizar estudos e investigações a respeito da influência das merendas sobre o estado de nutrição e saúde geral das crianças, como também seus efeitos sobre o aproveitamento, freqüência, comportamento e demais aspectos das atividades escolares;

n) organizar os programas de educação alimentar a serem desenvolvidos nas Escolas paralelamente à Campanha, preparando o material di-

dático necessário a esse fim e as instruções detalhadas para sua aplicação;

o) preparar e selecionar o pessoal técnico para o desenvolvimento da Campanha em todo o país;

p) elaborar os termos da parte técnica dos acordos, contratos ou convênios a serem assinados entre a Campanha e as unidades da Federação, entidades públicas ou particulares, de acordo com o Decreto número 37.106, de 31-3-1955;

q) manter as ligações necessárias entre a Campanha e as instituições científicas que tratam do problema de nutrição no país e no estrangeiro ;

r) receber, estudar e interpretar os relatórios e mapas sobre as atividades da Campanha no território nacional, promover as medidas necessárias à correção e aperfeiçoamento das mesmas e divulgar os resultados obtidos.

Art. 9º Ao Setor Administrativo compete:

a) superintender as atividades administrativas da Campanha;

b) providenciar a aquisição, o controle, a estocagem e a distribuição, de acordo com os programas e instruções previstas, do material e gêneros alimentícios para a Campanha, mantendo em dia toda a documentação referente a estas atividades;

c) executar os trabalhos de protocolo e de arquivo da Campanha de Merendas Escolar;

d) executar os trabalhos de Secretaria da Campanha;

e) promover o expediente relativo às concorrências e coletas de preços para a aquisição de material e prestação de serviços necessários à Campanha de Merenda Escolar;

f) indicar o pessoal necessário ao funcionamento da Campanha, lavrar os atos referentes ao pessoal em geral, organizar e manter em dia o respectivo assentamento;

g) providenciar o arrolamento e inventário de todo o material da Campanha de todo o material da Campanha de Merenda Escolar em cumprimento ao disposto nos Decretos-leis ns. 9.633, de 28 de agosto de 1953 e 9.825 de 10 de setembro de 1946;

h) providenciar a concessão de passagens, diárias e ajudas de custo, devidamente autorizadas.

Art. 10. As Representações Regionais poderão ter, além de um Representante, um Dietista e terão a seguinte competência:

o) acompanhar e fiscalizar as atividades técnicas e administrativas da Campanha na área de sua jurisdição, de acordo com as instruções em vigor;

b) coletar dados estatísticos e outras informações que possam interessar à Campanha;

c) proceder aos estudos e investigações determinados pela Campanha;

d) promover o controle e entrega de material e gêneros alimentícios, enviados pela Campanha, nos termos dos acordos e convênios firmados;

e) realizar o arrolamento e inventário dos bens da Campanha utilizados na Região;

f) cumprir e zelar pelo cumprimento fiel das instruções expedidas pela Campanha.

CAPITULO IV

Da aplicação dos recursos

Art. 11. A aplicação dos recursos da Campanha será feita de acordo

com o Plano aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, no qual serão discriminados os serviços a serem executados, a modalidade e financiamento e respectivos orçamentos.

Art. 12. O material permanente, equipamentos e instalações adquiridos à conta dos recursos da Campanha constituem acervo da União.

Art. 13. A Campanha manterá contabilidade própria de acordo com as necessidades de sua finalidade e instruções vigentes sobre o assunto.

CAPITULO V

Do pessoal

Art. 14. A Campanha de Merenda Escolar terá o pessoal estabelecido na tabelas e planos de trabalho anualmente aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura, de conformidade com as disposições vigentes, e que será distribuído pelos vários órgãos da Campanha.

§ 1º Poderão ser admitidos a prestação de serviços à Campanha servidores públicos, nos termos do Decreto nº 36.479, de 10 de novembro de 1954.

§ 2º Quaisquer outros servidores que se fizerem necessários às Representações Regionais serão postos à disposição da Campanha de Merenda Escolar pelas entidades com as quais se celebrarem acordos ou convênios.

Art. 15. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais:

a) o Superintendente, pelo substituto eventual do Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar;

b) os encarregados de Setor e Representações Regionais, por servidores designados no início de cada ano pelo Superintendente.

(Publ no D. O. de 28-6-955).

PORTARIA Nº 170, DE 27 DE
ABRIL, DE 1955

Dá nova redação às Instruções Complementares nº 1, aprovadas pela Portaria nº 29, de 1º de fevereiro de 1954, que se revoga.

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso das atribuições que lhe confere o Regimento baixado com o Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946, à vista das disposições do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, em aditamento à Portaria número 29, de 1º de fevereiro de 1954, resolve dar nova redação às Instruções Complementares nº 1, para observância nos estabelecimentos de ensino comercial, com as retificações que se tornarem necessárias para consolidar todas as normas relativas ao regime escolar e também recomendadas pela experiência para melhor orientação do serviço de inspeção.

I — *Do período letivo*

Art. 1º O ano escolar, dividido em dois períodos letivos, o primeiro de 1 de março a 30 de junho e o segundo de 1 de agosto a 30 de novembro, terá a duração de oito meses, não podendo ser diminuído sob pretexto algum.

§ 1º Quando motivo de força maior impuser a alteração dos prazos estabelecidos neste artigo, far-se-á a prorrogação do período letivo por tempo igual ao da modificação verificada, a fim de que se atinja sempre em cada disciplina o número de aulas determinado em lei, respeitado o limite semanal, estabelecido no art. 18 da Lei Orgânica do Ensino Comercial.

§ 2º As provas parciais relativas ao período prorrogado, dentro da hipótese prevista no parágrafo anterior, poderão, se necessário à regularidade dos trabalhos escolares, ser iniciadas tantos dias após 15 de junho ou 15 de novembro quantos forem indispensáveis.

II — *Dos exames de admissão*

Art. 2º Há duas épocas destinadas ao exame de admissão: primeira quinzena de dezembro e segunda metade de fevereiro.

Art. 3º A inscrição para os exames se fará mediante petição firmada pelo candidato ou seu representante legal, quando o interessado for menor de 18 anos, sendo indispensável que haja recebido satisfatória educação primária.

§ 1º Na inscrição aos exames de admissão ao curso comercial básico, o candidato apresentará:

a) certidão que prove a idade mínima de 11 anos, completos ou por completar até 30 de junho, permitindo, também, a exata identificação do candidato, sua filiação e naturalidade;

b) prova de sanidade, constituída por atestado médico;

c) prova de vacinação anti-variolica e, sempre que possível, de B. C. G., podendo a escola encarregar-se durante os períodos letivos de facilitar essa vacinação, observado o disposto no art. 3º da Lei nº 484, de 13-11-1948.

§ 2º Na inscrição aos exames de admissão para o ingresso em curso técnico de comércio, quando exigidos no regimento da escola, o candidato fará prova de não ser portador de doença contagiosa, de estar vacinado e de ter sido habilitado por conclusão do curso comercial básica ou de

curso equivalente (Lei nº 1.821, de 12-3-1953).

§ 3º Poderão inscrever-se nos exames de admissão em segunda época, os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 4º O candidato não aprovado em exames de admissão em um estabelecimento de ensino comercial, não poderá repeti-los em outro, na mesma época.

Art. 4º Os exames serão prestados perante banca constituída de três professores registrados na Diretoria de Ensino Comercial (D. E. Ci).

Art. 5º Os exames de admissão à matrícula inicial no curso comercial básico constarão de provas escritas e orais de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil.

Art. 6º A matéria que constitui objeto dos exames de admissão à matrícula inicial no curso comercial básico é a indicado no programa a que se refere a Portaria Ministerial nº 52, de 28 de janeiro de 1946.

§ 1º — A matéria do programa será dividida em 20 pontos para as provas escritas e orais de cada disciplina, contendo cada um três assuntos diferentes.

§ 2º — Na realização das provas escritas serão observadas as disposições gerais sobre exames escritos, adotando-se para a de Português o seguinte critério de correção:

I — A prova escrita constará de três questões: redação, ditado e gramática. A redação será atribuído o valor 5, ao ditado o valor 3 e à gramática o valor 2.

II — Quanto à relação, fica esta belecido o seguinte critério:

o) Quanto ao assunto: 1 — Facilidade de expressão: 2 pontos;

2 — Clareza e precisão do tema: 1 ponto;

6) Quanto à forma:

1 — Boa sintaxe: 1 ponto;

2 — Boa grafia: 1 ponto.

III — Quanto ao ditado, fica esta belecido o seguinte critério:

1 — Ortografia, inclusive acentuação: 1 ponto.

IV — Quanto à gramática, serão atribuído 2 pontos a questões simples e objetivas, formuladas de acordo com o programa.

§ 3º — As provas escritas para cada turma serão realizadas por disciplinas, até duas por dia, no máximo.

§ 4º — Na realização das provas orais serão observadas as disposições gerais sobre exames, salvo quando feitas de uma só vez, caso em que a banca examinadora deve estar constituída, no mínimo, de três professores com registro que abranja em seu conjunto, as disciplinas citadas no artigo 5º.

Art. 7º Considerar-se-á aprovado o candidato que obtiver, além da nota igual ou superior a quatro em cada disciplina como média das notas da prova escrita e da prova oral, média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas.

Art. 8º Após a terminação das provas orais de cada turma, serão lavradas atas das quais constem as notas finais em cada disciplina, e que serão assinadas pelos três examinadores e visadas pelo diretor e inspetor.

Art. 9º A retirada de qualquer examinador antes de ter assinado a ata torna os exames anuláveis.

Art. 10. Dos exames será expedido certificado para cada aluno, ou transcrito os seus resultados no requerimento de matrícula, com a as-

sinatura do diretor da escola e visto do inspetor, em qualquer caso.

Parágrafo único — Uma relação geral dos aprovados nos exames de admissão com os resultados por eles obtidos nas provas, será entregue ao inspetor, no mês de março, para que a remeta à D. E. C com o seu relatório de inspeção.

II — *Da -matricula, adaptação de estudos e transferências*

Art. 11. Processa-se a matrícula no decurso do mês de fevereiro, podendo os alunos da escola requerê-la logo após o término das provas finais de primeira época.

Art. 12. Os pedidos de matrícula serão inscritos em livro especial, observada a ordem cronológica do seu recebimento, em cada ano letivo. O livro deve ter colunas para o número de ordem, nome do candidato, curso, série e observações.

§ 1º — Na época própria o secretário da escola lavrará no Livro de Inscrição de Matrículas um termo que será assinado pelo diretor técnico e visado pelo inspetor, declarando abertas as matrículas para todas as séries e cursos do estabelecimento.

§ 2º — No dia 10 de março será, na forma do parágrafo anterior, lavrado o termo de encerramento.

Art. 13. Para matrícula na 1ª série do curso comercial básico será exigido, na forma admitida no artigo 10, o certificado de aprovação nos exames de admissão realizados na escola, ou expedido por outro estabelecimento de ensino comercial oficial, equiparado ou reconhecido, ou, ainda, por ginásio, casos em que o certificado deverá estar revestido das formalidades legais.

Art. 14. A matrícula na primeira série dos cursos técnicos será con-

cedida aos candidatos que apresentarem certificado de conclusão da quarta série do curso comercial básico ou diploma de auxiliar de escritório.

§ 1º — O certificado de aprovação na quarta série deverá estar acompanhado de histórico escolar, assinado pelo diretor técnico e visado pelo inspetor, com essas firmas reconhecidas quando não se tratar de documento expedido pelo mesmo estabelecimento.

§ 2º — O diploma de conclusão do curso comercial básico, isto é, o diploma de auxiliar de escritório, registrado nesta Diretoria, pode ser aceito independentemente da vida escolar, anotando-se o número de ordem do registro na documentação do estudante.

§ 3º — Na matrícula do candidato estranho ao estabelecimento, exigir-se-á mais a prova de sanidade e vacinação.

Art. 15. Será também permitida a matrícula na primeira série dos cursos técnicos de comércio aos candidatos que, além das provas de sanidade e vacinação, apresentem, nos termos do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, diploma, certificado ou certidão:

a) de conclusão do curso propedêutico, realizado na vigência do regime escolar estabelecido pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931;

b) de licença ou de conclusão do curso ginásial;

c) de aprovação na quarta ou quinta série do curso secundário fundamental de que trata o Decreto número 21.241, de 4 de abril de 1932;

d) de conclusão do curso normal regional ou de nível correspondente;

e) de conclusão do curso técnico previsto na legislação anterior do ensino comercial, ou considerado de ensino superior, uma vez satisfeita a formalidade do registro na Dire-ria competente deste Ministério (Decreto-lei nº 7.938, de 6 de setembro de 1945);

l) de conclusão do curso industrial básico;

g) de conclusão do curso de mes-tria agrícola;

h) de conclusão do curso de for-mação de oficiais das polícias militares das unidades federadas;

i) de curso de seminário.

§ 1º — Deverão estar acompanhados de histórico escolar, devidamente autenticado, os documentos previstos nas alíneas *a, b, c, f, g, h, e i*, deste artigo. No caso da alínea *b*, de vida escolar em duas vias (ficha individual).

§ 2º — Nos documentos relativos a curso industrial básico, de mestria agrícola, normal regional e de seminário, deverá ser verificado se o curso teve a duração mínima de quatro anos, e, quanto ao de oficiais das polícias militares, se teve a de cinco anos.

§ 3º — Devem ser oficiais, equi-parados ou reconhecidos pelo Governo Federal, os cursos referidos nas alíneas *a, b, c, e, f, e g*, e por Governo Estadual ou do Distrito Federal o de que trata a alínea *d*, deste artigo. Essa circunstância não poderá deixar de constar do documento de habilitação à matrícula em curso técnico de comércio. O documento deverá estar autenticado pelo inspetor do estabelecimento, se este estiver sob regime de inspeção federal, e, em caso contrário, pelo respectivo diretor, exigindo-se sempre firmas reconhecidas.

§ 4º — Como documento hábil para comprovação de curso feito em seminário, aceitar-se-á certidão de vida escolar que prove habilitação nas quatro primeiras séries de curso de segundo grau, expedida pelo reitor ou diretor do estabelecimento, autenticada por autoridade diocesana ou eclesiástica superior, com as firmas reconhecidas.

§ 5º — Devem ser entendidos como cursos de seminário os de humanidades, preparatórios ou propedêuticos, desde que sejam de segundo grau e tenham por finalidade a preparação para os cursos superiores de teologia. Não se levará em conta o curso de admissão no côm-puto das séries escolares dos cursos de seminário.

§ 6º — Na forma da legislação vigente, os estudantes que concluírem os cursos industrial básico, de mestria agrícola e normal regional, são titulares respectivamente de diplomas de artífice, mestre agrícola e regente de ensino primário.

§ 7º — Em qualquer dos cursos técnicos de comércio poderá ser aceita matrícula de candidato que tenha concluído, antes do ano de 1946, curso normal regional de duração de três anos.

§ 8º — Será exigido dos candidatos à matrícula nos cursos técnicos de comércio a prestação de exames de Matemática, Português, Francês ou Inglês, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na legislação do ensino comercial, além das provas que se fizerem necessárias por força do disposto no artigo 21 do Decreto-lei número 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

§ 9º — As escolas estabelecerão, nos termos do artigo 21 citado no

parágrafo anterior, quais as disciplinas de cultura técnica do curso comercial básico que deverão ser exigidas como base para uma adequada realização de estudos nos seus cursos técnicos. Igualmente, para o curso de secretariado, acrescentarão a disciplina de língua estrangeira indispensável ao prosseguimento de estudos.

§ 10 — No curso técnico em que se matricular, o aluno estudará a mesma língua estrangeira ministrada no curso de origem ou de que tenha prestado os exames previstos no § 9º deste artigo.

Art. 16. Para efeito de matrícula de estudante de comércio em qualquer das séries não iniciais dos cursos, é indispensável que seja certificado no requerimento o resultado completo por ele obtido na série anterior, ou que de tal resultado se junte certidão ou guia de transferência expedida por estabelecimento de ensino comercial oficial, equiparado ou reconhecido.

Parágrafo único — nas séries não iniciais dos cursos técnicos de comércio não se admite matrícula, mediante adaptação, de estudante proveniente de outros cursos de ensino do mesmo nível ou superior.

Art. 17. É permitida a adaptação de outros cursos reconhecidos do primeiro ciclo de segundo grau ao curso comercial básico.

§ 1º — Os estudantes aprovados na primeira ou na segunda série do curso ginasial, industrial básico, de iniciação agrícola ou de seminário, poderão ser matriculados, respectivamente, na segunda ou na terceira série do curso comercial básico. Não poderão ser aceitos candidatos dependentes de matérias ou de exames de segunda época.

§ 2º — Os estudantes aprovados na terceira série dos referidos cursos ficarão sujeitos à repetição de terceira série no caso de transferência para o curso comercial básico, feita a devida adaptação..

§ 3º Em cada caso serão verificadas quais as disciplinas da série ou séries anteriores do curso comercial básico que não tenham sido estudadas, ou o tenham sido insuficientemente para que os candidatos delas prestem os exames de adaptação necessários.

§ 4º Não será exigidos exames de adaptação além dos previstos no parágrafo anterior.

§ 5º Os exames de adaptação referidos no § 3º deste artigo serão realizados no decorrer do primeiro período letivo, perante o estabelecimento em que o estudante pretender ingresso, permitida a matrícula condicional até a sua realização.

§ 6º Em caso de reprovação no primeiro período, será noventa dias depois permitida a prestação de novos exames. A matrícula condicional será cancelada, se o aluno fôr novamente reprovado, podendo repetir os estudos e exames somente no ano seguinte.

§ 7º Os exames em referência versarão sobre os programas expedidos para as séries correspondentes do curso comercial básico.

§ 8º Os exames de adaptação referidos neste artigo constituirão objeto da ata que será lavrada em livro especial a eles destinado.

§ 9º O candidato à transferência de curso de que trata este artigo, deverá apresentar histórico escolar dos estudos anteriores, devidamente autenticado.

§ 10 As transferências de um curso para outro, mediante adaptação de

estudos, somente poderão ser aceitas antes do início no ano letivo.

§ 11 A escola que aceitar alunos nas condições previstas neste artigo assume a responsabilidade de prestar-lhe assistência, providenciando no sentido de que êle possa apresentar-se em condições de satisfazer as exigências dos exames de adaptação, corrigindo deficiências de conhecimentos anteriores.

Art. 18. A adaptação de estudos de um para outro curso técnico de comércio, realizada na forma legal vigente, somente poderá ser admitida em fevereiro, mediante conveniente ajuste dos respectivos planos.

§ 1º Processar-se-á a adaptação de que trata este artigo, iniciando-se entre as disciplinas da série em que o candidato obtiver matrícula aquelas não estudadas nas séries anteriores e suprimindo-se as já estudadas satisfatoriamente no curso de origem, de forma que todas a matéria contida no plano de estudos do curso seja estudada pelo candidato.

§ 2º Caso o número de disciplinas a estudar ultrapassem a nove, em consequência da adaptação, esta se processará na série idêntica à concluída no curso anterior.

Art. 19. Dos candidatos à matrícula de 17 a 45 anos de idade, será exigida a exibição da prova de quitação com o serviço militar, nos termos do Decreto-lei nº 9.500, de 23 de julho de 1946 (*Diário Oficial* de 25 do mesmo mês).

§ 1º Constituem provas de estar o candidato em dia com suas obrigações Militares:

o) certificado de alistamento militar, a partir dos 17 até 20 anos de idade, ressalvados os casos de brasileiros por opção e dos que estiverem no exterior, cujos limites de ida-

de são respectivamente 25 e 30 anos, satisfeitas as exigências de adiamento de incorporação, se fôr o caso;

b) certificado de reservista ou de situação militar;

c) certidão que prove habilitação em curso dos Centros de Preparação dos Oficiais da Reserva (C. P. O. R.);

d) certificado de matrícula nos cursos de formação de oficiais da ativa ou da reserva das Forças Armadas, apenas no ano em que fôr expedido;

e) atestado provando serviços prestados à Marinha e dando quitação com o Serviço Militar;

f) atestado que prove ser praça da ativa do Exército ou de outras unidades das Forças Armadas;

g) atestado de matrícula nos Tiros de Guerra, apenas no ano em que fôr expedido pelo Serviço Militar do Recrutamento;

h) certificado de insenção do serviço militar;

i) carta patente de oficial reformado ou honorários das Forças Armadas e outros documentos previstos pelo Decreto nº 34.380, de 27 de outubro de 1953 (*Diário Oficial* de 6-11-1953).

§ 2º No verso de petição de matrícula deverá ser feita anotação das características fundamentais desses documentos.

§ 3º No caso de inobservância da exigência de que trata esse artigo, o diretor nas penalidades que a citada lei prevê.

Art. 20. Anualmente, até trinta dias após o encerramento das matrículas, devem as escolas remeter, nos termos da letra "b" do art. 27 da Lei do Serviço Militar, às Circunscrições de Recrutamento mais próximas, a relação dos alunos do sexo masculino que, nesse ano, completa-

rem 17 anos de idade, com declaração de filiação e município de nascimento.

Art. 21. As matrículas podem ser canceladas em qualquer época do ano letivo, tanto por iniciativa da escola como do aluno ou seu responsável.

§ 1º A escola poderá tomar a iniciativa do cancelamento de matrícula por conveniência de sua direção, em casos de infração grave de dispositivos do seu regimento.

§ 2º Concluída a matrícula na forma prevista no parágrafo anterior, deverá a escola, na mesma data expedir ao estudante a guia de transferência.

§ 3º Onde não exista contrato expresso sobre a matéria, nos casos de cancelamento de matrícula, calcula-se o débito do estudante na base dos duodécimos vencidos da anuidade escolar. O cálculo abrange também o mês em que fôr requerido o cancelamento ou a transferência.

Art. 22 — As escolas possuirão para cada curso em funcionamento um livro de matrícula o que não dispense de possuir o livro de inscrição geral dos candidatos à matrícula em todos os cursos.

Art. 23 — Deferidas as petições de matrícula, serão lavrados termos nos respectivos livros, uma para cada série, dos quais devem constar, em ordem alfabética, o nome do aluno, a data do nascimento, sexo, a filiação, além das indicações do curso da série, do turno e de outras observações. Assinarão os termos o secretário e o diretor da escola.

Parágrafo único — Uma relação dos alunos matriculados e a respectiva estatística serão, ao mês de março, entregues ao inspetor. A relação estará dividida em duas partes uma para os alunos promovidos ou repe-

tentes e outra para os novos, caso em que conterà informações sobre filiação e data do nascimento, bem como sobre os documentos que instruíram as respectivas matrículas. O quadro estatístico da matrícula geral discriminará o número de alunos pelos cursos, séries, sexos e turnos, indicando os totais.

Art. 24 — O inspetor verificará toda a documentação relativa à matrícula e visará os termos julgados regulares, formulando quanto aos demais as exigências que se fizerem necessárias.

§ 1º — Na documentação relativa a adaptação de alunos do curso de Preparação Funcional do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), verifica-se-a se foram observadas as disposições das Portarias nº 38, de 9 de fevereiro de 1951 (*Diário Oficial* de 20-1-1951), e número 261, de 17 de setembro de 1954 (*Diário Oficial* de 26-7-1948).

§ 2º — Na documentação relativa a adaptação de estudos realizados na vigência do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, verificar-se-a se foi observado o disposto na Portaria nº 97, de 21 de julho de 1948 (*Diário Oficial* de 26-7-1948).

Art. 25 — A transferência de alunos de um turno para outro da mesma escola será feita mediante petição ao diretor do estabelecimento que verificará a sua possibilidade, considerando a equivalência da matéria lecionada nos dois turnos, ouvindo o inspetor.

Art. 26 — A transferência de estudantes de uma para outra escola, para qualquer série e curso comercial, poderá ser feita nos dois meses que antecedem o primeiro período letivo.

§ 1º — Os alunos não promovidos e transferidos para escolas loca-

lizadas em outras cidades, poderão nelas prestar, quando fôr o caso, as provas finais de segunda época.

§ 2' — Nos casos de transferência para escolas localizadas na mesma cidade, os alunos não promovidos poderão matricular-se condicionalmente, dependendo a efetivação da matrícula de apresentação da guia de transferência, que a escola expedirá depois de concluídos os exames de segunda época.

Art. 27 — A transferência de uma para outra escola reconhecida poderá ser efetuada, excepcionalmente, em qualquer época do ano letivo, excetuados os meses em que se realizam as provas parciais:

a) nos casos de cancelamento de matrícula, previstos no artigo 21 — § 1º, destas Instruções;

b) por mudança de residência do aluno para outra cidade ou para local distante da escola;

c) por motivo de saúde;

d) por necessidade de ordem econômica, de mudança do regime ou do horário escolar.

§ 1º — Ao requerer a transferência, deverá o aluno juntar documento adequado que prove o motivo que a justifique, sem o que o inspetor não poderá autorizá-la.

§ 2º — O motivo que determinou a transferência deverá constar da guia, bem como todos os esclarecimentos que se fizerem necessários à legalidade do ato, conservando a escola em seu arquivo a documentação que lhe foi apresentada e uma cópia da guia expedida.

Art. 28 — Os funcionários públicos ou militares ou pessoas de sua família cuja subsistência esteja a seu cargo, poderão ser transferidos em qualquer época do ano letivo, mediante prova de sua transferência ou remoção, e a matrícula no esta-

belecimento congênere do local da nova sede de trabalho ser-lhes-á assegurada independentemente da existência de vaga.

Parágrafo único — Estende-se essa concessão aos serventuários da justiça, aos servidores de entidades autárquicas, paraestatais e sociedades de economia mista, aos estudantes cuja subsistência dependa de sua atividade profissional e, ainda aos filhos de família cujo responsável dependa igualmente do seu trabalho.

Art. 29 — As transferências de que tratam as presentes instruções, somente serão expedidas depois de verificada a regularidade da matrícula e das promoções, estando o aluno quite com a escola e tendo-lhe informado o nome do estabelecimento para o qual pretende transferir-se.

§ 1º — Nos casos em que fôr ignorado o nome da escola de destino, a guia poderá ser expedida sob a condição de esse estabelecimento não poder efetuar a matrícula do aluno transferido sem que preste ao outro a necessária informação, conservando no arquivo escolar cópia da carta.

§ 2º — Aos estudantes não matriculados, que tenham interrompido o curso em anos anteriores, é assegurada a expedição da guia de transferência, em qualquer época do ano letivo.

§3' — Nos casos previstos no parágrafo anterior deverá constar da guia a declaração de que o aluno não renovou a matrícula no ano em curso motivo por que a guia só produzirá efeito na época regulamentar de matrícula.

Art. 30 — As escolas entregarão ao inspetor anualmente no mês de março, uma relação das guias expedidas, indicando os motivos que determinaram as transferências e o

nome completo dos estudantes e dos estabelecimentos de destino.

Art. 31 — A transferência de estudantes procedentes de estabelecimento estrangeiro de ensino comercial de reconhecida idoneidade, está condicionada a conveniente adaptação, que deverá ser requerida à Diretoria do Ensino Comercial, no mês de janeiro, ou em qualquer época do ano letivo, quando se tratar de curso nele interrompido, observadas as seguintes formalidades:

a) apresentação do documento hábil dos estudos realizados, o qual deve estar acompanhado do respectivo plano e autenticado por Cônsul brasileiro, e ter a sua firma reconhecida no Ministério das Relações Exteriores ou nas Delegacias Fiscais, nos Estados, sendo pagos os emolumentos consulares;

b) tradução do documento a que se refere a alínea anterior, por tradutor público juramentado;

c) a autenticação de que trata a alínea "a" pode também ser feita pelo representante diplomático do país de origem, sem exclusão das outras formalidades previstas.

§ 1º — A matrícula nesses casos poderá ser concedida, em caráter condicional, dependendo a sua efetivação do resultado dos exames a que o candidato se deverá submeter nas disciplinas e na forma que determinar a Diretoria de Ensino Comercial. No caso de reprovação em exames, arcará o estudante com os ônus dela decorrentes, sendo cancelada a matrícula obtida.

§ 3º — Aos estudantes, filhos menores de brasileiros a serviço do Estado no estrangeiro, Conceder-se-á matrícula em qualquer época e igualmente a possibilidade de realizar provas, dispensando-se as notas mensais referentes ao período decorrido

e diminuindo-se convenientemente o divisor, para a obtenção da média anual de exercícios.

§ 3º — Serão exigidos exames da matéria necessária existente no curso e não ministrada nas séries concluídas pelo candidato no estabelecimento estrangeiro.

Art. 32 — Os exames de adaptação constarão de provas escritas e orais ou práticas, observadas as normas estabelecidas para as provas finais.

§ 1º — A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas das duas provas sendo a de cada prova a média aritmética das notas a ela atribuídas pelos três professores componentes da banca examinadora.

§ 2º — Será considerado habilitado o estudante que alcançar em cada disciplina a nota quatro no mínimo.

§ 3º — Os exames de adaptação serão realizados em estabelecimentos de ensino comercial oficiais, equiparados ou reconhecidos.

§ 4º — As escolas lavrarão em livro destinado aos exames de adaptação, excluídos os de que trata o § 3º do artigo 17 destas Instruções, as atas a eles relativas.

IV — *Da freqüência e do aproveitamento*

Art. 33 — A freqüência é obrigatória e deverá ser apurada de 1 de março a 30 de novembro, no conjunto das aulas dadas nas disciplinas e bem assim, nas práticas educativas ministradas nas classes diurnas.

§ 1º — Não poderá prestar provas finais em primeira época o aluno que houver faltado a 25% da totalidade das aulas dadas no conjunto das disciplinas da série ou a 30%

da totalidade das aulas ou sessões no conjunto das práticas educativas.

§2º — Quando as faltas, nas condições do parágrafo anterior, atingirem 50% e 60%, respectivamente, o aluno não poderá prestar provas finais em seguida época, devendo repetir a série que não frequentou satisfatoriamente.

§ 3º — Os alunos de turnos diurnos de escolas que não tenham instalações mínimas adequadas às sessões das práticas educativas e que não as possam frequentar em centros especializados estão dispensados de frequência exigida na parte final deste artigo.

§4º — Em Educação Física, a dispensa de que trata o parágrafo anterior não será concedida nas escolas que possam manter contrato com Centro de Educação Física, autorizado a funcionar na localidade pelo Departamento Nacional de Educação, de acordo com a Portaria Ministerial número 104, de 6 de abril de 1955.

§ 5º — A frequência escolar poderá ser dispensada por tempo indeterminado, no caso de atividades extra-escolares realizadas sob a imediata responsabilidade e assistência da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, e cujos programas forem previamente aprovados.

§ 6º — Os estudantes convocados para o serviço militar e os matriculados em Contro ou Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva terão relevadas as faltas quando estas se derem em virtude de obrigações decorrentes dessa condição, na forma da Portaria Ministerial nº 508, de 17 de novembro de 1944 (*Diário Oficial* de 21 de novembro de 1944).

§ 7º — Quando, em virtude da dispensa prevista no parágrafo an-

terior, o aluno ficar impedido de prestar provas parciais ou exames, ser-lhe-á facultado prestá-los em época especial. No caso de não atribuição da nota mensal de aproveitamento será convenientemente diminuído o divisor, no cálculo da nota anual de exercícios.

§ 8' — Fica suspensa, durante os períodos de aulas, a realização de congressos, comemorações e semanas estudantis, bem como de outras manifestações que possam perturbar os trabalhos escolares.

Art. 34 — Incluída a Economia Doméstica entre as disciplinas de cultura geral da 4ª série do curso comercial básico, os alunos do sexo feminino que não tenham alcançado, na forma do parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 14.373, de 28 de dezembro de 1934, a nota de habilitação nos exercícios escolares da disciplina, ficam sujeitos à uma prova prática em primeira época, caso tenham alcançado o mínimo de frequência exigido (mais de 75% das aulas dadas).

§ 1* — A nota de habilitação nessa disciplina será a média aritmética simples das notas de aproveitamento nos exercícios escolares, ou a média da nota final de aproveitamento e da nota da prova prática. Essa nota será também somada às das outras disciplinas da série, para a apuração da média global das disciplinas de cultura geral.

§ 2' — A aluna que não alcançar a nota quatro em 1ª época, desde que tenha comparecido a mais de 50% da totalidade das aulas dadas nessa disciplina, e satisfaça o disposto no § 5' do artigo 32 da Lei Orgânica do Ensino Comercial, poderá prestar a prova prática em segunda época.

Art. 35 — Os programas de ensino devem merecer especial consideração dos professores, que são responsáveis pela execução na íntegra de todas as suas unidades, de conformidade com as respectivas instruções metodológicas,

Parágrafo único — Para a dosagem satisfatória da matéria a ser lecionada, devem os professores de cada classe realizar, sob a coordenação da direção técnica da escola, reuniões em que se informem do desenvolvimento objetivo do processo escolar, tendo sempre presente que são os principais responsáveis pela formação de atitudes, hábitos e ideais de seus alunos visto que lhes está afeta, também, a missão de educar.

Art. 36 — Nos "diários de classe" serão registradas as faltas dos alunos às aulas, a matéria lecionada e as notas atribuídas em argüições e exercícios.

§ 1º Os graus de avaliação de aproveitamento, atribuídos aos alunos, somente serão computados nos meses de março, abril e maio (1º período letivo) e agosto, setembro e outubro (2º período letivo), e a nota anual desses exercícios se atribuirá, na apuração da média ponderada de cada disciplina, o peso dois (2).

§ 2º Se, por falta de comparecimento do aluno, não se puder apurar seu aproveitamento no mês, ser-lhe-á atribuída a nota zero, salvo quando se tratar de aluno convocado para o serviço militar, (enquanto durar a convocação dispensado que está dessa exigência).

§ 3º A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

Art. 37. No prazo de sessenta dias, após o término do primeiro período letivo, e no de noventa dias,

após o término do segundo, a escola entregará ao inspetor uma relação da totalidade das aulas dadas em cada disciplina, das notas de exercícios obtidos pelos alunos e de suas faltas, por matéria.

V — *Dos exames no período letivo*

Art. 38. Os alunos regularmente matriculados são obrigados, nos períodos letivos, lém da prestação dos trabalhos escolares, que constem de lições e exercícios nos exames de suficiência para efeito não só de promoção de uma série à outra, mas também de conclusão de curso.

Art. 39. Os exames de suficiência, em cada disciplina, compreendem as provas parciais (1ª e 2ª) e a prova final (oral ou prática).

§ 1º As provas parciais versarão sobre a matéria lecionada até uma semana antes da realização de cada uma e a prova final sobre toda a matéria lecionada na série.

§ 2º A matéria de cada disciplina deve ser distribuída em dez pontos para a primeira prova, e em vinte, para a segunda e para a prova final, de forma que cada uma contenha três assuntos diferentes.

§ 3º A prova final, prestada em primeira ou em segunda época, será sempre realizada perante banca examinadora, composta de três professores registrados para o ensino da matéria ou de disciplina afim, devendo um deles ser o professor da turma. Essa designação será feita pelo Diretor da Escola e homologada pelo Inspetor Federal.

§ 4º Não poderão ser realizadas mais de duas provas por dias para uma mesma classe.

§ 5º Serão objeto de provas práticas as disciplinas de cultura técnica do curso comercial básico, e de-

senho técnico, dactilografia, estenografia e mecanografia dos cursos técnicos de comércio.

§ 6º Na prova oral, o examinando será arguido por dois examinadores, pelo menos, reservado a cada examinador o tempo variável de cinco a dez minutos, sendo permitida a arguição simultânea de dois alunos, um por examinador, caso daí não decorra perturbação no processo dos exames.

§ 7º Terminadas as provas finais de cada turma serão lavradas imediatamente as respectivas atas, uma para cada disciplina, devendo ser assinadas pelos examinadores e visadas pelo Inspetor Federal.

§ 8º A retirada de qualquer examinador antes de haver assinado a ata torna anulável a prova a que se refira.

§ 9º No período em que se realizam os exames, ao aluno que justificar o não comparecimento à prova oral ou prática nada impede a concessão de outra chamada.

§ 10. Juntamente com a relação de que trata o artigo 37, a escola entregará ao Inspetor Federal relações, por série de cada curso, das notas obtidas pelos alunos nas provas parciais as quais serão remetidas à D. E. C. com os relatórios de inspeção.

§ 11 — No mês subsequente à realização das provas finais a escola entregará ao inspetor federal relações, por série, das notas obtidas pelos alunos nos exames realizados em 1ª e 2ª épocas, as quais serão remetidas à D. E. C. com os relatórios de inspeção.

I — *Provas Parciais*

Art. 40 — As provas parciais serão, conforme a natureza da disciplina, escritas ou práticas.

§ 1º — As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina, que lhe fixará o tempo necessário, quando superior a sessenta minutos, formulando sobre cada um dos três assuntos distintos, constantes do ponto sorteado, pelo menos uma questão. Nas provas de Português, serão obrigatórios os exercícios de redação, que constituirão sempre uma questão em cada prova.

§ 2º — As provas parciais realizar-se-ão em fins de junho e de novembro, em períodos não superiores a duas semanas.

§ 3º — O aluno que não tenha comparecido às primeiras chamadas feitas nos períodos de provas de que trata o parágrafo anterior, por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em consequência de falecimento de pessoa de sua família, poderá prestar provas, de acordo com a segunda chamada, no mês de agosto (1ª parcial) ou período de provas do mês de dezembro (2ª parcial).

§ 4º — Dar-se-a a nota zero ao aluno que deixar de comparecer às provas parciais, nos períodos em que elas se realizam, sem motivo de força maior, nos termos do § 3º deste artigo ou o que, requerendo segunda chamada, deixar de prestar a prova no horário que lhe fôr fixado.

§ 5º — Para as classes em exames, as aulas poderão ser suspensas durante a realização das provas parciais e dentro da estrita necessidade dos horários.

§ 6º — Nas provas parciais deverão ser adotados critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade, na verificação do rendimento escolar e no julgamento das mesmas, observadas as respectivas

§ 7º — As provas serão feitas a tinta ou lápis-tinta em papel fornecido pela escola, que contenha impresso, ou aposto por meio de carimbo, a sua denominação, a cidade e o Estado em que tiver sede, espaço reservado para o nome do aluno, curso, série, turma, disciplina, número do ponto sorteado e data da realização.

§ 8º — No impedimento do professor da disciplina, o diretor designará outro professor registrado na disciplina ou em disciplina afim.

§ 9º — As chamadas para as provas parciais serão feitas, independentemente da petição, para todos os alunos matriculados, em edital afixado na parte externa da secretaria da escola, com antecedência mínima de três dias.

Art. 41 — Podem os alunos, após o julgamento das provas, tomar conhecimento de sua avaliação, a fim de evitarem reincidência nos erros cometidos.

Art. 42 — A revisão de provas parciais somente será admitida quando houver erro manifesto, verificado depois da divulgação dos resultados até oito dias, no máximo, e poderá ser:

a) de iniciativa do professor, que apresentará, por escrito, a justificação fundamentada do novo juízo admitido; 6) a pedido do aluno, ou, quando menor, de seu responsável.

§ 1º — A revisão será feita, mediante autorização do inspetor federal, pelo professor da disciplina ou por uma comissão por êle integrada e composta de três professores registrados na disciplina ou em disciplinas afins.

§ 2º — O ato do inspetor fica sujeito à ratificação do Diretor do Ensino Comercial, a quem remeterá o seu parecer e a justificação do pro-

fessor ou da comissão de professores designada pelo Diretor da Escola.

§ 3º — Das decisões do inspetor federal caberá recurso para o Diretor do Ensino Comercial, que, se necessário, designará uma comissão composta de dois professores registrados na disciplina e de um inspetor federal para o reexame da matéria.

§ 4º — Qualquer modificação no resultado da prova, uma vez homologada, deverá ser consignada nos assentamentos escolares do aluno, com o "visto" do inspetor.

2 — Provas finais de 1ª época

Art. 43 — Realizam-se as provas finais, independentemente de requerimento dos alunos, no período de 1 a 15 de dezembro podendo prosseguir na segunda quinzena sempre que necessário.

Art. 44 — Os alunos que não prestarem as provas finais (orais ou práticas), por não terem alcançado o mínimo de freqüência de que trata o § 1º do art. 33, poderão prestá-las em 2ª época, devendo declarar, requerimento, se querem prestar as provas escritas de exame, às quais não estão obrigados. Igual tratamento será concedido aos que a elas não comparecerem, justificando satisfatoriamente a falta.

Art. 45 — Conceder-se-á segunda chamada de prova final, até 31 de dezembro, a alunos que não comparecerem a primeira no período em que se realizam os exames pelos motivos da força maior indicados no § 3º do artigo 40, mediante petição encaminhada ao diretor da escola até oito dias após a realização da prova ou provas a que não tenham comparecido.

Art. 46 — As escolas providenciarão para que possam os alunos candidatos ao C.P.O.R. conhecer os resultados finais dos exames antes de 15 de dezembro.

3 — Atribuições de Notas

Art. 47 — As notas serão graduadas de zero a dez.

Parágrafo único — não será admitida a aproximação ou arredondamento de notas.

Art. 48 — A nota final será, em cada disciplina, a média ponderada dos seguintes elementos:

a) nota anual de exercícios, com a atribuição do peso dois;

b) nota da primeira prova parcial (peso dois);

c) nota da segunda prova parcial (peso três);

d) nota da prova final (peso três).

Fórmula para apuração da nota final:

$$\frac{N.A.E. \times 2 + N. 1^{\circ} P.P. \times 2 + N. 2^{\circ} P.P. \times 3 + N.P.F. \times 3}{10}$$

10

Art. 49 — Considerar-se-á habilitado superior a quatro (4) em cada disciplina da série e média global igual ou superior a cinco (5) em cada grupo de disciplinas de cultura geral e de cultura técnica separadamente.

Parágrafo único — Nas séries em que haja apenas uma disciplina de cultura técnica, a nota global será obtida no conjunto de todas as suas disciplinas, somando-se a nota final da disciplina de cultura técnica às de cultura geral, para apuração da média. (Despacho Ministerial exarado no Processo n° 107.353-46).

4 — Provas finais de 2ª época

Art. 50 — Desde que não incidam nas condições previstas nos parágrafos 2º e 3º do art. 33, Conceder-se-á 2ª época para a realização dos exames escritos e orais ou práticos, mediante requerimento, ao aluno que tenha sido reprovado em 1ª época e satisfaça uma das seguintes condições:

o) — tenha obtido, no grupo das

disciplinas de cultura geral e bem assim no de cultura técnica, a nota global cinco, pelo menos;

b) — tenha obtido, em cada disciplina, a nota final quatro, no mínimo.

§ 1º — No caso de inabilitação nos dois grupos, o exame poderá ser repetido em uma das disciplinas de cada um deles.

§ 2º — Quando a inabilitação fôr em um só grupo, poderá ser repetido em uma ou duas das respectivas disciplinas.

§ 3º — Os alunos inabilitados em mais de duas disciplinas não poderão prestar exames em segunda época.

§ 4* — As provas escritas do exame de segunda época substituirão, para todos os efeitos e com o mesmo peso, as segundas provas parciais (Decreto-lei n° 8.394, de 17 de 1945).

§ 5º — Os exames de segunda época realizar-se-ão de 15 ao último dia de fevereiro, podendo ser antecipados para os alunos das últimas séries dos cursos comerciais básicos e técnicos e sempre que se fizer né-

cessário, a critério da escola, desde que se realizem dentro do mesmo mês.

5 6º — Os requerimentos para inscrição nos exames deverão ser encaminhados ao diretor da escola até 31 de janeiro.

Art. 51 — Os alunos da 3ª série dos cursos técnicos de comércio, quando sujeitos a prestação de provas em 2ª época, poderão prestá-las em época especial, desde que provem estar inscritos em concurso de habitação para ingresso em escola superior, nos termos da Portaria Ministerial número 605, de 23 de dezembro de 1947 (Portaria Ministerial nº 27, de 21 de janeiro de 1948).

§ 1º — As escolas expedirão aos alunos interessados, com o "visto" do inspetor federal, comprovante de que se encontram nas condições previstas neste artigo, a fim de habilitá-los à inscrição condicional admitida pela citada Portaria nº 605.

§ 2º — O inspetor federal verificará a prova de inscrição em concurso de habilitação e marcará a data para a realização dos exames de forma que possam os alunos obter a efetivação de sua inscrição até a véspera da realização dos mesmos.

§ 3º — O direito conferido no presente artigo é extensivo aos candidatos aos exames para admissão às escolas de ensino militar, bem como aos convocados para o serviço militar.

Art. 52 — Dos exames de 2ª época Conceder-se-á 2ª chamada até 28 de fevereiro, na forma prevista no artigo 44 destas Instruções.

Parágrafo único — Terminados esses exames, a escola entregará ao esses exames, a escola entregará ao inspetor, até fins de abril, para remessa à D.E.C., um quadro estatístico do aproveitamento de seus alu-

nos no ano letivo anterior discriminando por cursos e séries:

a) — a matrícula geral no início do ano letivo;

b) — as transferências recebidas e expedidas;

c) — o cancelamento de matrículas por desistência;

d) — a matrícula efetiva no fim do ano;

e) — os totais de alunos submetidos às provas finais de 1ª e 2ª épocas e nelas aprovados e reprovados;

f) — os aprovados nas disciplinas de cultura geral e nas de cultura técnica, com as médias de 5 a 5,9 — 6 a 6,9 — 7 a 7,9 — 8 a 8,9 — e 9 a 10.

VI — Dos horários

Art. 53 — O número de aulas semanais para cada curso e série é o fixado pela Portaria Ministerial número 21, de 14 de janeiro de 1946 (*Diário Oficial* de 22-1-46), devendo cada aula, nos cursos diurnos ter a duração de cinquenta minutos e, nos cursos noturnos, de quarenta minutos, pelo menos.

Parágrafo único — Haverá intervalos de cinco a dez minutos entre as aulas de um mesmo turno.

Art. 54 ■— Os horários estabelecidos para cada ano letivo serão, depois de aprovados pelo inspetor, afixados com o seu "visto" na secretaria da escola, antes do início das aulas.

Parágrafo único — Qualquer alteração posterior nos horários estará sujeita à aprovação do inspetor federal, que não poderá admiti-la se verificar qualquer inobservância das normas estabelecidas.

Art. 55. Devem os inspetores federais procurar resolver, de confor-

midade com as presentes Instruções, todos os assuntos que lhe forem apresentados, devendo, quanto aos casos omissos, submetê-los ao Diretor do Ensino Comercial, em forma de consulta, a fim de que as soluções dadas possam vir a constituir medida de caráter geral.

VII — *Do uso do livro didático*

Art. 56. É livre aos professores a escolha dos livros didáticos para uso de seus alunos, desde que constem da relação oficial das obras de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura com registro na Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 1º É vedado aos poderes públicos e à direção das escolas qualquer interferência no sentido de determinar a adoção de livros, bem como a prática de atos de propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático.

§ 2º É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de livros didáticos ainda que tais atos sejam praticados fora do ambiente de trabalho.

§ 3º Aos infratores serão aplicadas pelas autoridades federais, estaduais e municipais, conforme o caso, as penalidades previstas no art. 34 do Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945 (*Diário Oficial* de 28-12-45).

§ 4º Um mesmo livro poderá ser adotado em classe durante anos sucessivos, mas o livro adotado no início de um ano letivo não poderá ser trocado no seu decurso.

VIII — *Do Selo Nacional*

Art. 57. As escolas não poderão expedir certificado ou diploma que não tenha sido autenticado com o Selo Nacional, sob a pena de multa de cem a quinhentos cruzeiros, elevada ao dobro nos casos de reincidência.

Parágrafo único. O sinete ou a impressão do Selo Nacional devem obedecer às características determinadas pelo art. 11 e seus incisos do Decreto-lei nº 4.545, de 31 de julho de 1942 (*Diário Oficial* de 5-8-42 e de 30-1-42, Suplemento), alterado pelo Decreto-lei nº 9.079, de 19 de março de 1946 (*Diário Oficial* de 21-3-46).

IX — *Do responsabilidade e autoridade da direção*

Art. 58. A administração de cada estabelecimento de ensino comercial poderá ser exercida por um ou mais diretores, dos quais um presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores e orientadores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior.

§ 1º O diretor que presidir os atos da comunidade escolar está investido de função de caráter público, sendo sua atribuição zelar pela ordem, moralidade e disciplina da escola sob sua responsabilidade técnica, não permitindo o desrespeito a quaisquer dispositivos regulamentares em vigor.

§ 2º No exercício de suas atribuições, deverá o Diretor-Técnico cuidar, especialmente, do seguinte:

a) manter na escola adequado ambiente para que se desenvolva a obra educativa que lhe foi confiada;

b) limitar a matrícula à capacidade didática da escola;

c) cuidar da regularidade e eficiência do processo escolar, não admitindo, em hipótese alguma, a redução do tempo previsto nos horários para o ensino de cada disciplina, nem tolerar excesso de alunos em classe, cujo limite máximo é fixado em cinquenta para o caso especial de salas com área igual ou superior a cinquenta metros quadrados;

d) velar no sentido de que os programas mínimos das diversas disciplinas sejam executados, integralmente, em cada ano letivo;

e) manter adequado regime de higiene escolar;

f) organizar racionalmente os serviços burocráticos, coordenando os trabalhos da secretaria de forma a manter em dia os registros escolares e na mais rigorosa ordem os processos a eles relativos;

g) ter sob vigilância o arquivo escolar, cuja propriedade a União conserva para salvaguarda do direito do aluno; e, caso a escola venha a interromper as suas atividades, promover o recolhimento dos livros

de escrituração e processos escolares' à sede da Diretoria do Ensino Comercial.

Art. 59. Será considerado inidôneo para a direção técnica de estabelecimento de ensino comercial aquele que comprovadamente, por negligência reiterada ou desídia, deixar de dar cumprimentos a qualquer dos preceitos do artigo anterior.

Art. 60. A responsabilidade da direção técnica pelas falhas observadas na vida escolar não exclui a da direção geral da escola, que responde também pela boa ordem e eficiência da sua administração e deve, especialmente, manter permanente regularidade quanto ao provimento e a frequência dos membros do corpo docente, providenciando para que a execução do programa de cada disciplina não seja prejudicada com as faltas do professor.

Rio de Janeiro, 27 de abril de 1955. —
Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no D. O. de 14-5-955).