

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e 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 nao endossa os conceitos emitidos em artigos assinados e materia transcrita.-

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXVI JULHO-SETEMBRO, 1956 N.º 63

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

DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO ELZA

RODRIGUES MARTINS

Documentação e Intercâmbio

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES

Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*

Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Coordenação dos Cursos

MÍLTON DE ANDRADE SILVA *Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVI

Julho-Setembro, 1956

Nº 63

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA, Educação não é privilégio	3	
BEN S. MORRIS, A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales	32	
CARLOS CHAGAS FILHO, Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil	54	
ERICH HYLLA, A natureza e as funções da pesquisa educacional	78	
FRANCIS G. CORNELL, Pesquisa e ciência na educação	91	
JAYME ABREU, Pesquisa e planejamento em educação	99	
Relatório Preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesqui- sas Educacionais	123	
 <i>Documentação :</i>		
Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória	158	
Recomendações da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação	179	
Extensão da escolaridade do ensino primário	202	
 <i>Vida educacional:</i>		
Informação do país	222	
Informação do estrangeiro	239	
 ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Adolfo Casais Monteiro,</i> <i>A Universidade e a Cultura; Afrânio Coutinho, A caligrafia na</i> <i>Escola; Betti Katzenstein, Psicologia do desenho infantil; Luis</i> <i>Reissig, Universalidade do ensino e alfabetização; Luis Alves de</i> <i>Matos, A aprovação e a reprovação escolar; Riva Bauzer, Pesquisa</i> <i>em educação</i>		242

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.797, de 15 de junho de 1956 — *Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a registrar os diplomas expedidos pelo extinto Instituto Politécnico de Florianópolis*; Decreto nº 39.080, de 30 de abril de 1956 — *Altera disposições do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio*; Decreto nº 39.328, de 8 de junho de 1956 — *Institui a Semana Nacional do Livro*; Portaria nº 156, de 13 de abril de 1956 — *Expede programa de Estudos Sociais e as respectivas instruções metodológicas, para o Curso Técnico de Secretariado*; Portaria nº 168, de 17 de abril de 1956 — *Consolida as disposições em vigor sobre a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e baixa novas instruções*; Portaria nº 196, de 21 de maio de 1956 — *Estende as atribuições técnicas do Instituto Nacional de Surdos-Mudos aos estabelecimentos do ensino médio*; Portaria nº 10, de 3 de maio de 1956 — *Dispõe sobre cursos de continuação do ensino industrial na Escola Técnica de São Paulo*; Portaria nº 572, de 4 de junho de 1956 — *Aprova instruções para funcionamento do curso avulso de revisão dos programas do concurso de habilitação à matrícula nas Escolas da Universidade Rural*
.... 263

EDUCAÇÃO NAO É PRIVILÉGIO

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I. N. E. P.

1. EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO «COMUM» DO HOMEM

Na análise da situação educacional brasileira, desejaria evitar toda tendenciosidade, e mostrar, tão imparcial e objetivamente quanto possível, o desenvolvimento da escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram.

Tratando-se de instituição que corporifica idéias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estéreis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate.

Preliminar indispensável à fixação de um ponto de partida comum é o exame da educação escolar antes de se estabelecerem as aspirações modernas da escola universal para todos, proclamadas, tão ruidosamente, na Convenção Revolucionária Francesa, como um novo estágio da humanidade. Antes desse período, toda educação escolar consistia na *especialização* de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela "classe" a que pertencia, nas artes escolares, que mais não eram que tipos especiais de ofícios intelectuais e sociais.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das "classes" senão "castas", instituições que incorporavam a família e a religião, com as suas forças modeladoras e adaptado-ras. Formado assim o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta na vida comum, ou, no caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz nos *ateliers* e oficinas da época.

A escola e a universidade eram, apenas, aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias, em regime de aprendizagem associada das pequenas e grandes artes intelectuais.

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição, independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

Desse modo, a educação escolar passou a visar — não a especialização de alguns indivíduos, mas a *formação comum, do homem* e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

2. RESISTÊNCIA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO-SELEÇÃO OU ESPECIALIZAÇÃO.

Esses novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de "matérias", iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar respon-savelmente da sua sociedade.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada.

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens. Daí a pedagogia, os pedagogos, os didatas, gente de ofícios rebarbativos, que só eles entendiam e eles só cultivavam. Movendo-se num círculo vicioso, essa raça de pedagogos não se preocupava senão em passar adiante as mesmas coisas e os mesmos processos, que desse modo, repetidos noutras escolas, se conservavam em benefício da sociedade tradicional. Essa escola, en-rodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da Idade Média, destinada a formar "escolásticos", do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus "oficiais", alfaiates, sapateiros etc.

Tal organização não poderia existir sem uma alta especialização de conceitos a respeito de artes práticas e artes escolares ou intelectuais. Na realidade, prevalecia o dualismo grego entre o conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional ou intelectual. Este não seria uma decorrência daquele, mas um outro mundo, em que o ato de conhecer valia como fim em si mesmo e se destinava a nos dignificar e dar-nos os deleites da vida espiritual.

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender.

A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos mas para elaborar "saber" para "produzir" outros conhecimentos.

Quando Galileu constrói o seu telescópio, para com êle confirmar Copernico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constituiu fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol.

Porque desse encontro entre o "intelecto" e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da

existência. toda uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico. Efetivamente, as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes de precisão de métodos, segurança de observação e de controle na verificação, do que de objeto ou de natureza. Na realidade, a diferença passou a ser antes de grau de segurança no conhecimento do que da natureza do conhecimento.

Com efeito, o dualismo instituído pelos gregos criara entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico um abismo intransponível. O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica, dominava o mundo das artes e o conhecimento racional, o mundo do espírito. Tínhamos, assim, um duplo sistema : o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia ; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A "razão" dos gregos era uma forma avançada de teologia.

Quando os hábitos de especular racionalmente se transferiram, no século XVI, para as oficinas, cujos aparelhos e petrechos começavam a ser usados no laboratório, não para a arte de produzir, mas para a arte de conhecer-, criou-se um novo tipo de conhecimento, o conhecimento experimental, destinado a substituir, não as crenças teológicas do homem, mas as suas crenças práticas. O conhecimento experimental, misto de especulação racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e produzir as tecnologias experimentais que, por sua vez, iriam substituir as artes empíricas. Os dois sistemas de conhecimento se fundiram desse modo em um método comum de pensamento e ação, unificados e racionais. Em esquema, a mudança foi a seguinte:

Vida e mundo grego

Vida e mundo moderno

- | | |
|---|---|
| } | 1.Observação de senso comum — conhecimento empírico — artes empíricas. |
| } | 2.Especulação racional — conhecimento racional — compreensão do mundo. |
| } | Especulação racional — observação e experimentação — conhecimento teórico — artes ou tecnologias científicas. |

As separações entre o prático e o racional ou o prático e o teórico desapareceram. Todo o conhecimento, em tôdas as suas fases, passou a ser prático, tanto nos seus objetivos quanto em seus métodos. Prática, com efeito, era e é a especulação racional, porque ela se tem de fazer fundada na mais cuidadosa observação, que é uma atividade material e prática ; prática é a teoria que essa especulação elabora, porque tem de ser comprovada experimentalmente ; e prática, por fim, é a aplicação dessa teoria nas artes e tecnologias científicas da produção. Assim, nem pelo método, nem pela natureza ou objetivo da investigação diferem as fases da busca do conhecimento, da sua elaboração teórica ou de sua aplicação, desaparecendo, assim também, toda diferença entre os homens que estejam pesquisando, ensinando ou aprendendo, ou aplicando o conhecimento, no que diz respeito às suas atividades, tôdas elas materiais e práticas.

São simples divisões de trabalhos, semelhantes às que se processam em tôdas as atividades seriadas ou complexas. Tanto é prática a fase de observação e descoberta, como prática a fase de formulação teórica, como prática, a da aplicação da teoria aos projetos práticos dos homens.

Em face dessa unificação, a escola teria de deixar de ser a instituição especial de preparo daqueles "homens racionais ou escolásticos", devotados às atividades do espírito, para se constituírem agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não "empírico", no velho sentido deste termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico, de sua natureza unitário. Três campos de trabalho, diversos mas equivalentes, usando método geral comum e articulado em atividades que se completam mutuamente, desde a pesquisa até à aplicação do conhecimento ou a tecnologia.

3. A NOVA «ESCOLA PÚBLICA» OU «ESCOLA COMUM»

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou "escolásticos", e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

Dada a identificação do novo trabalho agrícola ou fabril com o trabalho científico, pois agricultura e indústria mais não são do que campos de aplicação da ciência, todas as escolas, do nível primário ao universitário, passaram a ser predominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as suas teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação.

Em todas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.

Se tudo isso se teria de dar em face tão-somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento.

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos "escolásticos", ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de disreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois, que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim se teria de fazer ativa, prática, de experiência e de trabalho.

4. O «ARCAÍSMO» DA ESCOLA BRASILEIRA

Sendo esta a escola adequada aos dias de hoje, até que ponto a escola brasileira dela se aproxima? Temos do novo método de trabalho escolar vários exemplos. O Instituto Técnico de Aeronáutica, em São José dos Campos, é uma das melhores ilustrações. Algumas escolas de medicina estão em cheio nesse espírito. Os institutos onde se faz, verdadeiramente, a pesquisa científica adotam os métodos novos. São assim os cursos do SENAI e alguns cursos profissionais de técnicos industriais. Os cursos intensivos ou pós-graduados assumem, por vezes, esses aspectos atuais e práticos.

Mas, tudo isso é, de certo modo, ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela "exposição oral" e "reprodução verbal" de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples "compreen-

são", as quais dominam esmagadoramente a escola primária, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores.

A atividade escolar consiste em "aulas", que os alunos "ouvem", algumas vezes tomando notas, e nos "exames", em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns "trabalhos" para casa e na casa se supõe que o aluno "estuda", — o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é a de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, *compreendendo-as e decorando-as* para a reprodução nos exames.

E chamamos a isso educação de "cultura geral" e, algumas vezes, educação humanística, — sendo que muitos pensam que, se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã. . .

Ensinam-se, por esse método expositivo, *conhecimentos* teóricos *sobre* as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), *sobre* a geografia e a história, *sobre* as ciências, e até *sobre* a música e o trabalho manual. como a escola é de "cultura geral", nada tem caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas e alguns trechos familiares podem ser traduzidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido "*dados*" nas aulas.

Em matemática, aprende-se largamente a manipulação algébrica, sem nenhum cuidado com a sua aplicação. Trata-se de algo como matemática pura, sendo, de certo modo, a própria aritmética considerada talvez demasiado aplicada e portanto insuscetível de servir à cultura geral.

História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral e com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação do conhecimento têm aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames.

Está claro que tal ensino não é sequer o ensino das escolas da Idade Média, mas o importante é que êle é o que é em virtude de uma teoria medieval do conhecimento.

Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na Idade Média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela re-

velação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação.

Aprender essa "cultura" consistiria em compreender e fixar suas categorias, suas classificações, suas distinções e habilitar-se alguém a poder falar sobre o mundo e nós mesmos, com erudição e elegância, e contemplar as belezas desse conhecimento, belezas que se encontravam nas obras dos grandes mestres. Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível. O "lente" era o leitor. Os alunos ouviam e aprendiam.

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na Idade Média o "lente" era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o "professor" pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, *encurtamos* os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura ! - Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra !...

Seria talvez exagerado pensarmos que, nesse caso brasileiro, ainda estamos lidando apenas com a velha noção do "conhecimento completo", total, da Idade Média, porque a verdade é que os currículos enciclopédicos decorrem, em grande parte, do medo dos professores de "perderem" aulas, que são o seu ganha-pão, com a simplificação dos currículos... Mas, abaixo ou acima dessa razão "prática", está a racionalização de que a cultura é algo de completo e que nada *pode ser* ignorado, sem grave defeito para a cultura.

Se nada pode ser ignorado é porque o saber é algo de "completo". Seria, então, loucura não o dar todo em nossos famosos cursos de "cultura geral", eufemismo em que escondemos a nossa concepção medieval de cultura como Suma Cultural.

Longe de mim pensar que não exista cultura geral, mesmo em nossos dias. Mas cultura geral não é cultura superficial, e sim exatamente o contrário. Cultura geral seria o último grau de generalização do conhecimento. Todo conhecimento é especial. Quando tomo esse conhecimento especial no seu último grau de

generalização, tenho o conhecimento filosófico, que me daria uma cultura geral. É evidente que me terei de *especializar* nesse conhecimento geral...

Poder-se-ia também considerar cultura geral a cultura comum a todos, mas essa cultura seria uma cultura de uso comum e não, propriamente, uma cultura especializadamente intelectual. Seria uma tradução popular e geral das culturas especializadas, que constituem hoje o mundo sem fim e em eterno crescimento do saber. Salvo pelos livros chamados de popularização da ciência e da cultura, não vejo outro modo de se poder buscar esse tipo de cultura na escola.

Na realidade, ou teremos cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como a praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias.

No primeiro caso, poderemos, com determinados alunos de alta capacidade, treiná-los no uso das idéias, familiarizá-los com o jogo dos conceitos matemáticos, científicos, literários e artísticos, e habilitá-los a ser especialistas nas idéias fundamentais com que a mente humana vem elaborando os seus extensíssimos conhecimentos experimentais, em todos os setores do saber humano. Estes seriam os estudiosos de cultura geral e, na realidade, filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião.

Aos demais alunos, a cultura geral só poderá ser ministrada pelos livros de popularização da cultura. As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e seletivas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo.

Mas são, por força da tradição, escolas que "selecionam", que "classificam" os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras.

5. A ESCOLA como FORMAÇÃO DO «PRIVILEGIADO»

Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de *alguns* indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. como esse ensino não chega a formar o "privilegiado",

aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou êle a contar realmente com esmagadora freqüência popular.

Para isto demonstrar não preciso mais do que apresentar algumas cifras.

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinqüenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos "educados",- então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte.

Bendito seja o nosso crescimento demográfico que anula o nosso pequeno esforço em aumentar as oportunidades de educação primária, sem lhe tirar, por isto mesmo, o caráter de educação seletiva!

Tomemos, porém, apenas a população de menos de 15 anos, isto é, a população em processo de alfabetização e vejamos se a escola vem dando conta da tarefa em relação a esses futuros adultos :

QUADRO 1 *Distribuição, por idade, da população de menos de 15 anos*

Idade	Total	Alfabetizados	Analfabetos e sem declaração
8 anos	1 389 175 1	281 832	1107 243
9 anos	259 533	388 735	870 798 948
10 anos	1436 438	487 541	897 669 496
11 anos	1189 571 1	520 075	767 303 583
12 anos	351 233	583 930	179 580 967
13 anos	1157 404	574 225	5 527 883
14 anos	1173 921	592 954	
TOTAL	8 957 275	3 429 392	

% de alfabetizados s/total — 38,2%

Numa população por alfabetizar de 8.950.000, conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos, para engrossar a grande fileira dos que nos vão ajudar a sermos "privilegiados", 5.500.000 brasileiros. Estamos, com efeito, a aumentar o analfabetismo no Brasil e não a reduzi-lo, a despeito do aparente crescimento vegetativo das escolas. Digo aparente, porque esse próprio crescimento vegetativo, na realidade, não chega a ser crescimento. Em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las, estamos a reduzir o ensino e não a aumentá-lo.

Todos os índices confirmam essa minha severidade. Tomemos, por exemplo, a matrícula efetiva das escolas primárias em relação com as conclusões do curso, em 20 anos, de 1933 a 1953 :

QUADRO 2
Conclusões de curso no ensino primário
(Cursos de 3 e de 4 séries)

	1933	1940	1950	1953
	1 794 335	2 555 191	3 709 887	4 142 318
Conclusões de curso ..	124 208	202 603	283 874	316 986
% s/matricula na 1ª	+ - 7%	± 8%	± 1%	± 7%

Se isso não basta para provar a estagnação do ensino primário, tomemos a percentagem do corpo docente, diplomado por escolas normais : tínhamos, em 1933, 53.000 docentes com 57,8% de diplomados. Há três anos, em 1953, 134.000 eram estes docentes, dos quais apenas 53% diplomados.

Se não bastar o número crescente de analfabetos, se não bastar o aumento da percentagem de professores não diplomados,

tomemos o progresso dos alunos através das séries, em dez anos, entre 1944 e 1953:

QUADRO 3 *Percentagem dos alunos pelas cinco séries*

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
1953	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

como se vê, a situação é dolorosamente estacionária, como estacionária e até decrescente, na última série, também é a taxa de aprovação por série:

QUADRO 4 *Aprovações pelas séries*

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	1 477 192	610 767	379 291	282 439	174 543	30152
1945	1 503 118	628 333	393 528	275 837	175 846	29 574
1946	1 604 481	684 395	407 857	299 751	180 662	31816
1947	1 691 231	730 157	434 969	309 212	193 889	23 004
1948	1 824 034	790 580	471 722	339 783	209 328	12 621
1949	1 903 650	852 077	475 942	347 914	217 124	10 593
1950	2 027 944	913 478	513 382	360 543	225 606	14 935
1951	2 152 375	989 023	526 991	382 540	239 508	14 313
1952	2 258 004	1 039 199	557 680	390 995	253 797	16 333
1953	2 357 207	1 098 017	570 012	412 138	262 844	14196

Diante disto, já não tem a mesma eloquência o crescimento em números absolutos. Não exageramos, pois, quando afirmamos a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, no seu vêzo de preparar alguns

privilegiados para o gôzo das vantagens de classe e nao o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

com efeito, se deixarmos o ensino primário e passarmos a analisar o ensino médio e o superior, já a expansão é perfeitamente acentuada. E em relação ao ensino mais acentuadamente de classe — que é o secundário — essa expansão chega a ser espetacular.

* * *

Antes, porém, de passarmos à análise da situação do ensino secundário, tomemos o quadro abaixo, relativo à matrícula e distribuição por séries dos alunos do curso primário entre 1944 e 1953:

QUADRO 5 *Distribuição por série dos alunos na escola primária*

Anos	Matrícula					Conclusão de curso
	total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1944	2 631 451	1 402 647	577130	391 610	219 674	127 468
1945	2 741 725	1 478 113	597 384	398 180	226 577	127 151
1946	2 887 960	1 583 585	613 349	419 779	228 365	133 591
1947	3 063 775	1 675 887	662 148	440 372	151137	149 725
1948	3 301 084	1 864 987	698 408	462 459	258 534	185 251
1949	3 479 056	1 960 732	736 666	487 585	279 903	193 822
1950	3 709 887	2 087 964	784 546	519 911	299 009	206 380
1951	3 860 593	2 180 131	805 060	545 737	310 615	219 241
1952	3 964 905	2 239 859	833 329	549 096	322 010	236 089
1953	4 142 318	2 352 093	854 480	581 476	336 196	243 652

Dos alunos de 4.^a série, concluem-na com êxito os constantes da última coluna. Por conseguinte, todo o ensino primário brasileiro frutifica, afinal, nos 243 652 doutoresinhos aprovados na 4.^a série. A proporção de alunos que passam em cada ano para a série seguinte pode ser vista no quadro n.º 3. Estão na 1.^a série 57% dos alunos matriculados no ensino primário, na 2.^a série — 20%, na 3.^a — 14% e na 4.^a — apenas 8%. Que sucede a esses 8%? Longe de conservarem a tendência à redução na série seguinte, encontram-se quase todos no ensino médio, pois, com efeito, a matrícula à 1.^a série do ginásial é de 180 000, que somados a 24 000 do comercial e 6 000 do industrial, elevam a freqüência à 1.^a série do ensino médio a 210 000 alunos, sem contar os do curso normal. Enquanto entre a 3.^a série primária e a 4.^a, a queda é brusca de 580 000 para 330 000, ou da 4.^a série primária para a 1.^a série secundária, tomados os aprovados na-

quela série, temos que dos 243 000 chegam ao secundário 210 000 alunos.

Bem sabemos que, não havendo articulação entre o ensino primário e o médio, aqueles 210 000 alunos não são rigorosamente os mesmos que terminam o primário. Isto, porém, torna ainda mais significativo o fato. Na realidade, se atentarmos em que o ensino secundário e médio só existe nas Capitais e em 1/3 dos municípios do interior e apesar disto logra essa matrícula, é que a escola secundária é muito mais desejada do que a escola primária. E por que? Porque "classifica" o aluno e o lança entre os privilegiados e semi-privilegiados da nação.

6. A TRANSIGÊNCIA OU COMPROMISSO DO DUALISMO ESCOLAR

Dir-se-á que, assim, deve realmente ser. As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe havia de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

A realidade, porém, é que a idéia da "*escola comum ou pública*", nascida com a revolução francesa — a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann — importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Na própria França, entretanto, tal escola só se estabeleceu, mediante uma transação. Criou-se, é certo, um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o sistema de educação de classe. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais constituíam o sistema "popular". As classes "préparatores", o liceu, as "grandes escolas" e a universidade, o sistema de educação de classe, ou para a elite. O dualismo era perfeito, não havendo possibilidade sequer de comunicação. O espírito "primário" dominava o sistema popular, o espírito "secundário" dominava o segundo.

Apesar de haveremos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar a inspiração na França. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas "profissio-mais" constituíam o nosso sistema popular de educação. O "ginásio" e a "academia", o nosso sistema de educação de classe ou de elite.

Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, à "common school" americana ou à "école unique" francesa — a que também a França recusou a adesão, a despeito das maiores campanhas — impediu sempre, entre nós, o florescimento da "escola pública comum". Esta escola — fosse a primária ou a "média-profissional", em que pese a certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social.

A sociedade brasileira que contava, isto é, a sociedade de "classe", no sentido de classe dominante, dela não precisava. Em alguns casos, freqüentava a "escola primária", mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que se pudesse freqüentá-la: o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse êle participar da elite.

Ora, a idéia de "educação comum", da escola pública americana ou da "école unique" francesa, não era nada disso. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre — pois, a nova sociedade democrática não deveria distinguir — entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os "privilégios", mas de acabar com tais "privilégios", em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente.

Entre nós, porém, apesar de havermos tido o cuidado de criar o sistema de educação "popular", distinto do sistema de educação da elite, a classe dominante, mais dominante do que rica, *ocupou* até muito recentemente a própria "escola primária pública", dando-lhe a ela própria o caráter de escola de classe, no que muito a ajudou, sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vezes, até na superior.

Fora as "escolas profissionais", nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação de "elite", profundamente

arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão.

7. O DUALISMO ESCOLAR ENTRA EM CRISE

Tudo isso funcionou, entretanto, sem maior gravidade, enquanto perdurou na vida brasileira o dualismo pacífico entre os "favorecidos" ou "privilegiados" e os desfavorecidos ou desprivilegiados.

com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar, nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso.

O nosso sistema arcaico de educação, — destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência, e por isto mesmo, fácil de ser exercido — podia ser puramente "decorativo" e, ainda assim, atingir os seus objetivos.

Já agora, porém, não lhe basta isto. É o povo brasileiro que tem êle de educar. Este povo não pode *viver* do "prestígio", que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque "prestígio" se goza *contra* alguém ou à custa de alguém e já não há esse *alguém* contra o qual se possa exercê-lo.

O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de *conquista* dessa educação decorativa, antes destinada à elite. A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. como todos, que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam mais decorativa, mais simulada do que a própria elite.

Já vimos como o ensino primário nos confirma, pela sua perda crescente de prestígio social, a falta de interesse pela educação comum e a preferência pelo ensino seletivo. Mas o ensino médio e o superior, por sua própria natureza seletivos, é que nos revelam o grau de exacerbação a que chega a nossa busca de "prestígio" e não de eficiência pela educação.

A expansão desses dois níveis de ensino é, de algum tempo para cá, absolutamente incoercível. Existem 2 363 escolas de nível médio, sendo que 1887 mantêm o curso secundário, 628, o comercial, 873, o normal, 86, os cursos industriais e 17, o curso agrícola. A matrícula geral é de 780 639, sendo 579 781 no secundário, 114 000 no comercial, 67 000 no normal, 19 000 no

industrial e 1 200 no agrícola. Na primeira série, encontram-se 180 000 no secundário, 24 000 no comercial, 24 000 no normal e 6 200 no industrial, ao todo 234 000, número equivalente aos dos que terminam o curso primário.

todas as cifras sao reveladoras da *preferencia* manifesta pelo tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a do comum do brasileiro e sobretudo em que não haja esforço manual. Os cursos industriais lá estão com menos de 3% da matrícula geral, o agrícola com 1,1% e o comercial com pouco mais de 14%. O que todos procuram é o curso secundário acadêmico, preparatório para o ensino superior.

A energia improvisadora posta a serviço dessa expansão do ensino propedêutico ao superior pode ser verificada na constituição do seu magistério. Apenas 16% dos seus professores são licenciados das escolas de filosofia, embora estas tenham já mais de 20 anos de existência. As demais escolas superiores forneceram 24% do corpo docente. com diplomas de escolas médias — metade normalistas — há 41 % dos professores. Os restantes 19% não têm diploma algum. O professorado do ensino médio já atinge a mais de 47 000 docentes, número superior em quase o dobro ao de qualquer outra profissão liberal tomada isoladamente.

Tal expansão — como audácia educacional — só é superada pela do ensino superior, onde estamos hoje com 73 000 alunos e 12 672 professores, quando tínhamos em 1929 apenas 13 239 alunos e 2 116 professores.

O sistema de ensino primário somente existe para abastecer de alunos esses dois sistemas seletivos, em que estamos a formar quadros de nível superior muito acima, — não de nossas necessidades, mas da nossa capacidade de utilizá-los e remunerá-los. Porque, tais quadros só se devem expandir legitimamente, quando a produtividade individual chega a tal ponto que os quadros de serviços se fazem maiores do que os da produção propriamente dita.

Na América do Norte, para um quadro de 13 milhões de operários, há quadros de serviços da ordem de 50 milhões. Mas isto, porque o operário chegou a uma produtividade que se mede pelo salário mínimo de um dólar por hora.

Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem nao consegue "educar-se", onde iremos buscar recursos para pagar a todos que, "educados", apenas se poderão dedicar aos "serviços" intermediários da civilização?

Se a isto acrescentarmos que a educação ministrada por essa inflação de escolas não tem qualquer grau de eficiência, veremos

que considerar essa educação como a educação para os *serviços* de uma civilização, é apenas força de expressão. Na realidade, a educação, como se vem fazendo entre nós, dá direitos, graças ao diploma oficial, mas não prepara nem habilita para coisa alguma. O diplomado é um candidato à pensão do Estado ou dos particulares. Alguns se farão, depois, profissionais, por tirocínio e prática, não pela escola, salvo as exceções conhecidas das melhores escolas de medicina, engenharia e direito.

8. NECESSIDADE DE uma NOVA POLITICA EDUCACIONAL

Outra seria a situação, se houvéssimos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à "educação comum". como nos Estados Unidos, onde foi mais vigoroso e correto o desenvolvimento da "common school", veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças à sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho.

As escolas brasileiras estão, com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne. Os *turnos* se multiplicam, os prédios se congestionam, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo — dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível — é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perçermos ao peso do nosso próprio progresso.

A educação primária já se distribui no país por mais de 70 000 unidades, com cerca de 140 000 professores, abrigando cerca de 4-milhões de crianças, custando à nação cifra que não é inferior a três bilhões de cruzeiros. Estes os números que, em si, parecerão significativos.

Mas, por trás dos números esconde-se, como vimos, uma realidade bem pouco animadora. Estes alunos não se conservam na escola, em média, mais que 2 anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10 % deles chegam à quarta série primária. com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço do dia escolar, com a conseqüente redução de programa.

com programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda a escola uma administração centralizada e rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento. Por outro lado, o professor, integrado em quadro único pertencente a todo o Estado, desligou-se da escola, para pertencer às Secretarias de Educação, onde vive numa competição dolorosa por promoções, remoções e comissões, que se fazem os objetivos da profissão.

com esse professorado extremamente móvel senão fluido e as matrículas duplicadas ou triplicadas, a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a se fazer cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade nem seqüência.

com efeito, a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos.

Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria dos seus filhos, para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar à quarta série.

Este desvirtuamento da escola primária concorreu, junto com outras circunstâncias, para exacerbar o anseio pela escola secundária de tipo acadêmico, que entrou a ser improvisada de todos os modos, a fim de continuar a educação preparatória, que a escola primária iniciara nos seus fugidios turnos de ensino.

Tais escolas secundárias, como as primárias funcionando em turnos, como as primárias, improvisadas, como as primárias, de puro ensino verbalístico, e, ainda, como as primárias, puramente preparatórias, prosseguem com os seus alunos num esforço, não de formação, mas de seleção e acabam com apenas dezessete mil alunos na última série de colégio. Sobreviventes de um sistema escolar inadequado e frustrado, não têm estes poucos milhares de alunos outra coisa a fazer senão aspirar à escola superior, para

cujo exame vestibular se precipitam em levas muito superiores ao número de vagas existentes... Aí os espera um concurso altamente seletivo, que se vem tornando suplício semelhante ao dos arcaicos exames chineses. No final de contas, dos quatro milhões de alunos primários, reduzidos a setecentos mil de ensino secundário, emergem os sessenta mil alunos das escolas superiores que, mal ou bem, se vão diplomar para as carreiras de nível mais alto.

Tudo estaria, talvez, bem, se efetivamente não visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão-somente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas.

Nenhum país vive, porém, de um tal mandarinato intelectual, ainda que realmente capaz, o que não é o caso brasileiro, mas dos quadros numerosos e eficazes do trabalhador comum, formado na escola primária, dos quadros do trabalhador qualificado, treinado diretamente pela indústria e pelos cursos de continuação, dos quadros do especialista de nível médio preparado nos cursos médios, múltiplos e variados, e dos quadros de especialistas de nível alto, formados pela universidade e pelas escolas superiores.

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades. de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpétuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com êle identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos superiores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível.

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns.

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros, ou nacionais, como é de certo gosto totalitário afirmar. Todos os brasileiros são tão bons brasileiros quanto os funcionários federais, nada havendo que nos garanta serem tais funcionários mais seguros em definir o que seja nacional do que os servidores estaduais ou municipais.

O país é um só, com uma só língua, uma só religião dominante ou majoritária, uma só cultura, embora com diversas sub-culturas, e em caminho para a unificação social em um só povo, distribuído por classes, mas classes abertas e de livre e fácil acesso. Além disto, ligado já por uma extensa e intensa rede de comunicação, pelo avião e pelo rádio, que permita a livre, ampla e rápida senão simultânea circulação de idéias e notícias. Nenhum motivo já existe para as cautelas centralistas e centralizantes, que se poderiam justificar em outras épocas, embora nem sempre com os mais puros propósitos.

A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e de nosso regime federativo e democrático, é hoje uma solução — além de racional e inteligente — absolutamente segura. Tenhamos, pois, o elementar bom-senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara instituição — a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tècnicamente pelos quadros estaduais e federais.

Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nutridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com ps demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir é emular e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as forças comuns que inspiram a instituição.

Presidindo a essa saudável e construtiva rivalidade regional e local, o Estado e a União, equipados de corpos profissionais e técnicos de alta competência e liberados de absorventes ônus administrativos, exercerão os seus deveres de assistência supervisora, não pela imposição, mas pela liderança inteligente, tornando comum para todos, pela informação, a experiência de cada um, facilitando o intercâmbio de valores e de progressos e orientando e coordenando os esforços para o avanço e a unidade, dentro, repetimos, das diversidades regionais e locais.

A assistência dos centros não se exercerá somente pela atuação direta dos seus técnicos, mas, sobretudo, pela formação dos professores, que lhes poderá ficar afeta, uma vez assegurado que Estado ou União respeitarão as características regionais das escolas a que se destinarão os mestres que, assim, irão preparar.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos *a-priori* formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente as-

sistência técnica dos Estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar nos trópicos, uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e uma nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia.

A descentralização educacional que, assim, propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários.

toda unificação imposta e forçada é, nesse sentido, uma fragilidade e trabalha no sentido da ossificação de nossa cultura, dificultando-lhe a diversificação saudável e revitalizante.

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais. Tais sistemas locais, em número equivalente aos dos municípios, constituirão, em cada Estado, o sistema estadual, o qual compreenderá, além das escolas propriamente locais, de administração municipal, as escolas médias e superiores, inclusive as de formação do magistério, de sua própria administração. Pela formação do magistério e pela vigorosa e ampla assistência financeira e técnica aos municípios, exercerá o Estado a ação supervisora, destinada a promover a unidade do ensino sem perda das condições revitalizantes e construtivas do *genius-loci*.

Em esfera ainda mais ampla atuará a União, com a sua rede de escolas médias, profissionais, superiores, de experimentação e demonstração, todas visando a mais alta qualidade e se destinando a agir nos sistemas estaduais e locais como exemplos de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Este sistema federal só por si já operaria como força unificadora, mas terá ainda a União duas grandes forças de estímulo e coordenação: a assistência financeira e técnica às escolas e a atribuição de regulamentar o exercício das profissões. Com estes dois instrumentos, o seu poder continuará, dentro do sistema descentralizado e vivo da educação nacional, tão forte e de tamanhas potencialidades, que antes será de recear a sua ação excessivamente uniformizante, suscetível de bloquear iniciativas felizes, locais e estaduais, do que qualquer imaginário perigo da liberdade que se dará ao Estado e ao "Município, muito mais para lhes permitir assumir a responsabi-

lidade do seu ensino e com ela a possibilidade de fazê-lo real e vivo, do que, efetivamente, para organizá-lo à sua descrição.

com efeito, embora as instituições escolares tenham seus objetivos próprios, todas elas se articulam em um sistema contínuo de educação, em que os graus mais altos influem na organização e sentido dos menos altos, determinando isto que o ensino médio condicione o primário e o superior condicione o médio.

É a unidade vital, em oposição à desagregação mineralizada dos sistemas unitários e uniformes. O *Município*, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas no solo físico e cultural do Brasil, brasileiras como as que mais o sejam, o *Estado*, com as suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência das escolas locais e detendo o poder de formar o magistério primário, e a *União*, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas primárias e médias de demonstração, órgãos de pesquisa educacional e o poder de regulamentar as profissões, — atuarão em diferentes ordens, independentes mas articuladas, constituindo a ação tríplice, mas convergente, dos três poderes, algo de dinamicamente sistemático e unificado. De tal modo sistemático e unificado, que somente não será excessivamente rígido, porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria continuamente pela assistência técnica — propulsão pela assistência financeira — graças à qual o poder talvez ainda demasiado grande do Estado e da União se adoçará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influência não se faça somente no sentido descendente, mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade.

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vem produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo mais que todos os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas do competitivismo americano, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vem da doçura essencial do nosso temperamento tropical e mestiço.

Instituídos que sejam os órgãos locais, estaduais e federais de propulsão, financiamento e administração do imenso empreendimento escolar para a formação e o preparo do brasileiro, cujas bases se encontram lançadas em nossa Constituição, com o reconhecimento expresso das três ordens de atribuições — municipal, estadual e federal — e a separação compulsória do mínimo de

dez por cento de toda a tributação para os serviços educacionais, postos todos eles em funcionamento numa ação independente, mas sinérgica e harmônica — que perspectivas não se abrirão para a escola brasileira e que segurança não terá o país de ver, afinal, a sua população servida das oportunidades educativas necessárias para a plena eclosão de sua cultura e de sua civilização?

9. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DESSA NOVA POLÍTICA

Assim como procuramos, numa visão de conjunto, encarar a presente situação educacional brasileira, em suas deficiências, ensaiemos agora prever os novos desenvolvimentos que a descentralização e a liberdade de organização, pelo plano aqui esboçado, poderão trazer aos serviços escolares brasileiros.

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de três mil unidades administrativas escolares em todo o país, que tantos são os municípios, com os seus conselhos de administração escolar, representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais.

Tais conselhos disporão não somente dos recursos locais, equivalentes a vinte por cento dos recursos tributários dos municípios, mas também, dos recursos estaduais e federais que forem atribuídos ao município na proporção de sua população escolarizável. O total das três contribuições será administrado pelo conselho municipal escolar, obedecendo a dispositivos orgânicos, pelos quais se estabelecerá que esse dinheiro pertence às crianças de sua comuna, não abstratamente consideradas, mas a cada uma das crianças, segundo a quota-parte que lhe couber na divisão do monte por todas elas. Este princípio determinará que o sistema de escolas a ser organizado deverá condicionar-se financeiramente ao *limite* dessa quota-parte por aluno, ficando o salário do professor, as despesas de administração, de material didático e geral, e do prédio, contidas dentro desse limite, em proporções fixadas como as mais razoáveis.

As vantagens dessa organização são, sobretudo, as de sua progressividade. O município, com a responsabilidade de manter as escolas para a sua população escolar, terá, de ano para ano, maiores recursos, podendo traçar um plano de progresso orgânico e real. As três quotas que lhe alimentam o sistema serão cada ano maiores e por se distribuírem em percentagens definidas, para o pagamento do magistério, à administração e ao

material e prédio, passarão a oferecer as condições indispensáveis da viabilidade do plano. Confiado esse plano à responsabilidade local e deste modo ao natural entusiasmo da comunidade, a escola, cuja necessidade começa a ser tão vigorosamente sentida pela população brasileira, far-se-á não só a sua instituição mais cuidada e mais querida, como o verdadeiro orgulho da cidade ou do campo. Em outros tempos, quando a educação escolar era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole "colonizadora". Hoje, a escola flui e decorre de nossa própria cultura, dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, toda ela una e brasileira.

Restituídas, assim, as condições necessárias à vitalidade da instituição escolar, teremos estabelecido as condições que faltam ao progresso educacional. Isto, entretanto, não será tudo, pois, além daquelas condições, precisaremos de esforços e direção inteligente. O esforço deverá decorrer do interesse local e a inteligência, da direção, do espírito de estudo, que dominará a assistência técnica a ser dada ao sistema pelo Estado e a União, assistência técnica fortalecida e motivada pela assistência financeira.

Ao sistema estático mecânico de hoje, com escolas desenraizadas, organizadas à distância, com professores vindos do centro e a este centro ligados pelos vencimentos e pelas ordens que recebem, opor-se-á o sistema imperfeito, mas vivo, de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência, mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem os recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnicas para o seu aperfeiçoamento.

Além disto, não esqueçamos de que o Estado, pela formação do magistério — mediante um sistema de bolsas oferecidas a cada município para o suprimento, por elementos locais, do seu corpo docente — terá em cada um dos sistemas locais de ensino as mestras, suas representantes, não como parcelas do seu poder, mas como filhas da escola normal estadual, *alma-mater* de todo o magistério.

Há, portanto, motivos para acreditar que o plano aqui esboçado pode concorrer para a revitalização do movimento de expansão escolar, sem que a revolução de mecanismos administrativos que encerra traga outros resultados senão os de promover as insuspeitadas energias que a autonomia e descentralização irão, por certo, desencadear, para o desenvolvimento dinâmico e harmonioso da escola primária brasileira.

Acima ou à base de uma tal educação fundamental e comum, a mais importante sem dúvida das que irá proporcionar a nação aos seus filhos, se erguerá o sistema de escolas médias, destinadas a continuar nos trabalhos práticos e industriais ou nos trabalhos intelectuais, todos eles equivalentes cultural e socialmente, pois os alunos se distribuirão, segundo os interesses e aptidões, para a constituição dos quadros do trabalho de nível médio, sejam as ocupações de natureza intelectual ou de natureza prática.

O velho debate entre ensino de letras, de ciências ou de técnicas desfaz-se à luz das novas circunstâncias na vida moderna, pois todos eles são necessários, constituindo problema apenas o de saber quais e quantos alunos devem ter formação científica e teórica e quais e quantos alunos devem receber formação técnica e de ciência aplicada. Em cada um desses ramos, o currículo variará para a formação diversificada e variada, até mesmo no currículo clássico, em que se formarão helenistas, latinistas e especialistas de letras modernas, como já acontece nos cursos predominantemente científicos ou técnicos.

todas as escolas médias, que se organizarão com uma alta dose de liberdade, serão consideradas equivalentes e objeto não de "equiparação" a modelos legais, mas de "classificação" pelos órgãos técnicos do Governo, segundo o grau em que atinjam os objetivos a que se propõem.

A validade dos seus resultados será apurada por exames de estado, feitos em determinados períodos do curso, exames de estado que se destinam, do ponto de vista legal, apenas à habilitação ao concurso vestibular para as escolas superiores e universidades.

Suprimido o currículo rígido e uniforme, imposto pela legislação federal, é de esperar que a ansiedade por educação pós-primária, que está a marcar a fase educacional presente, se oriente melhor, buscando os diferentes caminhos de ensino médio e alargando a "escada educacional" com melhor e mais adequada distribuição dos adolescentes, segundo as suas reais aptidões e as maiores necessidades do trabalho nacional.

Chegamos, assim, ao ensino superior, também êle em expansão insofrida, em função mais ou menos do desenvolvimento brasileiro. Sobem hoje a mais de 360 os estabelecimentos do ensino superior, com cerca de 700 cursos diferentes e mais de 70 000 alunos. Não parece fácil deter-lhe a expansão. A legislação deverá antes buscar controlá-lo os efeitos, substituindo os processos de "equiparação" por processos de "classificação" das escolas, organizando um sistema paralelo de *exames de estado* de nível superior, para aprovação nas séries finais dos seus cursos básicos e profissionais, permitindo e estimulando a variedade de

currículos e de cursos profissionais, com o objetivo de permitir à escola superior o mais amplo uso de seus recursos humanos e materiais, na formação dos quadros variados em nível e em especialização do seu trabalho de teor mais alto.

uma lei feliz de regulamentação do exercício profissional, entregando, talvez, a licença definitiva para o exercício da profissão, aos sindicatos e associações de classe, viria, possivelmente, permitir a liberdade do ensino superior sem os perigos de uma inadequada inflação de diplomados. Os sindicatos e associações de classe, altamente conscientes dos interesses econômicos dos grupos profissionais e espontaneamente prevenidos contra a quebra de padrões de ensino e formação, atuariam como freios contra a improvisação de escolas superiores e a má distribuição de profissionais pelas diferentes especialidades.

O governo manteria os serviços de "classificação" das escolas superiores e os de levantamento e estatística em relação aos profissionais de nível superior, seu mercado de trabalho, sua distribuição pelo país, faltas e excessos, e necessidades novas criadas pelo desenvolvimento nacional.

O espírito geral da legislação de ensino superior seria o mesmo que inspiraria a legislação geral da educação : fixação de objetivos e condições exteriores, pela lei, e determinação dos processos, currículos e condições internas do ensino, pela consciência profissional dos professores e especialistas de educação.

com a divisão de atribuições proposta entre as três ordens de poderes públicos, teremos criado as condições, por meio das quais a nação irá manter um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros, sistema que, no seu jogo de forças e controles múltiplos e indiretos, poderá indefinidamente desenvolver-se.

Será um verdadeiro reajustamento institucional da escola, abrindo oportunidade para um período de ampla experimentação social, em que o país se descobrirá e se construirá para os seus destinos soberanos e próprios.

A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta, a educação para a ilustração, para o ornamento e, no melhor dos casos, para o lazer.

Além disto, a educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade a esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação.

10. SUMARIO

Procuramos analisar a situação educacional brasileira à luz dos conceitos de "educação seletiva", para a formação de elites, e "educação comum", para a formação do cidadão comum da democracia.

Mostramos como essa "educação comum" não é só um postulado democrático, mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou sejam de saber e de fazer, que se distinguem como divisões, equivalentes, do mesmo esforço sempre inteligente e especializado ou técnico.

Salientamos, entretanto, que, entre nós, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente. toda nossa educação se conservou seletiva e de elite.

A expansão educacional brasileira participa desse vício quase diria congênito. Indicamos, entretanto, o que nos parece deveria ser a nova política educacional para o Brasil e, a fim de promovê-la, bosquejamos um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes — federal, estadual e municipal — do país.

A PESQUISA EDUCACIONAL NA INGLATERRA E NO PAÍS DE GALES

BEN S. MORRIS

I. INTRODUÇÃO

Depois da segunda guerra mundial, a tarefa de apurar o progresso da pesquisa educacional, na Inglaterra e no País de Gales, tornou-se senão fácil, muito menos difícil do que outróra. Pela primeira vez acham-se à mão, prontos, os fatos primários, necessários para esse levantamento. Graças aos esforços pioneiros de Blackwell (1), compilando listas das pesquisas realizadas nos campos da educação e da psicologia educacional, de 1918 até os nossos dias; aos de Schonell (2), fazendo o levantamento das tendências da psicologia educacional; e graças, ainda, à recente criação, na Fundação Nacional, de um Registro das pesquisas educacionais em andamento, já não é preciso fazer uma exaustiva busca em revistas ou periódicos, ou fazer numerosos inquéritos isolados nos departamentos das Universidades, a fim de descobrir em que direção se processa a pesquisa. Permanecem, contudo, dificuldades de monta. Ainda não existe, na Inglaterra, um serviço adequado de resenhas dos objetivos do trabalho em curso, ou dos resultados já disponíveis de estudos terminados, sendo poucos os levantamentos gerais divulgados, em determinados ramos. O próprio volume do trabalho em curso e sua diversidade agravam essas dificuldades práticas, na realização de um levantamento adequado, tornando ainda mais óbvia a dificuldades fundamental — a falta de conceitos orientadores geralmente aceitos, que possibilitem a tarefa de interpretação. Na verdade, essa tarefa mal começou (*). Trata-se, em essência, de elaborar um mapa do conhecimento educacional, com base em um sistema de classificação fundado em poucas categorias mentais, básicas, mas ainda assim conceitualmente adequadas e flexíveis. Na falta

(*) Sem dúvida, muitas foram as tentativas feitas no sentido de criar sistemas de classificação suscetíveis de obter aceitação geral. Existe, por exemplo, o sistema decimal de Dewey, empregado por Blackwell (loc. cit.) e o engenhoso mas complexo esquema sugerido por Meredith (3).

N. da R. O presente trabalho foi transcrito do n.º 1, vol. I, 1955 da International Review of Education, editada em Hamburgo, em tradução de Celia Neves Lazzarotto.

desse mapa, o presente trabalho só poderá apontar os acidentes óbvios, que todos divisam numa paisagem borbulhante de vida e em processo de contínua transformação.

Mesmo esse objetivo modesto exige a apresentação expressa de alguns antecedentes, quanto a idéias gerais. O que, exatamente, se abriga sob o termo "pesquisa"? Onde se fixam as linhas de demarcação entre trabalho prático pioneiro, pensamento sistemático, e investigação e inquérito experimental? No sentido mais lato, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência; a pesquisa educacional é mais considerada como a aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação.

Se não se admitir essa conceituação da pesquisa educacional, é muito fácil cair numa aceitação acritica da noção de que o termo "pesquisa" deve restringir-se aos estudos empíricos ou experimentais, de preferência àqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa (*). Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo amplo, que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas, as quais, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam freqüentemente à reinterpretação de fatos já bem conhecidos. A necessidade dessa definição ampla, que reconhece o caráter essencialmente interpretativo e crítico da pesquisa, ficará aparente para quem quer que aceite o argumento de Whitehead, de que "não existe uma só sentença que expresse adequadamente o seu próprio significado" (4). O chamado fato cru é coisa que não existe.

A compreensão da pesquisa educacional em curso exige uma apreciação de seu contexto imediato — intelectual, social e profissional. Alguns dos progressos recentemente registrados na Inglaterra e no País de Gales são em grande parte o produto de idéias educacionais que atingiram a maturidade durante a primeira metade deste século, mas que só agora se tornaram praticamente efetivas, através de modificações legislativas e reformas

(*) Na verdade essa atitude não é inusitada, na Inglaterra, contemporânea, sendo geralmente uma expressão de um ato implícito de avaliação, pelo qual se confere posição inferior aos outros ângulos de que se pode estudar a educação. Além disso, não são poucos aqueles para quem o termo pesquisa educacional se apresenta quase como sinônimo de psicologia, educacional, e psicologia educacional quase como sinônimo de métodos estatísticos. Até muito recentemente o único periódico cultural científico inglês, que tratava dos resultados de pesquisas na educação, limitava-se a estudos psicológicos, em grande parte de natureza estatística.

institucionais ocorridas durante a guerra. O verbo das décadas de 1920 e 1930 se fez carne, na década de 1950.

O contexto intelectual consiste, sem dúvida, na permeabilização dos modos de pensar científicos que afetam todos os domínios do saber humano. Na educação, esse fato encontra exemplo não só no notável êxito da psicologia educacional experimental, mas também na disciplina da sociologia educacional, que se desenvolve rapidamente, e na aplicação de uma atitude mental científica, na solução de problemas pelos métodos divulgados por Sir Michael Sadler, através de seu trabalho no Gabinete de Inquéritos Especiais (*Office of Special Enquiries*) e Relatórios na Junta de Educação (*Board of Education*), no início deste século. Contudo, o próprio êxito do tratamento científico e o fascínio exercido pelas técnicas quantitativas resultaram, nos últimos tempos, em estreitamento de visão, na pesquisa, e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica. Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de orientação que só o pensamento crítico pode oferecer, tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia (*). É verdade que o trabalho especulativo prossegue, mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo factual e experimental ao corpo geral da teoria educativa, e vice-versa. Nos últimos tempos, todavia, registraram-se exceções notáveis, nas críticas sistemáticas do falecido Karl Mannheim (6) e no trabalho do falecido Sir Fred Clarke (7). Este último, além de filósofo esclarecido, foi um verdadeiro paladino da pesquisa científica, a quem a pesquisa educacional da Inglaterra muito deve.

O contexto social é a revolução educacional do século XX, a qual, na Inglaterra e no País de Gales culminou legislativamente na Lei de 1944. A essência desta Lei consiste em impor às autoridades educacionais o dever de promover, para cada criança, a educação que convenha a sua idade, capacidade e aptidão. A execução da Lei criou para os professores e administradores uma série de problemas graves, no tocante à diferenciação das capacidades, por um lado, e da correspondente oferta de adequada escolha de cursos secundários, de outro. Tais questões já apresentam problemas técnicos bem árduos, em si mesmos, mas a situação exacerbou-se com a feroz competição por vagas nas *grammar schools*, cujo prestígio social até agora nenhum outro substituto conseguiu pôr em xeque. A tentativa de oferecer educação

(*) Este fato encontra paralelo na filosofia, que procurou escapar de suas responsabilidades de crítica construtiva, permitindo, assim, que fosse identificada com a técnica específica — a da análise lógica.

adequada, para todos, evidenciou a existência de um grupo bastante considerável de crianças cuja educação na escola primária não as preparara para atingir os padrões de habilitações básicas — ler, escrever e contar — tradicionalmente julgadas necessárias para admissão aos cursos secundários. Este fato, por sua vez, conduziu ao reexame do trabalho das escolas primárias, sobretudo no tocante à leitura. A seleção para o ensino secundário e o aproveitamento em leitura são objeto de controvérsias públicas, sendo de notar-se uma tendência crescente para recorrer à pesquisa, no afã de encontrar soluções. Uma das provas práticas dessa afirmativa são os poderes atribuídos pela Lei de Educação de 1944 às Autoridades Locais de Educação, para que elas concedam dotações às pesquisas educacionais.

O contexto profissional é primariamente o criado pela execução de uma série de recomendações mais importantes do Relatório McNair, sobre a educação e o treinamento de professores (8). Como consequência direta desse Relatório, cada centro universitário do país teve de rever suas responsabilidades na matéria. Na maioria dos casos, as universidades assentiram em patrocinar "organizações de treinamento regional", conhecidas como Institutos Universitários de Educação, de cujos conselhos participam as autoridades regionais de educação e, em alguns casos, professores. As várias atribuições desses novos Institutos foram bem descritas por Marshall (9). Basta, aqui, citar, entre suas funções, a contínua educação dos professores militantes, e pesquisas. Em muitas universidades existem agora Departamentos e Institutos de Educação, ambos com função de pesquisa, conquanto, em geral, de tipo diferente. Outra medida também recomendada no Relatório McNair, foi a criação da Fundação Nacional para a Pesquisa Educacional na Inglaterra e no País de Gales, graças à ativa cooperação de autoridades locais de educação, universidades, organizações de professores e outras entidades. A origem, as atribuições e o programa da Fundação já foram recentemente descritos pelo Autor (10).

As influências significativas que afetam o desenvolvimento da pesquisa educacional, na Inglaterra e no País de Gales, no presente, são, pois: esmagadora influência do pensamento científico, crescente ênfase na pesquisa prática orientada para os problemas que mais preocupam tanto o público como as entidades profissionais, e efetiva colaboração entre autoridades locais de educação, universidades e professores, na organização e conduta de pesquisas. Verifica-se, também, maior procura de serviços de informações sobre pesquisas e melhores instalações e facilidades para a cooperação e o planejamento, entre os que se entregam à pesquisa ou por ela são responsáveis.

II. ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS TENDÊNCIAS I.

ORGANIZAÇÃO

a) *Documentação* — Já nos referimos às fontes básicas de informação que existem no momento. Cada uma delas, porém, difere da outra, em seus objetivos. A lista Blackwell consiste apenas de títulos de pesquisas apresentadas para obtenção de diplomas de grau superior, nas Universidades do Reino Unido, Irlanda do Norte e República da Irlanda (*). O levantamento de pesquisas educacionais do *British Journal of Educational Psychology* é um comentário erudito sobre o andamento e os resultados de investigações empíricas e experimentais, na maioria psicológicas. O Registro da Fundação Nacional é bem diverso dos dois citados. Consiste em um fichário das pesquisas em andamento, instituído por desejo expresso dos Departamentos e Institutos das Universidades. Seu rigor e amplitude dependem inteiramente das pessoas encarregadas, em cada Universidade ou instituição, de fornecer o material para a elaboração das fichas.

Entre as outras fontes primárias de informação, o "Registro de Pesquisas em Ciências Sociais" (11) e o "Índice de Tese aceitas para Diplomas de Grau Superior" (12) talvez tenham sua utilidade, embora não sejam tão gerais como as listas Blackwell. Apareceram ultimamente vários levantamentos idôneos, em campos específicos, sobretudo psicologia educacional, feitos por Burt (13) e Peel (14), e um simpósio de psicólogos britânicos, editado por Mace e Vernon (15), bem como sumários mais reduzidos das tendências de estudos históricos, teóricos e comparativos, publicados no *British Journal of Educational Studies* (16). Além das grandes revistas técnicas, cresce cada vez mais o número de revistas e periódicos dos vários institutos das universidades, que publicam relatos de pesquisas; e o *Bulletin of the National Foundation* (17) publica listas de pesquisas com breves anotações sobre o conteúdo. Chamamos a atenção dos estudiosos estrangeiros para o precioso guia da literatura de educação contemporânea, na Inglaterra, compilado por Baron (18).

b) *Universidades e Escolas de Treinamento* — No momento, a esmagadora maioria do volume de pesquisas, na Inglaterra e no País de Gales, cabe, como era de se esperar, às Universidades (**). Do total de entradas (532) feitas no Registro até agora, 353 referem-se a Universidades ou Colégios Universitários.

(*) Parte dessa informação apareceu primeiro sob a forma de listas de pesquisas de psicologia educacional publicadas pelo *British Journal of Educational Psychology*.

(**) Nenhuma tentativa se fez para distinguir entre Departamentos de Educação e Institutos de Educação, i. e., cada universidade foi tratada

esse número corresponde a exatamente dois terços do total. Tendo em conta o número de pesquisas em curso no momento, a contribuição dos diferentes centros universitários é, em grande parte, reflexo direto de seu total. Londres responde por um terço e outros cinco centros — Birmingham, Durham, Manchester, Nottingham e Sheffield — representam englobadamente quase metade. A esses seis centros, contando com Londres, cabem, assim, de um total de 21 centros universitários existentes na Inglaterra e no País de Gales, 28% do total do volume de pesquisas universitárias. Todos esses centros têm, sem dúvida, grandes Departamentos de Educação ou de Psicologia Educacional, alis-tando-se, além disso, entre os primeiros que organizaram Institutos de Educação. Não se deve, de modo algum, inferir que os restantes 20% das pesquisas apresentam menor interesse ou qualidade inferior. com efeito, alguns dos mais recentes progressos registraram-se em centros menores.

A enorme maioria desse trabalho universitário, é evidente, está a cargo de alunos que estudem sob supervisão, tendo em vista a obtenção de diplomas de educação. Naturalmente a qualidade do trabalho varia sobremodo, não nos parecendo injusto supor que uma boa porção do trabalho tenha maior valor para a educação do indivíduo que realiza o inquérito do que para o avanço geral do conhecimento, embora muitas das investigações em curso sejam de alta qualidade e de interesse mais que efêmero.

Infelizmente os membros dos corpos docentes dos Departamentos e Institutos das Universidades suportam pesada carga de ensino e administração, o que forçosamente limita suas contribuições pessoais para a pesquisa. As forças que atuavam no sentido de manter as pesquisas em mãos de "aprendizes" foram de certo modo compensadas pela recente criação de uma série de Bolsas de Pesquisa, nos Institutos de Educação das Universidades.

c) *Autoridades, Professores e outras Entidades Locais* — As autoridades locais de educação, as Associações Nacionais de Professores e outras entidades educacionais contribuem para a pesquisa educacional, seja mantendo o Instituto de Educação da Universidade de sua própria área, seja participando, como membros, do trabalho da Fundação Nacional. Existe também número bem apreciável de autoridades e grupos de professores fazendo contribuições diretas, sob a forma de investigações e estudos.

como uma unidade. Parte do trabalho em curso nas Escolas de Treinamento faz parte do programa dos Institutos de Educação das universidades, mas outra parte é completamente autônoma. Nos algarismos acima não estão incluídas as pesquisas autônomas a cargo das Escolas de Treinamento.

Essa forma de pesquisas às vezes é organizada pelas autoridades locais, como trabalho independente de grupos de professores; outras vezes faz parte do programa do Instituto Universitário. Em geral tais estudos têm uma intenção prática; por exemplo, um terço do total de pesquisas das autoridades locais refere-se à seleção de crianças para o ensino secundário. Existe também trabalho realizado por grupos especiais, interessados em certos aspectos da educação ou em pontos de vista específicos (*).

d) *A Fundação Nacional* — Podem-se conhecer as diretrizes, as atribuições e o programa da Fundação Nacional através de um estudo de sua Declaração de Diretrizes, Relatórios e Boletins Anuais; algumas de suas investigações foram mencionadas em outra parte deste artigo. Sua diretriz expressa consiste em assistir o desenvolvimento da verdadeira orientação educacional, em seu sentido lato. Na prática, este objetivo supremo concretiza-se em um programa constante de três propósitos básicos : realizar pesquisas independentes, em escala nacional ou sobre questões de grande interesse nacional; fornecer uma bateria de testes padronizados para fins de pesquisa ou orientação prática; e facilitar o intercâmbio de informações e a cooperação, na pesquisa. Esta última função só recentemente começou a desenvolver-se. O Registro de pesquisas em andamento subordina-se a esse item e a Fundação também procura promover a discussão acurada de problemas de pesquisa, entre pesquisadores de diferentes áreas do país, por meio de certos tipos de conferências sobre pesquisas.

B. TENDÊNCIAS PRINCIPAIS

a) *Equilíbrio e Preponderância* — Qualquer tentativa para indicar tendências gerais está fadada a provocar certa confusão. Não só não existe uma classificação de pesquisas, geralmente aceita, como não é possível fixar categorias puras pois a superposição de categorias é feição intrínseca da própria matéria. Por exemplo: poder-se-ia julgar que a classificação adotada nas listas Blackwell forma uma base para a estimativa da frequência relativa dos estudos de educação e psicologia educacional, respectivamente. Enquanto os estudos agrupados sob o título "psicologia

(*) Um exemplo é a Bolsa de Educação Nova, que no conjunto mais se liga ao desenvolvimento pioneiro do que à pesquisa exaustiva. Na Inglaterra, porém, acha-se associada a certas atividades que se situam nas fronteiras da pesquisa, ligadas ao aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal de professores. com isso está contribuindo para estimular o estudo dos efeitos das discussões em grupos e outras atividades grupais, na atitude dos professores militantes.

educacional", nessas listas, são indubitavelmente psicológicos, muitos outros estudos classificados sob o título "educação" são preponderantemente psicológicos. uma análise das pesquisas incluídas nas listas Blackwell, feita estritamente na base da classificação apresentada, sugeriria razoável equilíbrio entre os estudos psicológicos e os outros, de 1918 até agora. Na prática, porém, preponderam os estudos de conteúdo largamente psicológico. Outro critério possível consistiria em distinguir entre estudos filosóficos, históricos, administrativos e comparativos, de um lado, e todos os demais inquiridos, do outro. Aplicado este critério às pesquisas em curso, constantes do Registro da Fundação, revela-se interessante fato: pouco mais de um quinto de toda a investigação educacional trata dos estudos citados — com grande predomínio dos históricos. Dessa distinção, no entanto, não se deduz o número dos estudos intrinsecamente científicos e dos que não o são, pois a aplicação de critérios científicos aos problemas históricos torna-se cada vez mais comum. Só um exame mais minucioso das investigações históricas seria capaz de revelar até que ponto eles denotam consciência de quaisquer outros ângulos, para atacar o estudo da história, ou os aceitam abertamente.

Talvez baste, aqui, dizer que a atitude mental adotada na investigação educacional, na Inglaterra, é hoje predominantemente científica, no sentido lato do termo; notar o vigoroso interesse pelos estudos históricos; e chamar a atenção para os temas dominantes nas fichas do Registro. Existe apenas um grupo de estudos tão bem representado no Registro quanto o de história da educação. como era de esperar, tais estudos visam explicitamente à elaboração de medidas, de uma forma ou de outra. Abrangem outro quinto do total, mas é quase certo que um exame minucioso de vários outros grupos identificaria, entre eles, os mesmos métodos estatísticos. Assim, provavelmente não é injusto dizer que, para muitos estudiosos da educação, a pesquisa afigura-se, em grande parte, como objeto de projetos experimentais, problemas da teoria de amostragem, a construção e o emprego de instrumentos de mensuração e a análise estatística de resultados. como todos esses temas são questões técnicas formidáveis, não especificamente ligados ao estudo da educação, em si mesma, justifica-se a crítica agora bem comum, de que a experiência da pesquisa, no domínio da educação, não visa particularmente a aprofundar, no estudioso, a compreensão dos problemas educacionais.

Surge agora um movimento para "humanizar" a pesquisa educacional, do qual é interessante exemplo (20) a diretriz adotada pelo Instituto de Educação da Universidade de Bristol, para as pesquisas gerais. Seria, no entanto, erro capital supor que o humanismo consiste em evitar os rigores da disciplina científica.

Humanismo não é, em absoluto, questão de matérias ou técnicas, mas de atitude mental. A ciência concebida como uma das atividades características do homem inclui-se entre as maiores humanidades.

Qualquer matéria é possível de estudo iliberal; e as fontes do mal — um de cujos sintomas é a rígida separação dos estudos especulativos, históricos e experimentais, na educação — tem raízes profundas em nossa própria cultura. Urge fazer alguma coisa para remediar o mal, encarando corretamente a história da educação, nas Universidades e nas Escolas de Treinamento, tal como ressaltou Armytage (21); mas o remédio final consistirá em tratar a própria pesquisa como um aspecto do pensamento crítico.

b) *Temas Dominantes e Lacunas Significativas* — O maior volume das pesquisas gerais em curso, a cargo dos centros maiores, é um fato óbvio, senão evidente; mais significativo é o fato de que há muito poucos monopólios, se é que os há. A maioria dos tópicos principais figura com destaque nos programas de vários centros de pesquisa e uma variedade bem ampla de tópicos aparece em cada centro. Cumpre acentuar que, neste breve resumo, é impossível fazer justiça à diversidade das pesquisas em curso (*). Por exemplo, os valiosos estudos realizados em Bristol, sobre certos problemas do serviço da juventude, em particular os relativos à seleção e educação de dirigentes juvenis, ficam obscurecidos no esquema adotado pois os estudos sobre adolescência não figuram em classe própria. Tivemos de adotar um critério quantitativo um tanto parcial e nas notas que seguem decidimos fazer menção especial ao grupo de tópicos, desde que contenha cerca de 5%, ou mais, de inclusão no Registro.

1 — *Estudos Filosóficos, Históricos e Comparativos.*

Conquanto seja reduzido o número de inscrições no Registro, especificamente ligadas à teoria e à filosofia da educação, razoável proporção dos estudos capitulados como históricos de fato se referem à história e interpretação de idéias educacionais. (Neste ponto pode-se observar que é extremamente pequeno o número de estudos sobre os aspectos religiosos da educação). Grande proporção dos estudos históricos, porém, trata da história de determinadas instituições e de vários aspectos da história social, no que afetou a educação. Os maiores centros de estudos históricos localizam-se em Durham, no *King's College* de Londres, em

(*) Os leitores da Inglaterra notarão omissões óbvias de indivíduos e instituições. Todos aqueles que se julguem negligenciados compreenderão — assim o esperamos — que a omissão decorre da natureza altamente seletiva deste artigo, que trata apenas de temas muito gerais.

Leeds, Liverpool, Nottingham e Sheffield, ao passo que os estudos de educação comparada destacam-se no Instituto de Educação da Universidade de Londres e em Reading.

2 — *Aptidões; Testes e Apuração; Processos de Seleção.*

Das muitas investigações que se apresentam como explicitamente psicométricas, formam maioria as referentes à pesquisa dos problemas de seleção educacional. Os principais centros localizam-se em Birmingham, Londres e Manchester. Nesses e em outros centros, processaram-se e ainda se processam trabalhos sobre o estudo de aptidões, os princípios da elaboração e aplicação de testes, a mensuração do aproveitamento e a previsão do êxito escolar. Cumpre anotar, aqui, as relevantes contribuições nos últimos anos apresentadas neste campo pelo Colégio Universitário de Londres, sob a direção de Burt (23) e o recente levantamento geral feito por Vernon (24), que acrescentou lúcido comentário sobre as pesquisas no ramo. intimamente ligado ao trabalho desse gênero, citam-se as atividades relativas ao emprego de boletins arquivados, dos alunos, para fins de orientação educacional. Walker acaba de realizar para a Fundação Nacional (25) um levantamento desses boletins e do seu emprego.

3 — *Aproveitamento e Ensino de Matérias Escolares.*

Parece que a atenção não se distribui equitativamente entre o ensino primário e o secundário, com a ressalva de que os numerosos estudos sobre leitura fazem com que o volume de pesquisas sobre matérias do ensino primário se afigure desproporcionadamente grande (*). A incidência de matérias, porém, é muito desigual. Um fato notável é o diminuto número de estudos sobre aritmética e escrita. Também é surpreendente o pouco trabalho sobre a educação técnica, além do aspecto de seleção. Freqüentes são as investigações sobre aproveitamento, inclusive estudos sobre crianças retardadas. Ainda aqui é de justiça ressaltar o trabalho de Schonell realizado em Birmingham, antes da guerra (26). Essa tradição vem sendo mantida e a preocupação com os problemas de crianças retardadas e educação emendativa continua a ser feição especial do trabalho do Departamento de Educação de Birmingham.

Encontram-se, na maioria dos centros, investigações sobre métodos de ensino e o interesse parece bem distribuído entre as matérias constantes do *curriculum* escolar. Um tema que unifica alguns desses estudos é o uso de aparelhagem visual. com

(*) Esses tópicos também formam o cerne do programa da Fundação Nacional.

efeito, registrou-se recentemente vigorosa procura de pesquisas sobre os efeitos da televisão no desenvolvimento e comportamento da criança. Iniciaram-se alguns estudos preliminares, mas são imensas as dificuldades de controle e avaliação. Cabe observar, ainda, a relevância, para a educação, de estudos contemporâneos sobre a natureza das comunicações, entre os quais se citam o de Lewis (27) e o de Banks e Burt (15).

4 — *Desenvolvimento Infantil: Inteligência, Caráter e Personalidade.*

Os estudos que versam especialmente sobre os infantes e crianças menores predominam no Instituto de Educação da Universidade de Londres e em Nottingham. Excetuando-se as investigações puramente psicométricas, existe no momento pouco trabalho sobre a natureza e o desenvolvimento dos processos mentais na infância. Sobretudo a falta de estudos sobre a formação de conceitos, e seus efeitos sobre o trabalho escolar, ressalta como prova de uma negligência mais geral do estudo da inteligência, como distinto da classificação e mensuração de aptidões. Meredith, em Leeds (28) e Hearnshaw, em Liverpool (29) estão fazendo vigorosos esforços para suprir essa lacuna.

Quanto a estudos mais amplos do desenvolvimento do caráter e da personalidade, a distribuição é relativamente igual, mas pouco freqüente. Devota-se atenção especial aos fatores ambientais e ao papel da organização escolar, cumprindo mencionar em particular os estudos sociométricos realizados sob a orientação de Fleming, no Instituto de Educação da Universidade de Londres (30). Parece que os conceitos de caracteres ainda dominam o pensamento sobre a estrutura da personalidade; e os estudos de motivação, sobretudo em seus aspectos inconscientes, são poucos e dispersos.

Sem dúvida, a necessidade, neste particular, consiste em estudar o comportamento humano de um ponto de vista integrado no contexto educacional. Parece improvável, porém, que esse ponto de vista se imponha, até que tanto os psicólogos acadêmicos como os dinâmicos estejam preparados para fazer, em sua atitude, os ajustamentos necessários, capazes de conduzi-los a uma verdadeira compreensão de suas necessidades recíprocas. A insuficiência do ponto de vista de que atualmente se estuda o comportamento e o desenvolvimento também é responsável pela geral falta de progresso no estudo do papel da educação, particularmente da escola, na formação do caráter e das atitudes. As inferências do trabalho dos psicólogos dinâmicos e dos antropólogos sociais ainda não foram de modo algum assimiladas pela maioria dos pesquisadores de educação, na Inglaterra. Um tra-

balho corajoso e de vanguarda como o de Spinley (31), apesar de suas deficiências, merecia melhor acolhida do que a que lhe foi dispensada, até agora.

Parece oportuno ressaltar os pouquíssimos estudos científicos sobre os fatores relacionados com a saúde mental e a doença mental, entre os escolares, e sobre o problema geral da orientação infantil — fenômeno esse já discutido por Banks (32). Conquanto Cummings (33) já tenha mencionado um estudo descritivo dos sintomas emocionais entre os escolares, e Burt e Howard (34) tenham realizado uma investigação em grande escala dos fatores de desajustamentos, é provável que os progressos fundamentais na pesquisa clínica aguardem uma adequada apreciação, por parte de psicólogos médicos e não médicos, de certos conceitos e técnicas derivadas da psicanálise, no estilo traçado por Sutherland (15).

5 — *Crianças inválidas.*

Este grupo de estudos é bem vasto, o que indica a grande atenção que se devota, na Inglaterra, aos problemas da criança subnormal. Birmingham e Manchester realizam trabalhos de mensuração da inteligência de crianças cegas, concentrando-se em Manchester a pesquisa sobre os problemas educativos dos surdos. Num campo ainda mais especializado destaca-se o trabalho pioneiro de Dunsdon para a Fundação Nacional, sobre os problemas educativos de crianças atacadas de paralisia cerebral (35).

6 — *Recrutamento, Treinamento e Educação de professores.*

A questão do recrutamento, treinamento e educação de professores desperta interesse generalizado, existindo em andamento uma série de inquéritos muito diversos. Por um lado, temos as investigações sobre os problemas da seleção de alunos para treinamento como professores, em Birmingham, Cardiff, Londres e Manchester, e estudos mais amplos, de atitudes dos professores e do papel das instituições de treinamento, na assistência ao desenvolvimento pessoal de alunos, em Exeter, Leeds, Leicester e Manchester.

7 — *Estudos Sociológicos.*

Para os fins presente artigo, convém agrupar os estudos que são explicitamente sociológicos, no sentido científico, observando-se, porém, que há muitos outros estudos dotados de componente sociológico e que alguns trabalhos aqui incluídos poderiam enquadrar-se em outros grupos, como por exemplo o in-

quérito sobre a composição social do magistério, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. O programa mais desenvolvido, desses estudos, é o da Escola de Economia de Londres, tendo aparecido recentemente um relatório de uma série de estudos importantes ali realizados, num volume intitulado "Mobilidade Social na Grã-Bretanha" (36). Seria de esperar-se que do avanço do trabalho sociológico resultassem investigações sobre os problemas educativos das comunidades rurais, e de fato alguns estudos nesse ramo acham-se em andamento, em Exeter.

c) *Pesquisas no País de Gales* — Assim como o País de Gales participa da cultura geral comum ao Reino Unido, muitos dos problemas que desafiam os educadores do País de Gales são semelhantes aos encontrados na Inglaterra. Todavia, o persistente vigor da língua galesa concorre para manter viva, no País de Gales, uma vida própria, uma cultura peculiar. Assim, ocorrem ali problemas de pesquisa muito importantes, em torno das conseqüências educativas do bilinguismo. A partir da guerra, verificou-se no País de Gales um renascimento do interesse e da pesquisa sobre problemas bilinguais e correlatos. Idwal Jones (37) fez breve resenha de alguns desses problemas e a Faculdade de Educação do Colégio Universitário do País de Gales, de Aberystwyth, publicou uma resenha geral dos problemas nesse domínio (38). Também W. R. Jones, do Colégio Universitário de Gales do Norte, de Bangor, realiza importante trabalho experimental sobre a capacidade de leitura em inglês, de grupos de crianças de língua inglesa e bilíngües, tendo aparecido recentemente um relatório sobre esses trabalhos (39).

III. TÓPICOS DE INTERESSE NACIONAL

Dos tópicos de pesquisa de maior freqüência, qual deles se relaciona mais de perto às questões do dia, na política e na prática da educação? O Registro revela que 20% de todas as inclusões são dedicadas, e quase igualmente dedicadas, a inquéritos sobre seleção para o ensino secundário e a estudos da capacidade de leitura e do ensino da leitura. Outros tópicos não satisfazem o duplo critério de freqüência e relevância prática imediata. esse, com efeito, o resultado que se poderia esperar do contexto social das pesquisas em curso, embora fosse de desejar que outras questões de grande significação nacional — como as causas e a prevenção da delinqüência juvenil — recebessem dos pesquisadores maior atenção.

1. *Seleção para o Ensino Secundário.*

O Registro contém, no momento, 58 referências sob este título. Os problemas técnicos e alguns dos resultados das pesquisas realizadas nesse campo foram recentemente objeto de um levantamento feito por Peel (14) e MacMahon (15), o qual sucedeu a vários outros constantes de um simpósio sobre o assunto, publicado no *British Journal of Educational Psychology* (40). A maioria dos estudos versa sobre a validade de determinados testes, entrando no exame dos processos empregados pelas autoridades locais de educação, ou dos métodos de obtenção e aplicação de julgamentos de professores. A maioria deles requer o acompanhamento das crianças durante toda a sua carreira na escola secundária, a fim de testar a exatidão das previsões feitas na época da transferência da escola primária para a secundária.

Em estudos muito recentes, testes grupais de inteligência foram objeto de exame rigoroso, realizando-se uma série de experiências importantes sobre os efeitos da atuação de "instrutores" e preparadores especiais nos resultados de tais testes. Watts, Pidgeon e Yates, numa publicação da Fundação Nacional (41) analisaram criticamente os resultados dessas experiências, e o *British Journal of Educational Psychology* publicou um simpósio com uma súmula geral por Vernon (42).

Sem dúvida o interesse maior concentra-se no problema da seleção de alunos para os cursos das *grammar schools*, porquanto na maioria das regiões o ensino destas ainda é o único caminho seguro para as profissões liberais. Cresce, porém, o interesse pelos cursos técnicos adiantados, não sendo pequeno o volume de pesquisas orientadas para os métodos de predizer o êxito em estudos técnicos, através de testes de habilidade prática ou espacial (Peel, 40) e de apuração de interesses (Fitzpatrick e Wiseman (43).

De modo geral, reconhece-se que, no momento, são dois os problemas básicos neste campo. Referem-se, primeiro, à natureza, idoneidade e validade das várias espécies de provas exigidas para se prever, com acerto, o êxito na educação secundária. Na prática existem duas grandes modalidades de provas: os resultados de testes e exames oficiais, de um lado, e o julgamento dos professores, de outro. Este último levanta a questão da base em que repousam as opiniões dos professores e a forma que melhor possa expressá-las. O segundo problema consiste nos métodos de graduar as várias espécies de provas, avaliando-as e proferindo decisões. Há problemas para os quais professores e administradores ansiosamente aguardam respostas. Para a própria pesquisa, temos ainda o problema fundamental do critério a ser empregado na tentativa de avaliar o êxito na educação se-

cundária. Watts (14) já discutiu exaustivamente as questões essenciais desse problema, todas elas insuscetíveis de solução fácil.

Quais os progressos que se podem esperar na exatidão dos métodos de seleção? Vernon (45) chegou a dizer que "sabemos agora as respostas para todos os principais problemas técnicos" (da seleção para as *grammar schools*). A afirmativa, a nosso ver, não é inteiramente verdadeira, salvo se significar que os problemas foram resolvidos em princípio, o que nos parece igualmente duvidoso. Existem os problemas de pesquisa — como apurar com segurança as qualidades de temperamento e caráter e os componentes do ambiente social do aluno — além da controvertida questão de política, que envolve matérias de princípio fundamental — saber se de fato se deve ou não levar em conta os fatores de caráter e circunstâncias que, na prática, todos reconhecem relacionar-se com o bom êxito no trabalho escolar. A interpretação do princípio de igualdade de oportunidade é aqui posta em xeque. É verdade que nos aproximamos dos limites práticos da previsão, aos onze anos, mas também é verdade que a aplicação acurada dos princípios consagrados de seleção esbarra contra muitos óbices práticos, ocultos, sendo necessário ainda muito estudo, para que se chegue a aplicá-los numa escala de massa.

É para os magnos problemas deste campo de estudos aplicados que a Fundação Nacional vem dirigindo sua atenção. Além disso, tornou-se cada dia mais claro que os problemas principais só em parte são problemas técnicos de pesquisa, muito embora a pesquisa seja relevante para todas as questões em causa. A grande necessidade consiste em oferecer oportunidades efetivas de educação, mais diversas, dentro de todos os tipos de ensino secundário agora existentes. A hipótese de três tipos de crianças adaptadas respectivamente às *grammar schools*, ensino técnico e ensino moderno é sem dúvida um caso de super simplificação grosseira, que a tradição e a conveniência administrativa tendem a impingir no pensamento educacional. Não obstante, a solução prática para o progresso provavelmente consiste em proporcionar uma escolha mais ampla dos cursos atualmente oferecidos a alunos dos diferentes tipos de escola. Sem dúvida muitas autoridades locais esforçam-se, no momento, por instituir cursos de estudos modernos e técnicos, independentes das escolas elementares (*grammar schools*), destinados a gozarem de igual prestígio e a prepararem alunos para os mesmos ramos de ocupação que os cursos das escolas elementares (*grammar schools*). Esperemos que, com o correr do tempo, a transferência de alunos da escola primária para a secundária se torne

mais uma questão de orientação que de seleção. Qualquer que seja, porém, a futura estrutura do ensino secundário, na Inglaterra e no País de Gales, a pesquisa científica já realizada sobre a seleção terá dado resultados de enorme sentido prático para os interessados no ajustamento de alunos a cursos, nas escolas secundárias.

" 2. *Padrões de Aproveitamento e Métodos de Ensino de Matérias Básicas.*

A descoberta da ocorrência de analfabetos (*non-readers*) entre os recrutas do Exército (Wall, 46) e a crença geral de que a própria perturbação da guerra tinha rebaixado os padrões de aproveitamento nas matérias básicas do *curriculum* da escola primária, geraram uma série de inquéritos sobre os níveis de aproveitamento atingidos nas escolas inglesas, no presente, sobretudo no campo da leitura, tendo também conduzido a um reexame dos métodos correntemente adotados para o ensino da leitura. A preocupação com o atraso e o analfabetismo não é, com efeito, acidente novo no cenário educativo inglês, como demonstrou a obra pioneira de Burt (47) a Schonell (26), sendo que as atividades recentes podem ser consideradas mais como aplicação extensiva de princípios por eles formulados no início do século. O mais ambicioso inquérito de aproveitamento de leitura até agora feito é o de Watts e Vernon, cujos resultados foram publicados como Apêndice ao panfleto do Ministério da Educação sobre capacidade de leitura (48). Esses autores dizem que "as proporções de leitores atrasados, nas escolas primárias e secundárias modernas da Inglaterra e do País de Gales, são maiores do que antes da guerra, mas o número de alunos que abandonam a escola ou de jovens adultos que são completamente ou quase analfabetos — isto é, 5% — é menor do que se afirma freqüentemente. Mas o fato de que a proporção varia consideravelmente, tanto com o tipo de teste empregado como com os padrões adotados, sugere que a questão do índice de analfabetismo é um tanto artificial, não podendo, ainda, obter resposta definitiva. O maior valor dessa investigação é a fixação de padrões, com base num teste novo, inédito, para várias amostras de adultos e crianças, em confronto com o qual serão medidos os progressos ou regressos subsequentes.

Releva observar que, apesar de sua importância, esse levantamento apresentou uma deficiência grave: não tentou controlar os efeitos das variações de inteligência, as quais sabidamente têm profundo efeito sobre a capacidade de leitura. Embora seja importante saber qual o volume atual de atraso, parece-nos ainda mais importante saber qual a parcela que não pode ser atribuída à inteligência baixa, devendo, portanto, ser levada à conta de

fatores mais diretamente passíveis de esforços emendativos. Estudos posteriores ocupam-se desse fator. Em particular, algumas autoridades locais de educação realizaram levantamentos cuidadosos em suas áreas respectivas. Os resultados, em conjunto, afiguram-se nos alentadores, se nos ativermos ao critério das normas de idade vigorantes, quanto à prática da leitura. Admite-se, porém, que até agora são muito poucas as áreas do país devidamente estudadas.

O problema oferece, sem dúvida, uma outra face. A capacidade de leitura, em termos de média de pontos na leitura de uma sentença, em um teste de compreensão, é relativamente pouco informativa, salvo para os técnicos. O que a comunidade deseja saber é que espécie de material de leitura as crianças de várias idades são capazes de entender e se o resultado, qualquer que seja, é tão bom quanto possível. Sem dúvida é perigoso tomar os padrões vigorantes como ideais ; porém o primeiro passo para descobrir se eles podem ser aperfeiçoados é descobrir o que são, exatamente. Deveria ser possível relacionar os pontos nos testes de leitura com as várias espécies de material da vida cotidiana; deveria ser possível, também, saber até que ponto os padrões alcançados em determinados níveis de inteligência são tão bons quanto razoavelmente possível, nas condições atuais da vida de família e escolar, e dentro dos níveis atuais da capacidade de ensinar. Também deveria ser possível descobrir a influência relativa desses fatores nos níveis de aproveitamento alcançados.

Responder a essas questões é o objetivo de uma investigação complexa que a Fundação Nacional está realizando, acerca da capacidade de leitura. Também a aritmética será incluída, tal como a leitura. esse estudo faz parte de um inquérito mais amplo, sobre os padrões nas matérias básicas, que se realiza por meio de uma série de levantamentos nacionais, combinados com estudos intensivos em áreas locais. Dos levantamentos nacionais planejados, um deles já está terminado. Neste, a Fundação propôs-se estudar as capacidades e o progresso escolar de um grupo de crianças nascidas em 1946 e que durante a primeira infância foram objeto de intenso estudo médico e social, pela Comissão de Investigação Demográfica Douglas (49). Pretende-se acompanhar essas crianças, que agora contam 9 anos de idade, durante toda a sua carreira escolar. Os outros levantamentos planejados tentarão estimar os níveis de aproveitamento prevaletentes em todo o território nacional, em leitura e aritmética (com inteligência controlada), nas idades 7+, 11+ e 14+. Levantamentos de finalidades quase idênticas, mas relativos às áreas urbanas respectivas, acham-se em andamento em vários outros centros, sobretudo Londres e Manchester.

intimamente ligadas à apuração dos padrões de aproveitamento, temos as experiências sobre métodos de ensino e estudo dos fatores que influenciam a aprendizagem. A investigação dos diferentes métodos de ensinar a leitura tem, de certo, sido objeto de estudos vários, na Inglaterra, de vez em quando ; mas, tal como outros estudos comparativos de métodos de ensino, seus resultados não foram claramente conclusivos. A maior dificuldade reside em "controlar a variável professor". É evidente, pelo menos para muitas pessoas, que o professor é mais importante que o método, mais também nem todos os métodos obtêm igual êxito, com todas as crianças. Yates elaborou recentemente um sumário útil, não técnico, dos resultados de pesquisas sobre leitura, para uso dos professores ingleses.

Talvez a pesquisa sobre leitura tente agora isolar os componentes essenciais que devem estar presentes em qualquer método bom, procurando, ainda, determinar a ênfase ótima que se deve dar aos métodos global e analítico, mais apropriados para crianças diferentes e estágios diferentes.

No tocante ao *curriculum* básico, como um todo, os resultados das pesquisas foram bem resumidos para professores na Inglaterra, por Fleming (51), tendo Wall (15) resumido as tendências recentes na Grã-Bretanha. Referindo-se a certas experiências em aritmética, observa Wall : "O professor prático tende, com certa justiça, para julgar acadêmicas as experiências a que fizemos menção, interessadas sobretudo em processos mais ou menos isoláveis. Para êle, o *gestalt* professor, método e aluno e os aspectos emocionais do ângulo adotado para o estudo, apresentam maior importância do que as considerações de técnica, puramente intelectualísticas. Desventuradamente os estudos que levam em consideração tanto as variáveis ou sensitivas como as cognitivas, de maneira exata, são difíceis de fazer". Na verdade, as pretensões dos métodos da escola ativa, por exemplo, com sua ênfase em aprendizagem com um fim deliberado, ainda não foram suficientemente investigados, conquanto Gardner (52) tenha feito um bom trabalho pioneiro com infantes, na Inglaterra,

IV. NECESSIDADES DO FUTURO

Do relato das atividades atuais, ressaltam óbvias as necessidades do futuro, pelo menos em um aspecto. O ponto de vista de que foram encaradas as pesquisas educacionais, tal como incorporado nos estudos atuais, revela um padrão definido de atividade, mesmo com a classificação atual, grosseira, aqui utilizada. Dentro deste padrão aceito, observam-se desde logo lacunas e deficiências — os pontos em que os programas das pesquisas em

curso ficam longe dos ideais ou objetivos da pesquisa educacional como um todo, objetivos esses que se expressam por si mesmos. Já chamamos a atenção para alguns deles, mas há outros tipos de objetivo para a pesquisa educacional que mal repontam de um estudo do trabalho em curso. Além disso, porque indicam valores, os objetivos revelam o caráter essencial de um empreendimento mais completamente do que qualquer outra coisa. Embora seja fácil dizer que, de modo geral, a pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales é considerada, no momento, sobretudo como a aplicação de modos correntes do pensamento científico aos problemas educacionais, outra questão é saber se este é o caráter preponderante que a pesquisa *deveria* apresentar, na educação. Eis a *questão* para o futuro.

1. *Mapa do Conhecimento.*

A necessidade prática, básica, no futuro, é um mapa moderno do conhecimento do território denominado educação. Essa questão já foi aberta por Reid (53). Para isso o requisito prático imediato é o estabelecimento de melhores serviços de informações, através de bibliografias, resenhas, levantamentos e discussões. Um requisito mais fundamental é a reorientação da educação dos futuros pesquisadores (isso, de fato, significa reforma radical na educação profissional dos professores), de modo a que fiquem melhor habilitados para ajudar na elaboração e no emprego de tal mapa.

2. *Poder e Limitações da Ciência.*

Para nossa época, o maior serviço que a própria elaboração de tal mapa poderia prestar seria tornar possível uma avaliação crítica cabal, da natureza e das limitações do pensamento científico. Na educação, talvez mais do que em qualquer outro domínio, cumpre que nos tornemos agudamente cômicos de que nenhum aspecto da experiência humana pode eximir-se ao estudo científico. As limitações da ciência não se referem ao objeto, mas ao fato de que ela só pode pretender a ser apenas uma das interpretações da experiência, sendo, portanto, uma forma parcial de pensamento ; e, sendo parcial, está eivada de erros de que não pode redimir-se, por seus próprios esforços, desajudada. A ciência pode oferecer, para uma parcela de experiência, qualquer que ela seja, o tipo de descrição denominado explanação, mas tal descrição nunca será um relato exaustivo de qualquer experiência. Este, contudo, o lado positivo desta verdade que os educacionistas encontram maior dificuldade em aceitar. Nada, absolutamente nada, é sagrado para a ciência. Isso significa que de-

vemos esperar, como possível, e até mesmo como altamente provável, que a ciência, com o tempo, nos fornecerá um conhecimento cabal dos modos por que as condições de nossa criação contribuem para sermos o que somos, como personalidade, e para nossa civilização ser o que é, como forma de sociedade. Tal conhecimento nos conferirá poder tremendamente maior, sobre os outros — e potencialmente sobre nós mesmos. A essa probabilidade referiu-se Adrian em seu discurso como presidente da Associação Britânica. Nós, na Inglaterra, já recebemos uma advertência, e por uma das maiores autoridades da ciência biológica. Assim, o avanço das ciências biológicas e sociais está fadado a defrontar o homem de maneira aguda, com seu problema supremo — o de nossa própria natureza e da responsabilidade decorrente de sermos humanos.

esse o problema que os pedagogos e sobretudo os interessados na pesquisa educacional terão de enfrentar. Essencialmente, a ciência deve tratar o homem como simples parte da natureza, e a ser manipulada como qualquer outro objeto natural. Se a educação fôr encarada puramente através do conhecimento científico, ela se torna nada mais que uma tecnologia — um ramo da engenharia humana. As únicas salvaguardas extremas, contra o uso da ciência para desumanizar a humanidade, por meio de manipulação incompetente, está em nossa percepção direta de nossa mutualidade, em nossa reverência pelos valores e obrigações que a mutualidade implica, e na força de nossa convicção de que a liberdade consiste exatamente na ativa compreensão de tais valores. Além disso, é esta liberdade essencial que torna possível a busca da ciência. O espírito científico, no que apresenta de distinto da busca tecnológica, é tanto um produto como uma condição da liberdade.

3. *Pesquisa como uma Forma do Pensamento Crítico.*

Se nos convenceremos de que essas questões magnas se insinuam em nosso ataque a qualquer problema educacional, a presente discussão não parecerá inteiramente deslocada num levantamento da pesquisa na Inglaterra e no País de Gales. Até agora parece ter havido pouco reconhecimento dessas questões, entre os chamados círculos de pesquisa; no momento, porém, cresce a consciência da necessidade de encarar a educação como um estudo único, que exige um ponto de vista verdadeiramente universal e exame crítico das questões capitais, tal como se revelam à luz da investigação, quer experimental, quer de qualquer outro tipo. A recente criação da Conferência Permanente de Estudos de Educação é prova da necessidade que já se sente no país, de discussão mais ampla, mais franca e mais completa. É dentro dessa estru-

tura mais larga da discussão educacional que a pesquisa deve realizar sua própria natureza, conio forma de pensamento crítico. Se não o fizer, tenderá para degenerar em tecnologia, podendo tornar-se, com facilidade, uma das principais armas para a destruição da liberdade do homem. As discussões sobre a natureza da pesquisa são, na realidade, debates encobertos acerca da natureza do homem. Conquanto ainda não seja possível, durante algum tempo, travar-se a derradeira batalha pela liberdade na mente do homem, a situação contemporânea, na pesquisa educacional da Inglaterra e do País de Gales, revela muitos conflitos que podem ser considerados como as escaramuças e guerrilhas que precedem o embate maior.

BIBLIOGRAFIA

1. BLACKWELL, A. M., Lists of Researches in Education and Educational Psychology, 1918-53. National Foundation for Education Research in England and Wales. London.
2. SCHONELL, F. J., *British Journal of Educational Psychology*. London, 1947-50.
3. MEREDITH, G. P., *Bulletin of Education*. London, Feb. 1951.
4. WHITEHEAD, A. N., *Essays in Science and Philosophy*, London, 1948.
5. Special Reports on Educational Subjects, 11 vols. H.M.S. London.
6. MANNHEIM, K., See especially *Man and Society*, London, 1940, *Essays in the Sociology of Knowledge*; and for an appreciation of his work: STEWART, W.A.C. *British Journal of Educational Studies*. London, May 1953.
7. CLARKE, F., *Education and Social Change*, London, 1940, and *Freedom in the Educative Society*, London, 1948.
8. *Teachers and Youth Leaders*, H.M.S.O. London, 1944.
9. MARSHALL, E.F., *Year Book of Education 1953*. London.
10. MORRIS, B.S. *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1952.
11. Register of Research in the Social Sciences, (Annually) Cambridge.
12. Index to Theses Accepted for Higher Degrees, 1951 et seq. Aslib. London.
13. BURT C, *Revue Internationale de Psycho-pédagogie*, Mettet, Belgium, 1954.
14. PEEL, E.A., *Revue Internationale de Psycho-pédagogie*, 1954.
15. MACE, C.A., and VERNON, P.E. (Edit.) *Current Trends in British Psychology*, London, 1953.
16. Articles By KNOX, H.M., HANS N., MALLNSON, V., and JARMAN, T. L. *Brit. Jn. of Ed. Studies*. Nov. 1952.
17. *Bulletin of the Nat. Found. for Ed. Res. in Eng. and Wales*, Nov. 1953, and March 1954.
18. BAON, G. A *Bibliographical Guide to the English Educational System*. London, 1951.
19. COLLINGWOOD, R. G, *Speculum Mentis*, Oxford, 1924, and *the Idea of History*, Oxford, 1946.

20. FLETCHER, E. A., *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1953.
21. ARMYTAGE, W. H. G., *Brit. Jn. of Ed. Studies*, May 1953.
22. MORRIS., B. S., *Bulletin of Education*, Feb. 1951.
23. BURT, C., *The Factors of the Mind*, London, 1940.
24. VERNON, P. E., *The Structure of Human Abilities*, London, 1950.
25. WALKER, A. S., *Pupils' School Records*. Nat. Found, for Ed. Res. (in the press).
26. SCHONELL, F. J., *Backwardness in the Basic Subjects*, Edinburgh, 1942.
27. LEWIS, M. M. *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1952.
28. MEREDITH, G. P., *Epistemics. A Study of the Structure and Transmission of Knowledge* (unpublished). Dept. of Psych., Univ. of Leeds, and *British Journal of Psychology*, Nov. 1951.
29. HEARNHAW, L. S., *Brit. Jn. of Psych.*, London, Feb. 1954.
30. FLEMING, C. M. (Edit.). *Studies in the Social Psychology of Adolescence*, London, 1951.
31. SPINLEY, B. M. *The Deprived and the Privileged*, London. 1953. ,
32. BANKS., C, *Brit. Jn. of Ed. Psych.* Feb. 1953.
33. CUWMINGS, J. D., *Brit. Jn. of Ed. Psych.* Nov. 1944.
34. BURT, C, and HOWARD, M., *Brit. Jn. of Statistical Psych.* March 1952.
35. DUNSDON, M. I., *The Educability of Cerebral Palsied Children* Nat. Found, for Ed. Res. London, 1952.
36. GLASS, D. V. (Edit.), *Social Mobility in Great Britain*, London, 1954.
37. JONES, I., *Brit. Jn. of Ed. Studies*, Nov. 1953.
38. University College of Wales, Aberystwyth. Faculty of Ed. Pamphlet N. 1.
39. JONES, W. R., *Brit. Jn. of Ed. Psych.* June 1953.
40. *Brit. Jn. of Ed. Psych.* 1947-50.
41. WATTS, A. F., PIDGEON, D. A., and YATES, A., *Secondary School Entrance Examinations* Nat. Found, for Ed. Res. London, 1952.
42. VERNON, P. E. and others, *Brit. Jn. Ed. Psych.* 1953-4.
43. FITZPATRICK and WISEMAN, *Brit. Jn. of Ed. Psych.* June 1954.
44. WATTS, A. F., and SLATER P., *First Interim Report on Allocation of Primary School Leavers to Courses of Secondary Education* Nat. Found, for Ed. Res. 1950.
45. VERNON, P. E., *Modern Educational Psychology as a Science*, *Studies in Education* 1, University of London Institute of Educations, London.
46. WALL, W. D., *Reading Backwardness among Men in the Army.* *Bit. Jn. of Ed. Psych.* Feb. 1945.
47. BURT. C, *The Backward Child*, London, 1937
48. *Reading Ability*, H.M.S.O. London, 1952.
49. DOUGLAS, J. W. B., *Bull, of Found, for Ed. Res.* in *Eng. and Wales*, Nov. 1953, and *Maternity in Great Britain*, Oxford, 1948.
50. YATES, A. *Child Education*, London, 1954.
81. FLEMING. C. M., *Research in the Basic Curriculum*, London, 1946.
82. GARDNER, D.E.M., *Testing Results in the Infant School (1942) and Long Term Results of Infant School Methods (1950)*, London.
83. REID, L. A., *Brit. Jn of Ed. Studies*, Nov. 1952.
84. ADRIAN, E. D., *Presidential Adress to the British Association for the Advancement of Science*, Oxford, 1954, *Nature*, Sept. 4, 1954.

PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

CARLOS CHAGAS FILHO

Da Universidade do Brasil

É para mim motivo de grande desvanecimento o de estar aqui em Ouro Preto e pronunciar a conferência de abertura da 8.^a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Farei o melhor dos meus esforços para corresponder a esta confiança.

Admirador que sou daqueles que a organizaram e que têm se empenhado para o seu constante progresso, nunca lhes neguei a minha obscura colaboração, mas nem por isso sinto-me com credenciais para a alta posição que ora ocupo, e, por isso mesmo, quero trazer a esta exposição todo o calor que lhe possa imprimir, a sinceridade mais profunda do meu próprio pensamento, e a longa experiência que venho acumulando na direção de um grupo de pesquisadores científicos.

Só mesmo nesta última característica, poder-se-á explicar minha presença aqui, e, assim, tirei do acaso fortuito que me colocou desde cedo à frente de um laboratório e capitão de um abnegado grupo de jovens brasileiros, todos desejosos de fazer progredir a Ciência no Brasil, e o Brasil pela Ciência, todo o estímulo e a inspiração para o que possa vir a vos contar.

Na verdade, o jovem estudioso que há 20 anos atingiu a cátedra e trouxe para ela o exemplo da dedicação à causa pública que aprendera em sua própria casa, assim como a experiência e a metodologia de trabalho que lhe foram ensinadas na grande casa de Oswaldo Cruz e que, na metade deste longo período, viu-se cingido à direção de um Instituto Universitário exclusivamente dedicado à pesquisa científica, na verdade, digo, na evolução de sua vida destes 20 anos, muito aprendeu êle, e muito e muito presenciou.

Se o ensinamento que obteve mais lhe serviu e lhe servirá do que a qualquer outro, a observação adquirida poderá trazer comentários justos que servirão também a outros que na mesma estrada agora se iniciam.

É bem verdade que, a mim, a tarefa me foi facilitada, porque de um lado herdei amizades que muito me serviram, e, num país de pouco desenvolvimento como o nosso, o simples fato de trazer um nome que é um dos orgulhos de nosso país, abriu-me muitas portas e facilitou-me a maior parte da tarefa.

De outro lado, um conjunto de felizes circunstâncias que não se pode interpretar de todo, porque para mim mesmo não tem explicação, deu-me a felicidade de agrupar jovens de excepcional merecimento, que, pelo calor de seu entusiasmo, pela energia de seu empenho nas tarefas que lhes foram atribuídas, tornariam fácil a tarefa a qualquer um.

Assim, minha experiência não pode deixar de soar para muitos — se o acaso fosse desfolhá-la — como uma lição de otimismo ou como um quadro de risonhas perspectivas. Assim o é em parte, e não devo negá-lo, porque em menos de 10 anos o conjunto de investigadores com quem trabalho e de condições que pouco a pouco puderam ser criadas, embora não sendo as que almejávamos e estando ainda muito longe das condições ideais do trabalho científico, coloca-se em posição singular no quadro das instituições científicas do mundo latino-americano, e as facilidades que conseguimos obter são muitas vezes citadas como argumento de que há condições de trabalho científico em nosso ambiente.

Se analisarmos algumas de nossas realizações, seja nossa produção científica, que em 10 anos sobe a quase 250 memórias, ou nossa contribuição ao país através de nove professores catedráticos, oriundos de nosso quadro, que ensinam em várias escolas superiores — talvez essa sensação de otimismo se justifique.

Deve ela ser contrabalançada por sentimento diverso, se encarmos o problema de outro ângulo e compreendermos — como eu posso fazê-lo — o esforço cotidiano, continuado e persistente, que foi necessário dispender para vencer cada polegada deste opressivo bastião da burocracia que envolve nossa atividade, para estabelecer condições menos angustiantes de trabalho científico, para trazer, enfim, ao nosso modesto âmbito um pouco do clima que é indispensável ao progresso da investigação.

Assim, abordando em testemunho que quero tornar imparcial a atividade que tivemos, o esforço que dispendemos e o mau rendimento de nossa atividade, não quero crer devamos descansar em otimismo inconsciente e pueril que nos faria ensarilhar as armas numa batalha que apenas principia.

Por isso mesmo, gostaria de me entreter convosco sobre aspectos vários do panorama científico brasileiro, talvez discutir algumas das vantagens já alcançadas, analisar as perspectivas do futuro e, enfim, dizer-vos sem pretensão, apenas com a sinceridade que deve ser o característico mais próprio do cientista,

que desejo ser, quais as medidas que penso poderiam melhorar a situação científica do nosso país.

Não seria o caso de um balancete, pois as condições científicas não se prestam à análise desta ordem e, em países novos como o nosso, a despesa de energia será sempre muito maior que o rendimento dos resultados obtidos. Só mais tarde, quando atingirmos o equilíbrio da saturação, é que poderemos julgar, de maneira mais objetiva, os nossos rumos e as nossas realizações.

Quero aqui apenas tecer considerações em torno do tema que me parece de interesse fundamental para a própria evolução de nosso país, e dar-vos minha modesta experiência pessoal e, assim, a opinião alcançada em várias etapas de minha obscura vida profissional.

Para tanto, será necessário dar-vos minha impressão geral da atual situação do desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil para, depois, fazer a análise dos meios que julgo mais satisfatórios para um rápido acréscimo desse mesmo desenvolvimento.

Nada melhor para uma idéia de nosso desenvolvimento científico, do que a observação das reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, cujos fundadores quero de novo homenagear, pois sem dúvida aqui no entrosamento de todos os nossos campos de atividade, melhor nos conhecemos, mais podemos aquilatar o que nos falta vencer e traçar novas perspectivas. O rápido progresso da Sociedade, que se pode julgar pelo incremento constante de seus associados e, mais ainda, pelo sucesso crescente de suas reuniões anuais, seria sem dúvida outro motivo de entusiasmo e de ufania, não fosse o conhecimento que temos das dificuldades com que se defrontam para a publicação de sua revista e a realização destas mesmas reuniões.

Só o esforço abnegado de sua diretoria é que permite levar a cabo, com o êxito que tem, estes eventos que começam a marcar a vida científica brasileira.

Na verdade, a evolução científica do Brasil tem sido feita pelo esforço desamparado dos pioneiros que se dedicaram intensamente à implantação de regime de Ciência em nosso meio e foi graças a eles que conseguimos atingir o ponto a que chegamos.

Faltou-lhes sempre o amparo continuado da sociedade e do Governo, e não fosse o peso do prestígio pessoal que aureolou suas personalidades, nada teria sido feito. Infelizmente, esta situação ainda persiste.

É bem verdade que em épocas passadas não se poderia exigir de nossa sociedade, e dos elementos de Governo que a representam, maior entendimento ou melhor compreensão do verdadeiro significado da pesquisa científica na evolução social de nossos povos.

Hoje, tal fato não pode mais ser desconhecido, pois o mundo nasce para uma era científica, entretanto, malgrado a boa vontade que encontramos em muita parte, não há ainda noção exata do que precisa ser feito, e as condições científicas no Brasil estão quase que a depender exclusivamente do esforço individual de nós todos.

Ao observarmos nossa evolução científica, devemos, sem dúvida, salientar certos fatos, que marcam de maneira indelével a sua trajetória, porque são eles o melhor motivo de esperança no qual possamos nos apoiar.

O primeiro deles, não há como duvidar e nem se poderá inculpar-me de suspeito por ter sofrido diretamente a sua influência, é a formação do Instituto de Manguinhos por Oswaldo Cruz. Tantas vezes já me referi a ela, em discursos, ensaios ou conferências, que não quero me deter por mais tempo em alguma coisa que é de todos sabida e admirada. Foi ali que pela primeira vez a pesquisa no Brasil estabeleceu-se com continuidade, e foi ali, poucos anos depois de sua formação, ainda na curva ascendente de seu crescimento, que Carlos Chagas realizou a sua descoberta que ainda é hoje o melhor patrimônio científico de nosso país.

A obra de Oswaldo impõe-se à nossa admiração como a que melhor contribuiu pela libertação sanitária de nosso povo, para o próprio estabelecimento de nossa nacionalidade.

Quero depois assinalar o reflexo que teve para a nossa vida científica o descortino aprimorado, a magnífica visão de homem de Estado de Armando de Salles Oliveira, que criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de S. Paulo, contribuindo assim, diria — em paralelo que bem se justifica — do mesmo modo que o Visconde do Rio Branco para o início da libertação de uma parte de nossa população e para a independência de nossa civilização.

Se a criação da Faculdade de Ciências é a "lei do ventre livre" de nossa Ciência, seu 13 de maio é dado pela criação do Conselho Nacional de Pesquisas, órgão de todos nós esperado, que, graças à impulsão do grande brasileiro, Almt. Álvaro Alberto, deu novo incremento à pesquisa científica no país, oferecendo novas condições de trabalho e procurando, realmente, colocar o Brasil em situação análoga à das grandes nações européias e norte-americanas.

Desenvolveu o Conselho, nestes cinco anos de existência, atividade ímpar, sobre a qual certamente nos apoiaremos para imaginar que no futuro a Ciência pode se assenhorear de casa própria no conjunto das atividades nacionais.

Não será sem dúvida aqui o momento de se estabelecer o crédito dos feitos do Conselho Nacional de Pesquisas, nem eu poderia computá-los em justa consciência, porque durante três anos participei intimamente de sua vida administrativa.

Será, entretanto, oportuno rebater em alguns pontos a crítica tantas vezes escutada, atinente quase sempre ao que o Conselho deixou de realizar.

Criticar, todos o sabemos, é fácil. Quem viveu, como vivemos, as horas difíceis da incompreensão inicial, quem suportou, como suportamos todos, a pressão política que queria transformar nosso organismo em instituição de largo alcance eleitoral, e todos resistimos a esse desejo, sabe que o que foi feito esteve muito acima das possibilidades brasileiras.

Houve, por certo, dificuldades pessoais muitas vezes irremovíveis, e até mesmo conflitos humanos, mas eles existem em todas as relações humanas e infelizmente sempre perturbaram o ambiente científico brasileiro, porém creio poder dizer que foram um mínimo no conjunto das atividades do Conselho.

Nestes anos que passaram, com a sistematização que aos poucos foi sendo adquirida, prestou o Conselho Nacional de Pesquisas serviço singular, porque permitiu praticamente a todos os pesquisadores brasileiros já em atividade, que as respectivas condições de trabalho fossem melhoradas, e que pudessem eles contar com elementos de trabalho que antes eram impossíveis.

Não só as viagens ao estrangeiro se multiplicaram, pelo número de bolsas concedidas no país ou no exterior, como também numerosos foram os nossos laboratórios que puderam contar com a visita e o estágio, tão necessários, de especialistas de outras nações.

As realizações do Conselho aí estão, mas ainda que possam elas nos estimular e fazer admitir que as condições de trabalho podem realmente ser melhoradas ou transformadas, às vezes, de um momento para o outro, como foi por exemplo o caso do Museu Nacional, fortemente subvencionado e apoiado pela administração do Conselho Nacional de Pesquisas, nem por isso poderemos aqui crer de novo, como há pouco assinalei, que a batalha esteja ganha.

Sabemos todos da instabilidade de nossas instituições e particularmente daquelas que podem sofrer o vai-e-vem das marés políticas e, por isso mesmo, temos que nos manter atentos, e assinalar as deficiências quando apregoamos as vantagens e, ainda, tomar posição nos bons momentos que existam, para poder suprir, em definitivo, as falhas do seu funcionamento.

No caso do Conselho, se houve falhas e dificuldades, foram independentes da vontade de seus administradores e do seu conselho deliberativo, insanáveis as mais das vezes, originárias do

próprio conjunto orgânico da atividade brasileira, não só do caso particular da cortina de papel que inibe todas as nossas atividades — para usar uma expressão que ganha vulto dia a dia — como também de deficiências inerentes a outras instituições fundamentais ao país, e sobre as quais o Conselho não tem, e não poderá ter, intervenção direta. Sua eficiência não foi máxima porque fatores externos a ela se opuseram.

Quero com isso dizer que, se no domínio dos pesquisadores já em atividade, ou no dos jovens com decidida vocação científica, a atividade do Conselho foi espetacular, resolvendo problemas que antes nem seriam cogitados, tais as dificuldades que os envolviam, isto é, se em relação ao pesquisador em trabalho nossa atividade pôde ser profícua — em relação à formação de pesquisadores foi ela diminuta, porque esta formação está, e tem que estar, na dependência de nossos sistemas universitários, que ainda são na sua grande maioria extremamente ausentes e, direi mesmo, contrários à investigação científica.

Há ainda a referir o problema do clima geral no país, de completa incompreensão do que seja o modo exato da realização da investigação científica, que dificilmente pôde ser combatida pela obra do Conselho.

De outro lado, tem mantido o Conselho dupla atividade, que pouco a pouco saturará seu âmbito, o que certamente será modificado e em breves dias. Refiro-me ao fato da lei orgânica que o criou ter-lhe dado também atribuições de Comissão de Energia Atômica, o que certamente tão logo as duas atividades se desenvolveram trouxe interferências perturbadoras de uma e de outra, e ao projeto de lei que visa separar esta última daquela.

Mas, se de um lado temos a obra do Conselho discutida em pequenos círculos, aceita na sua grande maioria, mas objetivamente útil e insofismável na sua ação de conjunto, ao voltarmos nossos olhos para o modo pelo qual a administração brasileira encara a atividade científica, muito há para nos decepcionarmos.

Não é verdade que nas palavras que se seguem haja qualquer queixa de ordem pessoal, que não as tenho, ou que pretenda eu criar para o cientista condições pessoalmente diferentes das do funcionário de um modo geral.

Quero que se criem condições diferentes para o trabalho científico, e sobre isso muito tem-se que dizer.

As condições extremamente favoráveis pessoais para o pesquisador científico, como parecem ser as que existem na União das Repúblicas Soviéticas, não serão favoráveis integralmente ao desenvolvimento da pesquisa científica, porque poderão levar aos quadros da Ciência indivíduos que ali vão pelas facilidades materiais que a sua profissão pode lhes proporcionar, e não só pelo interesse da pesquisa, ou por vocação espiritual, que ainda é a

melhor marca de um pesquisador verdadeiro. As nossas, bem sei que devem ser melhoradas, mas não me deterei aqui nesse aspecto de nossa vida. O que desejo acentuar, e dizê-lo bem alto, é que, se não modificarmos as condições de trabalho científico no Brasil, não estaremos na marcha dos acontecimentos contemporâneos, e que dentro dos quadros administrativos que observo, nada se poderá fazer.

A situação da pesquisa brasileira que depende de maneira extrema de condições do intercâmbio com outros países, e que é por sua própria essência uma atividade dispendiosa — não nos façamos ilusões sobre isso — sofreu como talvez nenhuma outra a mais rude adversidade, com a queda do nosso padrão monetário, já que nossa atividade não tem rendimento comercial que possa ser sobreposto à desvalorização do cruzeiro, e está a sofrer diàriamente da inflação que assola o nosso sistema econômico.

Os instrumentos de que precisamos tornam-se atualmente inacessíveis pelo baixo valor de nossa moeda. O preço comercial na praça do Rio de um aparelho vendido aproximadamente por 1.000 dólares nos Estados Unidos, é de 200 a 300 mil cruzeiros.

Direi, entre parênteses, que, nas condições atuais, me seria totalmente impossível reequipar o Instituto de Biofísica, que dirijo, do modo pelo qual êle está equipado.

Em sinergismo com estas dificuldades que poderiam possivelmente ser sanadas com o aumento equitativo das dotações, encontramos a barreira terrível, esgotante, capciosa, de infatigável rigidez do sistema de importações, que trata as instituições científicas brasileiras, tanto federais como estaduais, com a mesma dureza com que tratará aqueles que, burlando o sentido econômico nacional das leis estabelecidas, procuram fraudá-las com a introdução ilegal de produtos proibidos.

Para usar uma linguagem franca e decidida, adotemos a de um dos mais importantes diários do Rio de Janeiro, que disse ser o tratamento dado a um diretor do Instituto Científico que deseja importar instrumentos para o seu trabalho de grande utilidade, o mesmo que o dado ao fraudador que deseja introduzir ilegalmente Cadilaques no país. esse é um exemplo.

Outros a pedir conserto, pelo conteúdo deselegante que encerra, é o de exigir-se licença de importação a material doado, como o que é ofertado pela Fundação Rockefeller. Não nos esqueçamos que a Fundação Rockefeller teve que pagar de armazenagem em New York, à espera da respectiva licença de importação, quantia equivalente à dispendida na aquisição de camionete que doara à Universidade de S. Paulo, destinada ao estudo da epidemiologia da moléstia de Chagas.

Os que opinam que esta seja apenas uma formalidade legal deveriam tomar em consideração o tempo perdido no preenchi-

mento de formulários, e a espera de longas semanas para a obtenção de uma licença, que deveria, teoricamente, ser automática. Funcionário graduado de minha instituição pass» toda a sua atividade diária no Banco do Brasil ou na Alfândega, e cada pequena peça do equipamento leva meses para ser liberada, embora contemos com a boa vontade dos funcionários, de mãos atadas para corresponderem aos nossos pedidos, face ao império do texto legal. Outros exemplos, e numerosos, vir-me-iam à memória, se acaso quisesse me deter nesse aspecto do tratamento que nos é dado.

O sistema de contabilidade do país, baseado na desconfiança permanente de todos quantos utilizam os cofres públicos, é um entrave às vezes impossível de transpor. Que contraste percebo nas viagens ao estrangeiro, quando verifico a facilidade com que podem utilizar as verbas ou as dotações que lhes são concedidas os nossos colegas estrangeiros!

A longa aquisição, através de toda uma tramitação considerada racionalista, que encontramos em nossas universidades, ou nos institutos federais de pesquisas, faz com que um microscópio necessário de imediato, cujas qualidades não são julgadas primárias pelas autoridades administrativas, só possa ser adquirido com dois, três ou seis meses de interregno, ou que uma experiência seja interrompida pela impossibilidade de pronta aquisição de uma droga ou de simples instrumento de custo muitas vezes baixo.

Esses são fatos que nos humilham e nos desesperam.

Dir-se-ão os administradores, e tem-mo já dito, que os sistemas de adiantamento, ou as fórmulas mais rápidas, permitem vencer estes obstáculos.

Assim não é porque somente uma fração mínima das dotações concedidas pode ser utilizada desta forma. É devido a isso que as dotações privadas, que às vezes conseguimos obter após porfiada procura ou às custas de empenho pessoal, embora muito meros vultosas do que as concedidas pelo governo, têm utilização e eficiência incomparavelmente maiores do que aquelas que conseguimos pelas leis orçamentárias.

Isso, para não falar do trabalho que qualquer instituição tem que gastar na preparação dos comprovantes, ou na execução das ordens cambiais, ou no mister cotidiano de se colocar dentro das normas administrativas, que não distinguem a atividade científica, que em grande parte depende da improvisação ou do inesperado, daquelas que podem ser cumpridas de maneira rotineira e previsível.

Bem sei que sofre o Brasil, como nenhum país do mundo, de uma crise de hipertrofia da administração de 3.º ou 4.º escalão, que é a que no fundo define a nossa política administrativa. A

autonomia universitária, por exemplo, até agora ainda não atingiu suas verdadeiras finalidades, porque até hoje foram os interesses universitários que se submeteram às normas administrativas, e não estas àquelas. Mas, se não criarmos condições de trabalho científico diferentes das outras atividades do Estado, não poderemos realizar nada no domínio da investigação científica. Prova de que assim é nos é dada pelo baixo rendimento de nossas instalações e pelo mau aproveitamento daquelas mesmas dotações que nos são concedidas.

O que passo a dizer tem que ser proclamado, para que não sejamos mais diminuídos e para que não sofram mais intensamente ainda, em nossa atividade. Numerosas são as instalações científicas de rica aparelhagem, que se encontram sem utilização no país. Para dar somente um exemplo, estatística recente da Cia. Philips mostra que existem no país 25 aparelhos de difração de raios-X, dos quais, 13 em condições de uso, e apenas três em uso contínuo.

Bem sabemos que há de parte de nossos administradores, até mesmo de muitos cientistas, fenômeno que não é apenas nacional, e sim encontrável em todo o mundo, censurável *fetichismo* da aparelhagem, traduzido na necessidade de mobiliar os laboratórios com as mais recentes instalações, muitas vezes às custas do próprio objetivo inicial da instituição, esquecendo muitos que na investigação científica a aparelhagem as mais das vezes é o de menor importância.

Aos que, incrédulos, me julgam menos sincero por estar à frente de instituição bem aparelhada, indicarei apenas os progressos admiráveis da farmacologia moderna e da genética, ou ainda de física estudada nas placas nucleares, e tudo que nos trouxe a cromatografia, praticamente sem aparelhagem.

Aquelas instalações a que me referi, que não estão em uso, não estão abandonadas, e posso dar testemunho neste caso, como em outros, por culpa dos pesquisadores que as adquiriram com finalidade determinada, mas por culpa dos administradores que não deram e não dão aos nossos trabalhadores condições necessárias de trabalho. Faltam auxiliares, falta material de consumo. Quantas vezes o filme adquirido através da centralização burocrática vem meses depois do momento em que a experiência deveria ter sido realizada! Faltam reveladores, faltam drogas químicas. Faltam as condições mínimas de trabalho, o que torna no momento atual nosso rendimento científico sinceramente crítico.

Não preciso multiplicar os exemplos, mas todos hoje temos tal convicção de que estamos paralisados por estes pequenos fatos sanáveis da administração pública, que a aquisição de uma nova instalação — portanto as mais das vezes indispensável ao pró-

prio progresso de uma instituição — é encarada com o maior temor por parte de todos nós, pois receamos que o seu destino sei a o de muitas outras, que ficam inutilizadas, sem andamento, formando esta vasta série de museus científicos encontrada em muitos dos nossos centros universitários e de nossas instituições de pesquisa. Muitos dos nossos melhores pesquisadores estacionam no meio da jornada pelo temor de enfrentar a barreira burocrática.

A culpa principal desse rendimento diminuto de nossas instalações está no próprio sistema administrativo dentro do qual vive a investigação científica. Cumpre modificá-lo.

É nosso dever realizar todo nosso esforço sentido, porque, se no conjunto de nossas atividades a nossa eficiência não se impuser com maior vulto, acontecerá por certo que os altos administradores aí encontrarão a melhor justificativa para realizar o dirigismo científico, que, se é prejudicial em qualquer circunstância à investigação fundamental e ao desenvolvimento da ciência de base, torna-se muito mais ainda nos países menos desenvolvidos, onde temos que aproveitar os poucos homens existentes naquelas atividades, para os quais espontaneamente e livremente os encaminhou sua própria vocação.

Só o estado de emergência justifica a retirada dos grandes valores do seu campo para a realização da investigação aplicada ou da solução de problemas concretos. Isso porque vale repetir que o desenvolvimento científico de um país está na pujança da sua ciência fundamental, e nunca poderá ser feito à custa da importação de ciência aplicada.

Assim, se não houver modificação das normas administrativas regentes dos institutos científicos e de nossas universidades, o futuro não existirá para a pesquisa no Brasil.

Essa modificação terá que ser feita no sentido de uma mais ampla liberação do sistema contábil, de uma melhor utilização das verbas dentro da responsabilidade pessoal do investigador, que, recebendo pessoalmente a dotação anual, poderá movê-la à sua discriminação, e saberá como orientar seu trabalho de maneira mais eficiente.

Mas é bem claro que a adequação das normas administrativas à investigação científica, e não como se tem feito até hoje — a adaptação da investigação científica às normas administrativas, que foram criadas no segredo das discussões de gabinete, sem a participação dos cientistas, sem que a sua voz fosse ouvida em qualquer momento, quando não se podia expressar livremente a opinião — não é a única solução que nos tirará desta situação angustiante.

Bem conheço a sinceridade e o amor à causa pública de muitos dos integrantes da comissão que reformou os serviços públicos do país, a quem rendo minha homenagem.

O que constato é uma situação de fato para a qual nada contribuíram senão pela falsa noção, tão atraente, da racionalização integral do conjunto de todas as atividades humanas.

A adequação das normas administrativas ao trabalho terá que ser feita ainda de outra maneira, que é a da integração do trabalhador à investigação científica.

Sinto-me constrangido para dizer que o modo único pelo qual se pode realizar uma carreira científica é regime de tempo integral, pois me parece que essa verdade não deveria nem mesmo ser apresentada, de tal modo a sua evidência se impõe.

Na situação atual brasileira, dois fatores se opõem a esse regime. O primeiro refere-se à inflação em que estamos, que torna muitas vezes difícil a aceitação de regime de tempo integral, pela intranquilidade que o mesmo poderá trazer no futuro, se as condições de remuneração não forem revistas periodicamente, cláusula que não é fácil de ser admitida quando o empregador é o Governo, direta ou indiretamente.

Surge, em segundo lugar, o problema das acumulações, de novo previstas na nova Constituição, as quais, sem dúvida alguma, trazem grave desajuste ao regime de tempo integral.

Dois vezes a reforma constitucional foi prejudicial à investigação científica. Em 1937, quando, pecando por excesso, despovoou nossos laboratórios, tirando-lhes grande parte de nossos homens e, em 1946, quando readmitiu a acumulação, em ocasião em que já nos habituáramos a sistema de cargo exclusivo e ansiávamos todos pela adoção do regime de tempo integral.

Enfrentando de maneira objetiva e real a situação brasileira, o Conselho Nacional de Pesquisas decidiu criar o sistema de dedicação exclusiva, que penso ser a solução mais satisfatória ainda por muito tempo em nosso meio, e que permite, pelo sistema de complementação, utilizar os nossos técnicos em uma ou duas funções intimamente correlatas no seu objetivo científico, dando-lhes condições de perfeita integração.

O regime de dedicação exclusiva tem a vantagem, em meio de poucos homens como é o nosso, de permitir que, sem fugir ao princípio fundamental da investigação, que é de "polarizar" — na expressão de Ramon y Cajal — "o homem sobre seus problemas de investigação", possa ele fazer com que a sua experiência se transmita ainda a outros, no caso em que sua função se associa ao aprendizado científico e ao ensino.

Estes aspectos referentes à melhor eficiência de nossa atividade e a uma mais perfeita adequação do trabalhador cientí-

fico ao seu trabalho, serão medidas para serem tomadas pouco a pouco, mas que não terão nenhum resultado se não forem acompanhadas de modificação profunda do sistema universitário nacional, a qual permita melhor formação de nossos investigadores e mais amplo aproveitamento das vocações científicas que surgem cada ano entre nossos estudantes.

Nesta modificação, a primeira medida a ser tomada é a criação de Faculdades de Ciências independentes dentro das nossas Universidades.

Há anos venho me batendo para tal medida, mas muitas vezes tenho sido contraditado, mesmo por aqueles a quem mais de perto toca a solução, pois julgam que o pequeno número de cátedras fará com que pesem menos no conjunto das Universidades as Faculdades a que pertencem.

Não creio que tal objeção seria justificada, porque o nosso sistema universitário tem pelo menos uma vantagem, que é a da representação igualitária de todas as unidades, dentro dos Conselhos Superiores que as regem.

As vantagens, entretanto, desta medida, que trará a possibilidade da criação de novos laboratórios e de novas cátedras, e o aproveitamento mais direto dos estudantes de melhor vocação científica, e, ainda, a possibilidade de aumento considerável de estudantes, são evidentes. Impõe-se a medida às novas reformas projetadas, e é, a meu ver, fator liminar do progresso científico.

Recentemente, proposição apresentada ao Conselho Nacional de Pesquisas, no sentido de que fossem encaminhadas às comissões nomeadas pelo Sr. Ministro da Educação para a reforma de ensino, as razões do desejo da criação das Faculdades de Ciências, foi unanimemente aprovada, mostrando o acordo em que todos estamos em torno da idéia. Tal medida permitirá ampliar e modificar os currículos de nossas faculdades, criando disciplinas que se tornaram indispensáveis.

Peço vênias para só citar uma, a Bioquímica.

Às disciplinas existentes, daremos a autonomia que devem **ter**, medida necessária para que tenhamos o elemento humano necessário para povoar nossos laboratórios.

É preciso que o Brasil se convença que a ciência de base não se faz com médicos, engenheiros, ou homens oriundos de escolas profissionais, mas tem que se fazer essencialmente pelos licenciados ou doutorados de suas Faculdades de Ciências.

como admitir que poderemos progredir na senda do desenvolvimento científico, quando não existem em nossas universidades condições adequadas para a formação de pesquisadores, e quando estas condições devem ter início pela criação das Faculdades responsáveis de formação dos que desde logo se mostram

decididamente dispostos a caminhar para a carreira de pesquisador?

É claro que outras medidas devem modificar o panorama das universidades e faculdades para que a criação dessas escolas se torne realmente eficiente.

Todos nós nos queixamos das deficiências do ensino secundário, o que é em parte verdadeiro. A mim me parece que a má preparação de boa parte dos alunos que chegam às nossas universidades independe do ensino secundário que receberam, e está ligada às próprias condições da vida brasileira presente.

Mas, a maior parte é devida às condições pedagógicas do referido ensino secundário, que tomou por base uma divisão que é fictícia, e que criou um pseudo-ensino científico, sem base material de laboratórios, os quais seriam indispensáveis para a sua boa execução. Por isso mesmo, penso que a criação de um colégio universitário, que realizasse a adaptação dos alunos secundários ao regime universitário, seria uma medida que facilitaria enormemente as normas do sistema universitário, por cuja organização há anos me bato na Universidade do Brasil.

Porém, há a impedir o desenvolvimento científico de nossas universidades muitos outros fatores. Assim, por exemplo, o supremo poder que é conferido aos catedráticos, principalmente no sistema federal, e a ausência completa de um real sistema departamental — que seria indispensável para o entrosamento das disciplinas científicas, principalmente na era atual em que persiste a especialização técnica, mas nos quais a especialização de interesse, considerada outrora como fator decisivo do progresso científico vai sendo substituído pela necessidade de uma inter-penetração de disciplinas, que só poderá existir no sistema de colaboração e de interdifusão de idéias que é o de um departamento universitário.

Os sistemas rígidos pessoais de nossas universidades, e assim o czarismo catedrático, têm que ser substituídos.

No momento, somos nós, professores catedráticos, inamovíveis e vitalícios, o que em linguagem objetiva significa que, alcançada a cátedra pelo obsoleto sistema de concurso, praticamente nada mais se exige de um catedrático, senão que êle cumpra o aspecto formal da sua atividade. E isso leva aos excessos de represália justificáveis para muitos que temos opinado, e o ímpeto com que vemos administradores se dirigirem contra o corpo docente de muitas de nossas universidades.

De outro lado, a inexistência de renovação constante faz com que as cátedras se tornem vítimas de envelhecimento sistemático, maciço, de seus componentes, sem a renovação indispensável característica do próprio progresso científico.

O sistema departamental, com a rotação do pessoal e sua formação pela unificação de várias disciplinas, modificará, sem dúvida, essa situação.

Outro elemento que deve ser introduzido com a maior rapidez possível no nosso sistema universitário é a carreira de pesquisador.

Na Universidade do Brasil há atualmente em curso projeto que, a cria definitivamente, sendo para ela proposto aproximadamente o mesmo esquema que o Conselho Nacional de Pesquisas adotou há dois anos para o seu sistema de bolsas para pesquisadores.

Ao lado da criação da carreira de pesquisador, prevê o referido processo tramitando em nosso Conselho, a necessidade de ser criado fundo especial de pesquisas, e Comissão Universitária destinada a dar maior incremento às atividades de investigação científica em minha universidade.

A criação do regime de investigação científica em nossas universidades não me parece fácil de ser realizada com a rapidez desejada. Tive a honra de abrir as discussões sobre o tema da "Formação de pesquisadores pela Universidade", na 2.^a Conferência Geral das Universidades, realizada no ano passado em Istambul, e verifiquei no decorrer das discussões que o problema não é exclusivamente brasileiro, ou mesmo sul-americano, mas se estende às universidades de muitos países, mesmo daqueles situados na zona de mais avançado progresso científico.

A adoção de um sistema intenso de investigação depende muito da compreensão de parte dos organismos diretores da Universidade, da importância da investigação científica e até mesmo do modo de realizá-la.

sobre isso haveria muito que falar, porque uma das maiores dificuldades que encontra a evolução da pesquisa em nosso país é a incompreensão total, não só das finalidades deste ramo do desenvolvimento do espírito humano, como de suas características de trabalho.

Durante muito tempo, teve a nossa investigação caráter amadorista, que felizmente tende a desaparecer, mas não é difícil encontrar-se ainda o mesmo espírito que admite poder a pesquisa se realizar nas horas vagas, intercorrente a atividades profissionais, sem a constância, assiduidade e perseverança, que constituem a essência do nosso trabalho.

Reina em nossas universidades a idéia de que a atividade didática deve se sobrepor à atividade de pesquisa, esquecendo-se os que assim pensam que é a Universidade essencialmente centro de investigações "*que ensina porque investiga*" e distribui diplomas por se integrar à sociedade, mas que, se não fosse a função essencial de coordenar os meios de progresso e de inquirir sobre

a maneira de fazer avançar o conhecimento humano, não haveria necessidade de universidade, e poderíamos manter nosso ensino no simples nível de escolas profissionais, ou de academias, com o qual foram criadas as nossas escolas superiores, na ocasião do Vice-Reinado brasileiro.

Assim, na escolha de um professor, mais valem os títulos de sua atividade didática, as mais das vezes alcançados por favores pessoais, ou por contingências momentâneas, e a prova disso se encontra no acúmulo de títulos relativos à atividade didática, os quais se avolumam nas listas de títulos e trabalhos apresentados por todos os candidatos a concurso, as mais das vezes obtidos nos períodos justo-antecedentes à realização das provas, ou na ocasião iminente de uma vacância. Levam vantagens esses títulos adquiridos por contingências personalíssimas sobre longas folhas de atividade científica, elemento de prova cuja valia permanece indefinidamente para o julgamento de todos, que os pesquisadores apresentam.

Provavelmente, como todos os pesquisadores aqui presentes, sou também contra o sistema anacrônico e desvirtuador que é o do concurso de provas para a escolha de professores, anacronismo que me faz corar quando sou obrigado a confessá-lo nos meios universitários estrangeiros, ou aos nossos visitantes ilustres, mas quero crer que a indispensável modificação do sistema não trará a melhor escolha porque as nossas congregações ainda não se compenetraram do sentido de renovação que é o da investigação, e desconhecemos os caminhos verdadeiros pelos quais deve ela se processar.

Nesse sentido, aliás, costumo dizer que vive um pouco a universidade brasileira sistema de dualidade de cátedras. Em algumas, cujo número vai se tornando maioria, felizmente, começa-se a desenvolver a investigação científica, ao passo que as outras ficam no marca-passo do didatismo livresco.

Assim, ao observador não avisado, as nossas escolas apresentarão muitas vezes o paradoxo da existência de grande desenvolvimento unilateral de alguns laboratórios que lhes parece inexplicável no Brasil, ao lado da quase estagnação de outros, e com isso nasce idéia de que deveríamos mais nos preocupar com o melhoramento das condições de ensino do que com a investigação nas instituições onde floresce.

Esquecem os observadores que assim pensam *que não pode haver ensino onde não haja investigadores*, e que pelo menos, na minha opinião, não se poderá desenvolver melhor o ensino, quando não estejam as cátedras, pelo menos nos seus elementos assis-tenciais, caracterizados pela dedicação à investigação científica.

Outro aspecto a encarar com certa reserva em nosso sistema universitário é a lentidão com que vamos modificando os nossos

métodos de ensino e vamos nos adaptando às condições científicas de nossos dias. Bem sei, e assim o proclamei na referida conferência de Istambul, que os sistemas universitários de todo mundo, com a dupla função de fazerem progredir o conhecimento e de transmitirem a tradição do conhecimento já adquirido, tem que se debater entre certo conservadorismo e o ímpeto de progresso. Mas essa dupla finalidade não justifica, por certo, as deficiências que encontramos em nossas escolas superiores, relativas à inexistência de certas disciplinas que se tornaram fundamentais, à conservação de outras, cuja utilidade vai pouco a pouco se tornando menos aparente, ou ainda, em relação ao próprio sistema pedagógico.

O professor catedrático é obrigado a 18 horas de ensino, o que é um contra-senso, e ousou proclamá-lo porque nesse ponto sou fiel cumpridor da lei, e o sou porque sei que meus alunos preferem uma aula mal dada por mim, porque sou o catedrático, do que uma excelentemente ministrada por um dos meus colaboradores, muito mais a par deste ou daquele outro capítulo.

Tal sistema se estende de ano a ano, e no entanto nas Universidades onde a pesquisa se desenvolve, nas que progredem e são respeitadas, vemos que a tarefa didática dos professores se resume a algumas semanas de atividade anual, para que o seu tempo possa ser dedicado à investigação científica, à organização do laboratório e ao ensino indireto, pela criação de assistentes, colaboradores e discípulos. Longe estamos de poder contar com esta interpretação do que é a atividade catedrática e somos obrigados a nos manter no velho hábito.

De todos com que tenho discutido esse assunto e que se opõem a idéia renovadora, ouço o mesmo argumento: "Não podemos modificá-lo, por causa dos abusos que daí advirão". Assim, nunca progredimos, mantendo-nos na velha tradição da aula eloqüente, do ensino excâtedra e da falta de receptividade ao fator de progresso que é a investigação científica.

Ainda ouço de muitos amigos, companheiros de Universidade ou não, que a pesquisa e o ensino são atividades antagônicas, e que devemos preferir para o ensino os didatas, para a pesquisa, os pesquisadores. A denominação didata corresponde às mais das vezes a quem sabe falar com facilidade e reproduzir o que foi criado, discutido ou desenvolvido por outrem, mas que é incapaz de dar originalidade à sua leitura, ao seu pensamento, de transformar as concepções de outros e, portanto, incapaz de analisá-las, de criticá-las e colocá-las em seu justo valor.

Daí a inércia das concepções de ensino, das teorias, e o fato de que geralmente nos encontramos no ensino dessas matérias longe da realidade que já avançou pela pesquisa científica.

A inadaptação curricular ao progresso é evidente. Cátedras existem que há 100 anos se ensina da mesma maneira ou então são possibilidades que nunca serão abertas.

No currículo médico a morfologia predomina ainda com todo o seu anacronismo sobre as vantagens que traria aos alunos mais ampla formação fisiológica ou a utilização sistemática de farmacologia associada à bioquímica como introdução à biologia médica de nossos tempos.

Se em relação às universidades muito teria que ser modificado, mas muito está sendo feito e terá que se fazer pelo sopro de boa vontade e entusiasmo que a todos anima, e dizendo-o é com singular entusiasmo que revejo vários esforços tentados nas Universidades mais novas, e as realizações já admiráveis da Universidade de São Paulo, há, entretanto, que considerar ainda que a simples formação de pesquisadores pela universidade mesmo suplementada por medida de ordem administrativa não se completará sem uma ação fora dos seus âmbitos. Esta medida consta na criação de carreira de pesquisador nos quadros do funcionalismo.

Na verdade, o único empregador científico do Brasil é até agora o Governo federal ou estadual, porque a nossa indústria, a não ser raras exceções, não tem ainda podido se apresentar como competidor importante dos sistemas de Institutos e das Faculdades. Teoricamente, numa evolução normal de um país, a universidade forma os seus pesquisadores, conserva quando pode os melhores, e os seus doutorados vão ser utilizados pelo país nas mais variadas situações. Aqui isto ainda não se dá.

Na incapacidade que tem tido o Brasil até hoje de aproveitar os seus cientistas, encontra-se o maior argumento contra um desenvolvimento pronunciado das nossas Faculdades de Ciências e esta objeção tem sido repetida várias vezes pois a ninguém parece possível que se formarmos cientistas poderão eles ser empregados.

Entretanto, em várias situações, encontramos-nos em deficiência absoluta de elementos técnicos que poderiam ser tirados das nossas Universidades.

Citando um só exemplo, está aí o mapeamento geológico do país, indispensável à sua evolução econômica e que se arrasta lentamente, pois várias vezes de maneira exata e precisa, tem sido apontado pelos geólogos mais importantes do país a dificuldade com que se podem desenvolver os nossos serviços, pela impossibilidade de encontrar geólogos em número suficiente.

Os engenheiros da Escola de Minas, os licenciados de São Paulo e de outras escolas professionis não são em número adequado para as nossas necessidades.

Um outro exemplo é o da existência em numerosas instituições com laboratórios vazios, por falta de técnicos que possam neles trabalhar. Não quero citar exemplos que poderiam ferir suscetibilidades, mas na verdade impressiona-me o número de solicitações que anualmente recebo para a obtenção de técnicos para instituições de Biologia, de Física Biológica, de Bioquímica, etc

Há alguns anos passados, visitando uma grande instituição médica, realizada com todo o conforto com que se constroem as grandes instituições no país, tive reflexão que pareceu indicar má-vontade a quem foi feita. Pensei alto que, "se um conjunto feliz de circunstâncias unisse o Governo através do Conselho o organismo ao qual pertencia a referida instituição, a Fundação Rockefeller e mais alguns industriais importantes, que concedessem recursos suficientemente amplos para o aproveitamento de cientistas nos laboratórios que se estavam construindo, não seria possível encontrá-los". É por isso que vemos alguns dos nossos melhores cientistas realizando atividade de investigação em dois ou três centros, porque não há como substituí-los, já não direi à altura, o que é bem compreensível em se tratando de especialistas de renomado valor, mas simplesmente porque não há quem possa exercer as referidas funções.

Entretanto, a minha experiência na Faculdade Nacional de Medicina, e dela não tenho a menor dúvida, revelou-me que há um grande número de jovens capazes de realizar investigação científica, os quais anualmente se aproximam dos laboratórios, neles penetram e permanecem algum tempo, mas depois, verificando as condições materiais dos nossos quadros, reconhecem a impossibilidade de permanecer naquela via, para a qual os conduzira a sua própria vocação, pela impossibilidade de obtenção de condições suficientes para viver. Isso porque, se houve multiplicação de instituições de pesquisas em nosso país, o que é sem dúvida alguma a meu ver uma medida louvável, porque criará no futuro as possibilidades desejadas, não foi esta medida acompanhada das normas administrativas que seriam convenientes.

É dado aos Institutos federais de pesquisa o mesmo tratamento que a todas as outras instituições do Governo. Ora, um pesquisador não pode ser escolhido como um oficial administrativo ou um diplomata, sem qualquer desprestígio para uns e para outros. São diferentes as atividades de uns e de outros, e assim o são as condições que devem cercar o ingresso na carreira de pesquisador, bem como as condições de segurança que devem servir ao pesquisador, como à instituição que o emprega. São de tal modo, que tornam a nossa carreira especialmente difícil de ser

considerada como uma carreira pública e está a exigir que se lhe seja dado estatuto especial. Nada disso foi previsto. como poderá um jovem de valor se enveredar pela carreira da investigação científica, quando nada há a lhe oferecer senão um mínimo de aproveitamento nas contingências administrativas atuais?

De outro lado, não creio que o incremento da formação científica nas universidades possa trazer qualquer prejuízo para a nação. Muito ao contrário, atividades que até hoje não têm sido desenvolvidas, passarão a sê-lo.

com isso se justifica o empenho em dar uma feição mais científica ao conjunto de atividades de nossa Universidade, e para resumir este ponto da minha preleção, quero apenas acentuar que três medidas se impõem, quais sejam:

1. A criação das Faculdades de Ciências;
2. A criação nas Universidades de um quadro de pesquisadores, com características semelhantes e as mesmas vantagens e as garantias da carreira do magistério;
3. E, por fim, um sistema de doutorado científico com bolsas de estudo mais abundantes, que facilite o aprendizado científico, e já que na relação íntima entre o pesquisador científico e o aprendiz de Ciência é que se encontra a verdadeira metodologia da investigação científica.

Essas medidas vão pouco a pouco se desenvolver, mas a questão, que de certo modo nos torna angustiados, é que temos que acelerar o nosso progresso científico e delas mesmas muito depende este mesmo progresso. Há entretanto medidas auxiliares que poderiam ser tomadas desde já e que me parecem da maior importância. Assim, um melhor entrosamento entre as nossas várias universidades é indispensável, o que deve começar pelo próprio conhecimento do que estamos fazendo.

Sem dúvida, as reuniões da S.B.P.C, são um elemento de intercâmbio que é muito importante e assim o é a atividade de que vem sendo exercida pela C.A.P.E.S., magistral organização, dirigida por quem é sem dúvida um dos nossos mais eminentes patrícios, Anísio Teixeira, o qual vem colocando em contato direto elementos das várias universidades e ao mesmo tempo criando o que me parece indispensável, isto é, o sistema de melhor utilização das facilidades já existentes no país.

O sistema de bôdsas no país introduzido pela C.A.P.E.S, será seguramente um dos fatores de progresso do nosso sistema científico, embora naturalmente mais dirigido pelo prisma de aperfeiçoamento do ensino.

Tais realizações deverão a meu ver se ainda mais ampliadas, e será do maior interesse o dia em que pudermos criar um sistema de entrosamento perfeito entre os vários centros de investigação do país, que é doloroso dizer, as mais das vezes se desconhecem.

Seria aqui o momento talvez de acentuarmos a importância que tem esta preparação prévia a ser adquirida no país pelos jovens pesquisadores antes de seu envio ao estrangeiro. É sistema que vem sendo adotado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e que nas condições de economia em que temos que dirigir os nossos esforços traz resultados excelentes.

Na verdade, de maneira geral, quanto mais estudantes pudermos enviar ao estrangeiro, mais rapidamente será feita nossa independência científica mas é óbvio que o sistema de bolsas ao estrangeiro para ser perfeito tem que ser realizado dentro das normas que permitam boa eficiência. A idéia da concessão de estágio no estrangeiro somente aos que já tenham adquirido no país conhecimentos avançados de sua especialidade, parece-me muito útil, mas evidentemente não deve ser, como tudo que diz respeito à metodização de nossa atividade, medida rígida, a ser considerada sem exceção.

O grande elemento que tem que ser encarado de frente no tocante ao sistema de bolsas para o exterior é a inadaptação do bolsista, quando volta ao laboratório de origem, o que ocorre freqüentemente. A situação já foi tantas vezes repetida, que não será aqui a ocasião de trazer exemplos, porque muitos deles estão em nossa mente, mas há que estudar os meios de evitar esta dificuldade, e para tanto, o que tem que ser feito é a previsão de condições de trabalho na sua volta, de modo que se assemelhem elas o mais possível às condições obtidas no estrangeiro. Isso nem sempre é fácil, particularmente quando os bolsistas freqüentam fora do país centros de condições excepcionalmente satisfatórias. Vale ser acentuado, fato que não corresponde à faceta de equipamento tantas vezes aventada. É que muitas vezes nossos estudantes vão ao estrangeiro para servir como peças de uma engrenagem, participando de trabalho de equipe e, nestas condições, o que lhes falta na volta e traz condições de inadaptação é a ausência do conjunto do qual estiveram fazendo parte. Penso que o melhor meio de se evitar a inadequação é o de serem os bolsistas enviados somente para determinadas Instituições, em que as condições de trabalho lhes dêem orientação individual ou, então, que ao em vez de dar ênfase a que o bolsista no seu retorno apresente a realização de trabalho experimental, procure-se o mais possível que êle se assenhoreie de determinadas técnicas, para poder desenvolvê-las no seu centro de origem, dentro da equipe na qual deve trabalhar.

Quanto à vinda de técnicos estrangeiros, que é, sem dúvida, um dos elementos sobre os quais se deve apoiar o nosso desenvolvimento científico, tem ela que ser realizada na apreciação individual das vantagens de cada caso.

O princípio adotado por muitas instituições, de que os estágios de pesquisadores estrangeiros em nosso país só têm validade quando se prolongarem por períodos superiores a seis meses ou um ano não pode ser considerado como uma norma rígida de valor unívoco. Isso porque o que mais falta em nossa atividade científica é a convivência com os grandes centros, distantes de dezenas de milhas dos países de maior progresso científico, e da evolução que sofrem de ano para ano as idéias principais da investigação. Muitas vezes programas que foram desenvolvidos durante vários meses e até anos em nossos laboratórios perderam súbitamente seu valor ou sentido, porque uma interpretação em unhas diferentes foi dada por outro cientista, resultado que nos chega depois de muito tempo, porque, como todos sabemos, as publicações científicas são hoje extremamente demoradas.

A visita de cientista estrangeiro a curto prazo, embora dispendiosa, tem grande importância, pois permitirá que tomemos conhecimento de certo número de idéias, que às vezes podem decidir do futuro de nossas investigações. De dois anos para cá, no Instituto de Biofísica, temos procurado realizar cursos intensivos, para os quais contamos com a colaboração de técnico estrangeiro e a assistência de especialistas brasileiros vindos de vários centros. A experiência tida com o curso do Prof. Porter, do Instituto Rockefeller, e com o curso do Prof. Gusmán Barrón, levou-nos a experimentar a realização de mais dois outros cursos este ano, e creio que terão eles o mesmo sucesso. A organização com antecedência suficiente desse tipo de curso permitirá, com despesa reduzida, a obtenção de resultados que me parecem extremamente interessantes, e contato direto com os centros de maior intensidade e maior atividade.

Não podem estas visitas, do ponto de vista do aprendizado técnico, ser comparadas com os estágios de longa duração, mas é preciso admitir que o cientista brasileiro sai de suas universidades, mesmo nas condições atuais que merecem as críticas que ousei fazer, com uma base de erudição quase sempre apreciável, e que muitas vezes o simples contato com um investigador de grande vulto completa a sua formação e o orienta na sua pesquisa.

Algumas palavras desejaria ainda dizer sobre a impressão que tenho do desenvolvimento de alguns dos nossos grandes institutos de pesquisa. A eles, devemos todo nosso respeito e admiração, porque é sem dúvida deles que surgem os elementos que

temos de real esperança que a pesquisa melhor se desenvolva em nosso país. Pareceu-me, entretanto, indispensável acentuar a importância que têm as universidades do ponto de vista da investigação, porque é delas que saem os elementos capazes da renovação de nossos quadros, ao mesmo tempo que o contato com o ensino e a juventude é o melhor estímulo para a perfeita evolução de uma carreira científica.

É assim meu pensamento que todos esses centros deveriam mais se aproximar das nossas universidades e estas deles, e quando isso, por condições todas peculiares, não fosse possível, transformarem-se eles mesmos em escolas de pós-graduação, com cursos de aperfeiçoamento técnico e com a função que poderia ser associada à das nossas Universidades, a de distribuir diplomas aos doutorados em Ciência.

uma das grandes funções exercidas pelo Instituto Oswaldo Cruz foi feita através do seu curso de especialização. É o que o Instituto Pasteur de Paris ainda realiza até hoje, embora na minha opinião devesse fazê-lo em outros setores que não só o da Microbiologia. O melhor exemplo desta adaptação de uma grande instituição às condições de formação de novos pesquisadores encontra-se na orientação dada ao Instituto Rockefeller de Nova Iorque, por D. Bronk, que o transformou na verdade em escola de altos estudos biológicos, onde de 15 a 20 estudantes, nos dois primeiros anos, realizaram o curso de doutoramento.

Fui um dos responsáveis da integração fracassada do Instituto Oswaldo Cruz à Universidade do Brasil na ocasião de nossa autonomia, e não creio que a evolução destes 10 anos fosse para modificar minha orientação de então.

A instituição de pesquisa associada ao ensino é a melhor fonte de formação de pesquisadores, porque dá ao aluno o contato vivo e animador com o próprio curso experimental. Se os grandes institutos não se aproximarem ou não se integrarem no sistema de ensino, correrão o risco da especialização, porque a tendência do Estado será a criação de Institutos de Ciência Aplicada, destinada à solução dos grandes problemas nacionais, e não será de duvidar o dia em que a Ciência pura se concentrar nas universidades, nelas estabelecendo o campo da Ciência Livre, ao passo que a Ciência Aplicada, isto é, a Ciência dirigida se acantone nos Institutos especializados.

O que é importante, de qualquer modo, e para fazê-lo muito concorrem as dificuldades econômicas que acompanham a pesquisa nos países menos desenvolvidos, é que não se esqueça a importância do entrosamento perfeito entre o ensino de base e a ciência aplicada, para que não ocorra uma diversidade muito grande entre os dois ramos, e para que não se mantenham por

demais isolados os cultores da Ciência pura, e por demais restritos os dois domínios aplicados.

„Se as palavras que tenho pronunciado podem suscitar comentários de desânimo, e a crítica de que terei muitas vêzes torneado assunto ou assombreado as perspectivas do futuro, devo dizer que não me sinto nem um pouco desencorajado pelo que vejo, e a fé intencional com que procurei introduzir a pesquisa em minha cátedra, e amplificá-la na Universidade do Brasil, só tem encontrado motivos para se fortalecer, convencido que estou de que, em dado momento, as barreiras existentes em nosso caminho se desvanecerão subitamente, como muralhas de Jerico.

Creio, por exemplo, que o apelo que se faz no momento para o desenvolvimento da energia atômica no Brasil será instrumento de melhor e mais ampla criação de um espírito científico, porque do mesmo modo como a sociedade brasileira verificou os benefícios da ciência através da obra saneadora de Oswaldo Cruz, também verificarão os Governos, quando houver que instalar os reatores atômicos, e então sentirem a minguada em que vivemos de homens e de aparelhagem, que muito há que fazer e que novas condições de trabalho terão que ser admitidas.

Ao lado do fator econômico que representa a utilização pacífica da energia atômica, ela no Brasil contribuirá ainda pelo ímpeto que trará ao nosso espírito, pela compreensão com que alargará o conhecimento de nossas gentes, para que os dias de amanhã sejam mais fáceis do que os de hoje. Há muito tem-se dito, e assim eu o penso, que não podemos esperar que a ciência resolva nossos problemas morais, até mesmo materiais, e que não será através de progressos científicos, senão de sua boa utilização, que poderemos acabar com as distâncias sociais e trazer à humanidade, e no nosso caso, ao povo brasileiro, situação de progresso material e de bem-estar, que condiga com a nossa liberalidade e com os nossos anseios para o futuro.

Mas, se outras atitudes de espírito são, sem dúvida alguma, indispensáveis para o desenvolvimento unânime e harmonioso de nossa população, mais do que qualquer outra atividade, trará a Ciência os elementos indispensáveis ao nosso progresso e à nossa civilização.

Foi com Oswaldo Cruz que os portos brasileiros realmente se abriram, e que uma população minguada pela agressão constante dos fatores endêmicos e epidêmicos pôde se desenvolver e atingir, em rápida avançada, os 60 milhões de hoje. Será pela ciência esclarecida que amanhã nossos campos serão mais férteis, e que as nossas sementes melhor se adaptarão às condições ecológicas, e não mais veremos pequenas cidades sombrias e abandonadas, ao lado da pujança de nossas cachoeiras e de nosso solo

inexplorado. Então não mais veremos nossos problemas industriais serem abandonados pela falta do elemento essencial que é a energia elétrica. Será através dela que novos rumos virão para a nossa Nação.

Quando contarmos com o desenvolvimento técnico que só a Ciência pode trazer, nossos campos realmente serão mais floridos e a nossa terra mais fértil.

- Só então o esforço de todos os que lutam pela extinção das diferenças sociais e econômicas que nos afligem poderá ser encarado e sumamente realizado.

Nós aqui reunidos bem compreendemos este problema, e ao agradecer a atenção com que fui ouvido, direi que minhas palavras foram certamente vãs, pois todos palmilhamos passo a passo a árdua estrada da investigação científica, todos nos defrontamos com os mesmos problemas, embora de aparência diferente, e temos todos as mesmas convicções. Direi, ainda, que saberemos realizar nossos anseios se nos fôr dada alguma parcela de autoridade ou se pudermos nos fazer ouvidos com mais atenção nos meios governamentais.

A nossa ação, entretanto, de contínua persuasão, terá que ser atendida, para que possamos trazer ao Brasil a posição que lhe compete[^] pela sua população e pela sua área.

Cumpre nos unirmos todos nesse ideal, certos de que do nosso trabalho contínuo e fecundo nascerão as condições que trarão ao Brasil a prosperidade desejada.

Faço votos para o sucesso desta reunião — em que na representação verdadeira do que deve ser o Brasil encontramos associados cientistas das mais variadas especialidades, homens vindos de todos os cantos de nossa terra, servidos pelo mesmo ideal — e para que nela, onde minha voz talvez possa soar como um grito de alerta, adquiramos raízes mais fortes para lutarmos em nossa avançada.

A NATUREZA E AS FUNÇÕES DA PESQUISA EDUCACIONAL (*)

ERICH HYLLA

Na Alemanha, ou mais precisamente, na República Federal Alemã, há provavelmente menor unidade de pontos de vista sobre a natureza e as funções da pesquisa educacional que em outros países, como por exemplo os Estados Unidos. O presente estudo deve ser portanto encarado primordialmente como uma opinião pessoal. O conceito que faço da pesquisa educacional desenvolveu-se sob a influência de Otto Bobertag, que aproximadamente em 1910 preparou a versão alemã do teste de inteligência de Binet-Simon; de Wilhelm Stern, cujos trabalhos sobre psicologia da criança e psicologia diferencial parecem ter constituído importante contribuição à educação (a psicologia educacional, então como agora, não constitui na Alemanha ramo aceito da psicologia nem disciplina universitária autônoma) ; de Ernst Meumann e sua *Experimentelle Paedagogik*; da psicologia educacional de E. L. Thorndike; do experimentalismo de John Dewey; e, "last but not least," foi êle influenciado pelos especialistas enviados à Alemanha pelos Estados Unidos depois da segunda guerra mundial para nos auxiliar a desenvolver e reorientar a pesquisa educacional : homens como E. F. Lindquist, Arthur Traxler, Robert L. Ebel e Victor H. Noll. Assim, muitos de meus colegas consideram minha atitude como "americanizada" e mostram certa reserva em relação a ela, sobretudo quanto aos campos e tipos de pesquisas cujo desenvolvimento considero mais necessário na Alemanha de hoje.

Desejo iniciar esta exposição por uma definição preliminar de pesquisa como "um processo contínuo no desenvolvimento da ciência". O conceito de ciência, pelo menos no mundo ocidental, sofreu uma alteração fundamental desde o fim da Idade Média. Até então, a ciência era considerada um corpo de conhecimentos

(*) O presente trabalho foi apresentado pelo autor, que é diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional em Frankfurt am Main, Alemanha, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em Atlantic City, Estados Unidos, em fevereiro do corrente ano, e traduzido pelo Técnico de Educação Otávio Martins.

acessíveis à humanidade e contido em livros, que se transferia de uma geração à seguinte, talvez explicado e interpretado, porém não substancialmente modificado nessa operação. Era, poderíamos dizer, um "sistema fechado", cujas partes e respectivas relações eram fixas e poderiam ser estudadas com o propósito de conhecê-las e compreendê-las, talvez melhor do que o tinham sido antes, porém às quais nada de essencialmente novo poderia ser acrescentado, seja pela experiência, seja pelo raciocínio. A ciência era considerada como tendo sido criada — ou desenvolvida — no passado. Sua garantia era a autoridade. Seu desenvolvimento ou reestruturação, e portanto a pesquisa como acima definida, não seriam considerados necessários nem possíveis.

Em fins do século XII, os homens começaram lentamente a voltar o olhar não somente para os livros, mas também e cada vez mais para a realidade, e vendo, ouvindo e raciocinando foram rompidos os limites desse "sistema fechado". Hoje ele se transformou inteiramente num "sistema aberto"; na realidade, essa ausência de limites fixos tornou-se um aspecto essencial da ciência em geral e de qualquer de suas partes. Todos concordam hoje em dia que sem a busca de novos fatos e de novas relações entre eles — novas estrelas em astronomia, novos elementos em química, formas ou processos de vida ainda desconhecidos em biologia, causas desconhecidas de doenças em medicina, novas fórmulas em matemática, documentos desconhecidos em história, textos desconhecidos em filologia, fatos desconhecidos na vida social, fatores de influência ainda não identificados ou ainda não corretamente avaliados no desenvolvimento e na educação — as crianças — nenhuma dessas disciplinas poderia ser classificada como ciência. Todos concordam também que à luz dos fatos antigos e dos recém-descobertos, as teorias e as leis devem ser continuamente reexaminadas e que esse processo de busca e re-exame nunca deve cessar. A pesquisa tornou-se assim não só uma necessidade prática, mas uma componente lógica da noção de ciência.

A palavra "ciência" (*science*) em inglês é às vezes usada em sentido que engloba todos os campos de conhecimento sistematizado. Neste sentido corresponde muito exatamente ao termo germânico "Wissenschaft". Frequentemente, entretanto, ciência é usada em sentido mais estreito, compreendendo apenas as chamadas ciências naturais, deixando de fora campos de conhecimento como a teologia, filosofia, história, filologia, etc, para os quais, tanto quanto sei, não há designação genérica em inglês geralmente aceita. Em alemão chamamos o primeiro grupo "Naturwissenschaften", ciências da natureza, e o segundo grupo "Geisteswissenschaften", que literalmente significa ciências do

espírito. Essa distinção é importante porque não só o conteúdo dos dois grupos como também seus métodos de pesquisa são diferentes. O método mais típico de pesquisa nas ciências naturais são as experiências controladas, com resultados sujeitos à contagem e à medida, e um tipo de observações sujeitas à medida, como em astronomia. "Empírico", indutivo ou exato são termos algo mais gerais que caracterizam o tipo de busca de fatos ou de raciocínios comumente empregados nas ciências naturais. As ciências do espírito empregam habitualmente métodos de descrição, explicação, interpretação, compreensão, simpática ou intuitiva, métodos estes que são primordialmente de caráter especulativo e dedutivo e quase nunca apresentam resultados sujeitos à medida e a processos matemáticos. (De certo modo, a ciência matemática situa-se entre estes dois grupos. Logicamente ela não parte da natureza, mas de axiomas, postulados básicos, dos quais os teoremas decorrem por dedução; porém seus resultados são ainda mais exatos do que os das ciências naturais ou empíricas; sua correção pode ser provada de modo isento de dúvida, desde que aceitos os postulados fundamentais).

Para chegar-se a uma idéia clara sobre a natureza da pesquisa em educação é importante fixar claramente a posição da educação (1) na escala das demais ciências. Penso que sua colocação devida é muito perto da ciência da medicina, com a qual tem muito em comum, do mesmo modo que a ação do médico em preservar e restabelecer a saúde tem muito em comum com a do educador.

Que têm de comum as ciências da medicina e da educação?

Ambas são "ciências aplicadas". Não existem para o fim do conhecimento em si mesmo, ou certamente não essencialmente para esse fim. Não nasceram do desejo humano de conhecer, sem outra razão que a de satisfazer a curiosidade, como por exemplo a numismática ou a história da arte, mas porque se desejava fazer alguma coisa melhor do que era feita antes. Pode-se pôr em dúvida, na verdade, que alguma ciência tenha nascido ou seja cultivada pelo único desejo de conhecer; mas é indubitável que em certos domínios do conhecimento as aplicações práticas dos resultados são de importância muito menor que em outros. A educação, como a medicina, estão claramente entre estes últimos. Nós desenvolvemos, ensinamos e estudamos a ciência da educação para aprender como educar melhor, do mesmo modo que desenvolvemos, ensinamos e estudamos medicina para encontrar meios

(1) É claro que não falamos aqui da educação no sentido da palavra alemã "Erziehung", que significa a ação ou processo de educar ou de ser educado, mas no sentido de "Erziehungswissenschaft", que significa o conhecimento sistematizado desta ação ou processo.

de manter as pessoas com saúde ou de curá-las. Isto é de importância para o tipo de pesquisa em ambas as disciplinas. A função primordial da pesquisa em educação — como em medicina — é encontrar meios de aperfeiçoar a educação ou a medicina, consideradas ambas aqui como campos de ação humana e não como campos de conhecimento.

Aqui se apresenta uma questão referente a ambas as ciências", muito evidente e muito discutida quanto à educação, não tão evidente quanto à medicina: Que se deve entender por "melhor" educação, "melhores" condições sanitárias ou atividades médicas? É apenas necessário dar alguns exemplos para lembrar as grandes divergências de opinião sobre o que seja uma educação melhor. Tiro esses exemplos de meu país; também se aplicarão a outras nações. Em relação ao indivíduo: Será melhor dar-lhe aquilo que deseja, ou de que pensa ter necessidade, quando está no período adolescente ou pré-adolescente, ou será melhor utilizar esse período de sua vida para prepará-lo para a vida de adulto? Em relação à sociedade: Será preferível educar a todos para a cooperação, ou alguns para a liderança e outros para a obediência? Será melhor formar bons católicos e bons protestantes — ou bons cidadãos para um estado cada vez mais secularizado — ou homens e mulheres com um espírito cosmopolita? Deve-se dizer que há menos divergências de opinião quanto ao sentido de "melhor" em medicina; mas há também discordâncias. É preferível ou não tornar a gravidez e o parto isento de sofrimento para as mães? Existem — ou existiam — divergências mesmo sobre questões tão fundamentais como a esterilização ou a destruição de vidas humanas consideradas indignas de viver.

A decisão sobre o que é melhor ou pior só pode ser tomada à luz de ideais, de finalidades últimas da educação (ou da medicina). Quem tem autoridade para fixar as finalidades últimas? A própria ciência da educação (ou da medicina) ? Houve época em que a "autonomia da educação era enfaticamente proclamada. Presentemente, a resposta geral, e minha decidida opinião, é no sentido negativo. O alvo final da educação (e, creio, também da medicina) é fixado pela sociedade como um de seus valores finais. Essa decisão não é fundamentalmente um ato intelectual, embora operações intelectuais possam para ela contribuir, como discussões sobre a hierarquia de valores de elementos ou de grupos dentro de uma sociedade ; mas a decisão final é de caráter não intelectual e tomada em função de motivos não-intelectuais. É dada pela religião — ou pela filosofia moral. A formulação verbal de qualquer desses alvos finais, ou sua apresentação como uma visão da "sociedade ideal" ou da "vida perfeita",

podem ser elaborados por processo filosófico ou especulativo ; mas não classificaria essa operação como pesquisa, e certamente não como pesquisa em educação (ou em medicina).

Para evidenciar ainda mais este ponto de vista : Referi-me acima ao alvo final e último da educação. Porém há um largo campo de trabalho entre esse alvo e o ato cotidiano de educar, a estruturação de um sistema de educação ou de escolas, a construção de um edifício escolar, a organização de um currículo, o emprego de prêmios ou castigos na educação, a fixação dos salários dos professores, ou o ensino da leitura ou da tábua de multiplicação. todas essas atividades menores ou mais compreensivas devem ser encaradas à luz do alvo final da educação. Devem ser escolhidas e conduzidas com o propósito de realizar ou atingir o alvo final, ou pelo menos de não contradizê-lo ou não caminhar em sentido diverso.

Este extenso campo pode ser preenchido de muitas maneiras. uma delas é obter por meio de raciocínio dedutivo uma hierarquia de alvos subordinados ou intermediários a partir dos alvos finais. esse caminho parece fácil de seguir; porém é difícil provar que são certos os resultados a que conduz. Trabalhos dessa natureza são o que na Alemanha chamamos "Philosophie der Erziehung", filosofia da educação (não filosofia em geral). Suas operações — essencialmente raciocínios — são legitimamente classificados como pesquisas (filosóficas) em educação). Pesquisas educacionais dessa natureza, feitas com cuidado e espírito crítico, são muito importantes, digo melhor, absolutamente necessárias para que os educadores não sejam como cegos guiados por cegos, embora elas por si sós não sejam suficientes para evitar essa sorte. Os raciocínios especulativos e especialmente os dedutivos são muito facilmente sujeitos a desvios sob a influência de crenças, desejos ou convicções caras porém irracionais. Podem tornar-se meras especulações ou degenerar em palavreado sem substância.

Próximas deste tipo de pesquisas são as referentes à história da educação. A história das práticas e doutrinas educacionais pode levar a uma melhor compreensão das relações entre os alvos finais (ou últimos) da educação e os de nível subordinado. Pode evidenciar como as diferentes práticas educacionais — como certos métodos de ensino, a maneira de formar as classes, a limitação ou a extensão da escolaridade, os diferentes currículos e programas, o uso de certos livros didáticos ou cartilhas, certos processos de financiar a educação, a centralização ou descentralização da autoridade educacional, — tal como prevaleceram em diferentes épocas, concorreram para os alvos visados nos respectivos períodos.

Entretanto, é muitas vezes perigoso tirar dos resultados de pesquisas históricas em educação conclusões aplicáveis às circunstâncias atuais, pois muito raramente conhecemos suficientemente bem todos os fatores de uma situação histórica para apreciar corretamente seus efeitos. Como na filosofia da educação, há muito de interpretação subjetiva nas pesquisas históricas, e em geral pouca é a concordância alcançada sobre o que seus resultados significam em relação à situação presente. Alguns dos mais claros espíritos no campo da história têm dito que a única coisa que se aprende com a história é que o homem nada aprende com ela; há nisto alguma coisa de verdade também em relação à história da educação.

Estou longe de dizer que a pesquisa sobre história da educação seja destituída de valor; muito pode auxiliar em esclarecer certos tópicos, em formular problemas, em inspirar o educador. Mas é difícil obter-se concordância de pontos de vista sobre as conseqüências práticas que delas se podem tirar para aplicação à prática educacional corrente.

Enquanto que a pesquisa histórica estuda as diferenças quanto a finalidades, doutrinas e práticas em diferentes épocas, a educação comparada as estuda em diferentes grupos étnicos ou sociais, em diferentes países. Na pesquisa em educação comparada, pelo menos em alguns de seus aspectos, é mais fácil que na pesquisa histórica obter-se concordância de pontos de vista sobre os fatos, porque podem ser atingidos mais diretamente do que apenas através de documentos, livros, gravuras ou relíquias históricas. Por outro lado, há a dificuldade da língua. É evidente que uma outra língua não é apenas a soma total de palavras estrangeiras, mas uma estrutura mental desenvolvida a partir de diferente realidade física e mental, de modo diferente e segundo diferente evolução histórica. Os fatos têm que ser olhados e interpretados à luz dessa mentalidade diferente, e os fatos educacionais? ainda mais que os outros, porque as doutrinas e práticas educacionais não se podem separar nitidamente das demais atividades humanas e da maneira de viver e de pensar de uma nação. Todo o problema da mútua compreensão entre povos e nações se apresenta na pesquisa em educação comparada e, com êle, a necessidade de muitas interpretações, a possibilidade de falsas interpretações, de raciocínios errôneos e subjetivos, cujos resultados não são acessíveis à verificação.

No que tange a esses três setores — filosofia da educação, história da educação e educação comparada — a ciência da educação pertence essencialmente ao que chamaríamos "Geisteswissenschaften", ciências do espírito. As pesquisas nestes três setores é em grande parte, embora não exclusivamente, do tipo mais interpretativo, racional e dedutivo.

Outro meio de se tentar preencher o intervalo entre os estudos sobre os mais altos valores educacionais e os valores subordinados é partir, por assim dizer, de baixo para cima, e, pela investigação dos chamados fatos concretos, supondo aceitos os alvos elementares (como os de obter-se o domínio do alfabeto pelas crianças de oito anos, a organização de escolas maiores pela reunião de diversas escolas rurais ou paroquiais de uma só sala, o melhor preparo de professores pela maior extensão do período de formação, etc), pesquisar se ou até que ponto eles são coerentes entre si e como se situam em face de finalidades mais elevadas, e o que representam em função do fim último. No nível inferior partimos com pesquisas estritamente empíricas, como, por exemplo, o grau de correção ortográfica atingido pelas crianças de certa idade ou de certa série escolar; a seguir procuramos verificar por meio de experiências controladas se a correção ortográfica pode ser ensinada mais eficientemente por meio de leitura, ou pela solicitação oral, ou pela cópia, ou por uma combinação de exercícios desse gênero ; se a direção de uma classe ou de qualquer grupo de crianças de modo autoritário conduz a resultados mais desejáveis do que uma atmosfera democrática na sala de aula; se o estudo de latim concorre para melhorar os resultados em matemática. Quando não podemos fazer experiências, procuramos casos em que a educação seja conduzida sob diferentes condições, quando a realidade, por assim dizer, realize por nós a experiência ; por exemplo : em igualdade de condições, a centralização da administração escolar produz melhores resultados que a autonomia local? É a coeducação preferível a escolas de sexos separados sob o ponto de vista de alguns ou de todos os resultados desejáveis em educação? Há permanência de certos conhecimentos quando a educação formal cessa, digamos, aos quatorze anos de idade? Em todos esses casos devemos definir tão precisamente quanto possível todos os conceitos com que lidamos (como "centralização", "coeducação", "resultados desejáveis", "educação formal" etc). Sempre que possível, estas definições devem ser dadas em termos de números e de medidas. Em todo esse extenso domínio, a ciência da educação se aproxima muito mais das ciências naturais ou exatas, devendo ser aplicados métodos de pesquisa semelhantes aos usados nestas ciências: experiências, raciocínios indutivos, verificação por meio de novas experiências dos resultados obtidos em cada fase do trabalho, medidas, métodos estatísticos e observações tão exatamente objetivas quanto possível. O conjunto sistematizado desse tipo de pesquisas educacionais é o que eu chamaria o aspecto "exato" da ciência da educação.

Não há dúvida de que há muitas coisas na prática educacional, ou que a ela interessa, que são acessíveis a este tipo de pesquisa. Como exemplo, o desenvolvimento infantil, ou pelo menos muitos de seus aspectos. Hoje há quase completa concordância a este respeito. Eu, disse quase porque há menos de dez anos um ministro da educação de um dos estados germânicos, êle próprio um educador profissional, expôs com firme convicção que o único meio seguro de desenvolver a psicologia da criança era a dedução — não disse a partir de que. Os métodos de ensino podem ser estudados e sua utilidade pode ser avaliada pela comparação dos resultados, como se tem feito fora da Alemanha. A dificuldade das experiências e a validade de seus resultados dependem em grande parte da maneira de definir os conceitos de "métodos de ensino" e "resultados" para os propósitos específicos de projeto de pesquisa. São necessárias definições muito cuidadosas uma vez que estamos longe da unidade de pontos de vista sobre sua significação, como, na realidade, sobre a de quase todos os termos empregados em pesquisa educacional.

Quando se trata de avaliar, pela comparação de seus "resultados", os métodos de ensino de um certo número de palavras de uma língua estrangeira, pela sua leitura em voz alta, isoladas ou com sua tradução inglesa, ou pela repetição de frases bem compreendidas, é relativamente fácil de definir com suficiente exatidão o "método", bem como o "resultado" (desejados e obtidos). Isto também pode ser feito quando o "método" constitui um conceito muito mais completo e compreensivo, como no caso de "métodos das escolas secundárias progressivas versus métodos tradicionais", e quando o "resultado" significa "sucesso no curso superior". O Eight Years Study é uma prova disso. Penso ser êle tão bem conhecido que não preciso de dizer grande coisa a seu respeito, a não ser que as descrições dos métodos a avaliar, as medidas tomadas para obter-se "a igualdade das demais condições", os métodos de avaliação dos resultados a esses próprios resultados enchem quatro livros de bom tamanho. Esta investigação me parece um excelente paradigma de pesquisa empírica em educação; demonstra quanta cautela, quanto julgamento crítico, quanto espírito inventivo e quanto esforço são necessários para que os resultados sejam suficientemente conclusivos. Existem evidentemente outras e importantes dificuldades para o uso do método exato e indutivo de educação. Qualquer que seja a experiência que imaginamos em educação, ela é em última análise uma experiência com crianças, seres humanos que não devem por motivos éticos ser sujeitos a condições que lhes possam ser nocivas. Isso não quer dizer que seja absolutamente justificado o "slogan" popular "não fazer experiências com crianças". Mas

existem limites de caráter moral para a experimentação que não devem ser ultrapassados, qualquer que seja o propósito. É impossível defini-los, em termo gerais, mas ninguém de bom senso os ignoraria no planejamento de um projeto de pesquisa. Aqui também a pesquisa em educação está em posição semelhante à da pesquisa em medicina.

Outra dificuldade de caráter mais real, especialmente na pesquisa indutiva, consiste na obtenção de controles exatos. Empreguei anteriormente a frase "em igualdade das demais condições". como a mesma experiência praticamente nunca pode ser repetida com as mesmas pessoas, deve em geral ser feita com um grupo experimental e um grupo de controle. Esses grupos devem ser evidentemente tão idênticos quanto possível em todos os aspectos que podem influir no resultado da experiência, e a diferença existente entre eles ou entre o modo de tratá-los deve se limitar a um único fator, precisamente definido, cuja influência esteja sendo estudada. As grandes dificuldades práticas de obter-se pelo menos dois grupos aproximadamente idênticos e a multiplicidade de pontos a considerar para chegar-se a este resultado estão muito claramente evidenciados no *Eight Years Study* anteriormente mencionado.

Pelo menos em princípio, existe mais ainda uma dificuldade : decorre do fato de que as experiências educacionais — digamos, a aplicação de um certo método de ensino — são realizadas com seres humanos e afetam processos mentais e atitudes. A psicologia Gestaltista e as pesquisas com elas relacionadas mostram que cada influência exercida com o propósito de modificar um tipo específico de processo mental, por melhor e mais exata que seja a sua definição, irá alterar muitos outros processos ou atitudes e em princípio modificará o "campo total" da mentalidade, muitas vezes em aspectos ou sob formas que escapam ao controle do pesquisador. É baseado nisso que alguns duvidam de que a condição da "igualdade das demais condições" possa ser, nas pesquisas educacionais de caráter experimental ou exato, preenchida exatamente ou mesmo dentro de limites razoáveis.

Não me proponho a entrar em detalhes sobre as dificuldades relacionadas com o uso de números, estatísticas, e com o que é chamado "medida" em pesquisa educacional. Tenho plena consciência de sua existência. Sempre que há diferenças entre pessoas e que temos de fazer generalizações nos pronunciamentos sobre os grupos de pessoas com que tentamos lidar, os números são necessários para dar uma idéia do ponto até o qual as generalizações são justificadas. Sempre que usamos conceitos como nunca, raramente, algumas vezes, freqüentemente, muitas vezes, sempre, para descrever vários graus de freqüência, não vejo

porque não se deva usar o número 4 em vez de "muitas vezes" e o número 5 em vez de "freqüentemente"; temos assim pelo menos a segurança de que o leitor ou o ouvinte apreende mais claramente o que queremos dizer. Não posso evitar a impressão de que a relutância no uso de números é muito freqüentemente uma evasiva quanto à expressão exata do pensamento, e que a recusa a aceitá-los nasce de um despreço geral à matemática e especialmente às suas aplicações à natureza humana e à conduta que interessa à educação. Por outro lado, reconheço que algumas vezes os números e as fórmulas são usadas para conferir a certos pronunciamentos uma aparência de caráter científico que não merecem. Não me lembro se foi William A. McCall ou E. L. Thorndike que disse: "Tudo que existe, existe em alguma quantidade". Não pretendo discutir aqui até que ponto julgo correto este conceito. Parece-me, entretanto, que muitas das objeções procedentes contra elas decorrem de uma falsa consequência deduzida desta asserção, isto é, que por atribuir-se uma quantidade a uma coisa prova-se que ela existe como uma entidade suficientemente caracterizada. Que a medida em psicologia e em educação não é exatamente o mesmo que em física ou mesmo em biologia, todos devem saber. Mas, se todos reconhecem hoje que mesmo as leis físicas expressas em números e fórmulas são apenas aproximações com alto grau de probabilidade, a diferença entre uma formulação matemática em física e uma em biologia e psicologia ou educação pode não ser, afinal de contas, uma diferença essencial, mas apenas uma diferença em grau. Se fôr aceita a afirmação de John Dewey em seu livro *"Logic: The Theory of Inquiry"* de que o método em cada campo de pesquisa deve ser adaptado ao caráter específico do assunto, não vejo porque a adaptação dos métodos matemáticos à pesquisa em psicologia e educação não deva ser tentada, desde que feita com a necessária cautela.

É desnecessário dizer que a simples identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos, mesmo numéricos, não constitui só por si uma pesquisa educacional. Isto pode ser, e em muitos casos certamente o é, uma preliminar ou um passo inicial muito necessário à pesquisa. Coligir fatos só tem sentido se os fatos a serem coligidos são definidos em face de um problema para cuja solução forma-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses "fatos". Se acontecer que a hipótese não seja verificada pelos fatos, pode ser formulada uma outra em relação à qual esses mesmos fatos podem ser ou não relevantes. Se acontecer que eles não sejam relevantes, sua coleta foi inteiramente inútil para a pesquisa. (O processo da coleta pode ter sido de algum valor para o investigador — ele pode ter aprendido alguma coisa,

talvez mesmo o suficiente para escrever uma tese — porém isto é um subproduto que não está aqui em discussão). Se, porém, a hipótese fôr verificada, transforma-se num fragmento de teoria digno de ser comparado ou posto em relação com outros fragmentos de teoria, alguns ou muitos dos quais podem ser unidos para formar teorias mais vastas, e assim por diante. Assim, partindo da base dos fatos através de hipóteses e teorias, a região compreendida entre os "fatos" e a filosofia da educação poderá ser preenchida por uma teoria geral da educação, alcançando as deduções e especulações que partem em sentido contrário dos valores últimos e dos valores subordinados da educação, unindo assim o domínio da pesquisa filosófica ao da pesquisa empírica numa ciência unificada da educação, que em parte permanece "Geisteswissenschaft", ciência do espírito, e em parte empírica e indutiva como as "ciências naturais".

Por outras palavras : não as encaro como espécies diferentes da ciência da educação, mas como duas partes da mesma ciência (usada aqui no sentido largo da palavra) complementando-se mutuamente.

Parece que no início de sua evolução histórica, a ciência da educação começou como um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual quase todas as decisões sobre questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da «educação que fossem aceitos pela sociedade. As experiências empregadas nesse processo ou com êle relacionadas eram as mais das vezes muito limitadas, apoiadas em bases muito frágeis, sob condições não claramente indicadas e muitas vezes consciente ou inconscientemente interpretadas de modo a provar o que já se tinha em mente. Minha impressão é que na Alemanha a ciência educacional ainda está em grande parte nesse estágio de desenvolvimento. Talvez seja esta uma das razões porque o termo "Forschung", pesquisa, é usado de modo relativamente raro em relação à educação. Não a encontramos como palavra-chave em nossas enciclopédias ou dicionários de educação. Não temos nem periódicos nem revistas de pesquisas educacionais nem enciclopédias sobre o assunto ; nossas universidades compreendem institutos de educação, mas nenhum deles é explicitamente denominado instituto de pesquisas educacionais. Quando em 1951 uma Hochschule fuer Internationale Paedagogische Forschung foi criada com auxílio americano, chamamo-la de escola para pesquisa porque estávamos conscientes de que por vários anos sua principal finalidade seria o treinamento para a pesquisa, embora evidentemente soubéssemos que tal treinamento não deveria e não poderia ser feito por meio de uma teorização da pesquisa, mas

pela realização pelos próprios estudantes de pequenos projetos de pesquisa sob a orientação e o auxílio que nos fosse possível lhes dar.

O chamado "movimento científico" em educação, falando figuradamente, desenvolveu-se de baixo para cima a partir da realidade educacional, elevando-se passo a passo até o domínio do raciocínio filosófico, que lentamente e muitas vezes relutantemente lhe cedeu terreno. Nesse processo, também os valores começaram ou começam a ter assunto de pesquisas de tipo empírico, pelo menos quanto à possibilidade de serem tais valores atingidos, ou quanto aos métodos pelos quais podem ser atingidos.

Na Alemanha, o movimento científico no sentido em que foi empregada a expressão ainda não conquistou grande terreno em educação; ainda dominam fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica e a meramente racional e livresca. É signficante o fato de que a maioria dos professores de educação em nossas universidades são professores de filosofia e educação, alguns outros de educação e psicologia; só durante o último ano os trabalhos de campo em educação começaram a ganhar terreno e o Deutsche Ausschuss fuer Erziehung und Bildung (comissão alemão de educação), um órgão consultivo na esfera federal, limitou o seu trabalho até aqui a resolver os problemas educacionais por meio de deliberações. Temos dois grandes institutos de pesquisas na República Federal Alemã, um deles é a Max Planck, sucessor do Kaiser Wilhelm-Gesellschaft, com cerca de 40 institutos de pesquisa em muitos domínios das ciências naturais e em vários problemas técnicos altamente especializados, mas nenhum deles em educação. O outro é o Deutsche Forschungsge-meinschaft, Associação Alemã de Pesquisa; em 1952-53 gastou onze milhões de marcos, dos quais duzentos mil, isto é, menos de 2%, em filosofia sistemática, fisiologia e educação. Quantos desses duzentos mil marcos se destinaram à educação, quanto dessa fração foi empregada em pesquisas empíricas em educação, é o que não se pode averiguar pelo relatório anual. Nestas circunstâncias, parece-me essencial chamar a atenção para o assunto, sobretudo porque temos muitos problemas práticos que não podem ser resolvidos apenas por meio de raciocínios e deliberações, mas para cuja solução muito poderiam contribuir as pesquisas empíricas. O de que necessitamos mais do que tudo são testes bem padronizados de conhecimentos, de inteligência e de aptidão, de precisão e validade conhecidas, bom número de experiências bem controladas nas escolas e de pessoas suficientemente treinadas em pesquisas empíricas.

Quando., em 1938, o American Council on Education designou uma comissão (ou subcomissão) para pesquisas educacionais, esta encontrou a pesquisa educacional "tão generalizada e tão desarticulada (sprawling) e inseqüente em muitas de suas atividades que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica. "Henry M. Holmes, presidente da comissão, declarou no capítulo introdutório de seu relatório : "A lógica da pesquisa educacional deve ser atingida, principalmente, pelo estudo das próprias pesquisas educacionais, e não ser-lhes acrescentada como elemento externo". Na Alemanha as pesquisas educacionais ainda não estão generalizadas nem desarticuladas; parece portanto prematuro iniciar hoje um trabalho neste gênero em meu país, como teria sido prematuro fazê-lo nos Estados Unidos em 1900 ou mesmo em 1920. Por ainda algum tempo, queiramos ou não, teremos que nos contentar com ver crescer o joio ao lado do trigo. Precisamos de todas as pesquisas empíricas que puderem ser estimuladas pelos problemas práticos, e não poderemos esperar grandes desenvolvimentos futuros se não dermos liberdade de ação às inclinações e preferências pessoais dos poucos que por ela se interessam, mesmo que disto resulte por algum tempo um desenvolvimento um tanto assistemático. Na Hochschule a que me referi acima, iniciamos o trabalho em três setores : medidas educacionais; legislação, administração e finanças escolares; currículo e métodos de ensino; e temos a satisfação de contar com dois pesquisadores de tempo integral em cada setor, alguns recursos de biblioteca e estatística, e cerca de vinte aprendizes de pesquisa, como se poderia chamar, cada um pelo período de um ano. como disse anteriormente, temos tido auxílios generosos do estrangeiro, especialmente dos Estados Unidos, e necessitaríamos de muito mais, de que poderíamos fazer bom uso. Alguns dos institutos universitários de educação começam a acentuar um pouco menos o aspecto filosófico e histórico das pesquisas ; algumas das teses doutorais começam a ter por base pesquisas empíricas sobre problemas práticos de educação. Talvez daqui a dez anos estejamos em condições de separar o joio do trigo; então poderemos pensar em analisar os trabalhos realizados, à procura de uma idéia diretriz, de um esquema básico para sua estrutura teórica — o que a comissão acima referida confessa ainda não ter alcançado. Afinal de contas, a pesquisa nas ciências naturais precisou de séculos para atingir esse estágio — se é que o tenha atingido.

PESQUISA E CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO (*)

FRANCIS G. CORNELL

Julgo apropriado que uma Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais examine, preliminarmente, as características da matéria de suas discussões. Isto é necessário não só por causa da grande variação dos sistemas educacionais dos países do mundo e das diversas nações aqui representadas, mas também por causa de certas ambigüidades na definição da pesquisa educacional. Conferiram-se a tarefa de explorar algumas das várias interpretações do termo "pesquisa educacional", como base das discussões desta conferência. O trabalho que apresento visa a estabelecer, em termos um tanto específicos, as áreas de interesse para as demais sessões da conferência. Empreguei o termo *ciência* no título porque usarei este conceito como meio de fixar uma das principais distinções que se podem fazer entre a substância que deve e a que não deve ser incluída nas discussões desta conferência.

uma DEFINIÇÃO LITERAL DE PESQUISA

Suspeito que o significado literal de "pesquisa", na maioria das línguas e na maioria das culturas, abrange muito mais do que aquilo com que desejamos ocupar-nos, nesta conferência. (Desejo que minha análise, aqui, não encontre barreiras semânticas decorrentes das diferenças de línguas.)

uma definição geral de pesquisa seria pelo menos a que se refere à atividade de coligir informações (ou de observar a realidade), de maneira ordenada e sistemática. A qualidade dessa atividade varia, presumivelmente, com a fidedignidade da informação coligida, quer se trate da contagem de um número de itens de testes numa prova ministrada a n grupos de alunos, quer se trate das descrições da organização de k classes e graus, em diferentes escolas. Não precisamos, aqui, aprofundar-nos muito sô-

(*) O presente trabalho foi apresentado pelo autor, que é Presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em Atlantic City, Estados Unidos, em fevereiro do corrente ano, e traduzido por Célia Neves Lazzarotto.

bre a qualidade — boa ou má — da pesquisa. Sem dúvida, a melhor pesquisa é a pesquisa fidedigna, verificável e exaustiva, que forneça informações capazes de inspirar confiança. O ponto principal, aqui, é que a pesquisa é uma modalidade de comportamento humano, literalmente falando uma *atividade* a que as pessoas se dedicam. Segundo esta definição, todo comportamento humano inteligente envolve alguma pesquisa. Posso empenhar-me em pesquisa, se colho informações sobre o preço de certa bala apreçada pelos vendedores das calçadas de Atlantic City, de modo que possa decidir, a contento, qual a compra mais econômica. Todos nós nos empenhamos em pesquisa quando examinamos os horários das ferrovias ou linhas de navegação aérea ou marítima, ao tomar decisões sobre o modo de viajar para um destino qualquer.

Na educação, professores, administradores, homens de pensamento e outros empenham-se em pesquisa *educacional*, quando reúnem sistematicamente informações sobre escolas, escolares, a matriz social em que se insere a escola ou o sistema escolar, a característica do estudante ou a interação entre a escola e o aluno. Isso cobre imenso território. Embora eu imagine que a ênfase varie de país para país, julgo interessante enumerar as áreas que consideramos importantes, em meu país, como tópicos passíveis de inclusão na *Revista de Pesquisa Educacional*. Eis alguns deles : psicologia da adolescência, métodos especiais de ensinar a aritmética, educação artística ; o papel das atitudes na determinação do pensamento, da memória e dos processos de aprendizagem; pesquisas sobre educação superior, educação compulsória, educação geral, o ensino da leitura, testes e mensurações na educação, o transporte de alunos, educação vocacional, educação secundária; organização do distrito escolar, aspectos econômicos da educação, métodos de ensinar, a articulação das unidades administrativas nos sistemas educacionais, inteligência e testes de inteligência, administração dos sistemas escolares municipais, reconhecimento de escolas e colégios, educação internacional, diferenças individuais na educação, a *junior high school*, o ensino das artes da linguagem, a educação da mulher, manuais escolares, educação e segurança, educação de adultos, estudos sociais, a filosofia da educação, educação do consumidor, crescimento físico, educação sanitária, educação de crianças excepcionais, educação do caráter, seleção e registro de professores, avaliação na educação, educação física, o *junior college*, educação pelo rádio, diferenças sexuais, motivação e aprendizagem, orientação e o trabalho pessoal do estudante, contabilidade para crianças; desenvolvimento infantil, orientação infantil, educação primária, a psicologia da aprendizagem, psicologia educacional, atividades extracurriculares, en-

sino elementar, recreação na educação, educação pré-escolar, o tamanho das classes para fins de instrução, desenvolvimento do curriculum, educação musical, as relações da escola com a comunidade, educação no jardim da infância, higiene mental na escola, relações entre pais e professores, desenvolvimento da personalidade, transferência de treinamento, a preparação de exames, a igreja na educação, métodos de análise fatorial na educação, construção de prédios escolares, métodos de diagnóstico no ensino, métodos estatísticos na educação, inquéritos escolares, ensino agrícola, a família na educação, o ensino da ortografia, ensino de economia doméstica, educação comparada, herança e meio (*nature and nurture*); delinqüência juvenil na educação, legislação escolar, a administração comercial das escolas, projetos experimentais de educação, ensino industrial, educação religiosa, salários de professores e tabelas de salários, o ensino da matemática, recenseamento escolar, o efeito do uso da mão direita ou esquerda (*handedness*) na leitura e na escrita, educação de crianças fisicamente deficientes, instrução áudio-visual, código de ética do magistério, aperfeiçoamento, ensino comercial, relações públicas na educação, financiamento da educação; integração do *curriculum*, supervisão no ensino, educação de professores, educação na *graduate school*, administração dos sistemas escolares estaduais, trabalho pessoal de alunos, notas e sistemas de atribuição de notas, o ensino de línguas estrangeiras, a biblioteca escolar, educação de crianças bem dotadas, a biblioteca como meio auxiliar da educação.

Logo, segundo uma definição literal, a coleta de dados sobre um vasto repertório de assuntos de educação pode ser considerada pesquisa educacional. A pesquisa educacional é uma pesquisa *aplicada*, podendo ser empreendida com o propósito de resolver um problema concreto, de justificar um ato ou medida tomada, ou de converter alguém a determinado ponto de vista. Há também pessoas que se dedicam à pesquisa simplesmente para fazer pesquisa. Por outro lado, se a pesquisa possuir características dos métodos da *ciência*, será considerada básica e fundamental, se o seu objeto fôr básico — a menos, evidentemente, que nos desviemos inteiramente da arena educacional e nos tornemos puros pesquisadores psicológicos, sociológicos, históricos, econômicos, antropológicos, políticos ou quaisquer outros. O campo educacional é certamente interdisciplinar. Um problema educacional pode encerrar as características de várias disciplinas. Eliminaríamos, sem dúvida, por exemplo, a pesquisa histórica que não tenha relação intrínseca com a educação (isto é, ensino, aprendizagem ou escola) ou o estudo da vida familiar de certas tribos

aborígenes, desligado das suas relações com os processos ou meios educacionais. (*)

Este elemento de ciência na pesquisa, distinto da pesquisa em geral, é produto especialmente de nosso século. E passou a associar-se a pelo menos um nível de pesquisas, na educação. Trata-se de um elemento que requer um conjunto especial de propósitos e se afigura o mais difícil de empreender.

PESQUISA E CIENCIA

Existem muitas análises eruditas que definem e descrevem os métodos da ciência. O leigo em geral não é còncscio da ciência, como modalidade do comportamento humano. Para êle a ciência é um depósito de conhecimentos, um produto dos processos ou métodos da ciência. Limitar-me-ei aos métodos pois me parece evidente que é melhor determinar as características da pesquisa — científica ou não — pelos processos mediante os quais se chega ao produto final, do que pelo produto em si mesmo.

como já sugeri, as atividades a que chamamos pesquisa educacional podem orientar-se por muitos propósitos além dos da ciência, Existe um nível de atividade classificado como pesquisa educacional e que também pode ser eliminado de nossa definição, em virtude da ausência de finalidade. com o propósito de testar alunos ou colecionar estatísticas sobre população escolar, a freqüência escolar, ou as finanças das escolas e coisas semelhantes, é fácil o pesquisador perder-se, se a operação se torna repetitiva durante um período de tempo e quando variam as necessidades práticas das informações. Há vinte anos, muitos sistemas escolares das Américas adotaram programas de avaliação de inteligência e aproveitamento, apenas porque os círculos profissionais mais autorizados, àquela época, eram de opinião que não havia nada melhor a fazer. Os instrumentos da pesquisa, os meios de atingir a determinado fim, entraram em uso antes da aceitação das idéias indispensáveis à sua aplicação, — os conceitos e as perspectivas da aprendizagem e do ensinamento, do estudo infantil e da orientação — que agora os professores e administradores americanos compreendem melhor. Muitas das

(*) Alguns de meus colegas talvez façam ressalvas a este ponto de vista porquanto é fácil afirmar que educação é aprendizagem e que se aprende tanto na família quanto na escola. De fato, a aprendizagem se processa durante toda a vida. A essa objeção, responderia eu que, se a família fôr estudada como instituição educacional, como ambiente social em que as crianças (e os adultos) aprendem, então concordo em que a pesquisa possa ser classificada como educacional. Poderíamos sem dúvida empenharnos em discussões estéreis quanto ao ponto em que incide a linha de demarcação, em casos como estes.

manobras estatísticas dos técnicos de educação, adotadas durante aquele período, tornaram-se operações-padrão para o "tratamento de dados", mas nem sempre métodos de atingir a um objetivo, além do próprio objetivo de processar os dados.

Há muitos exemplos, na educação, de coleta de documentos; de cálculos de médias, desvios-padrão, coeficientes de correlação, coeficientes de fidelidade ; e, ultimamente, as aplicações de sistemas de análise como o método de análise fatorial e as técnicas fatoriais. Alguns desses representam processos semelhantes, em espécie, à pesquisa dos casuístas, de famosa memória. como no raciocínio casuístico, a habilidade exigida nas operações de pesquisa — sobretudo quando aplicada apenas pelo prazer de pesquisar — é altamente refinada, requerendo treinamento extensivo e não pouca inteligência, da parte do erudito. Os casuístas coligiram muito sistematicamente todas as opiniões consideradas autorizadas e eliminaram as que careciam de autoridade; depois determinaram a relevância das opiniões autorizadas para o problema em estudo, estabelecendo definições de palavras e comprovando a validade do raciocínio empregado. Alguns destes estágios levam anos, talvez uma vida inteira, de trabalho devotado. A análise é orientada por padrões rigorosos, ficando sujeita a exame, penetrante e crítico, de outros eruditos. Apesar de tudo isso, a pesquisa pode não oferecer interesse para a ciência.

A feição distintiva da ciência, em oposição a muitos outros propósitos que orientam as atividades dos seres humanos, é seu objetivo de aumentar a compreensão que o homem tem do mundo que o cerca. Os métodos de análise fatorial de Spearman e Thurstone, por exemplo, foram formulados com o objetivo científico de comprovar uma teoria sobre a inteligência humana. O objetivo científico da teoria, o propósito de compreender os fenômenos, não estão necessariamente presentes em aplicações de análise fatorial a medidas de k sujeito a n variáveis de que o pesquisador acaso disponha. A diferença entre as atividades de tabular, coligir, observar, calcular, correlacionar e outros processos de informações, e as atividades de *pesquisa científica* não repousa no nível em que o pesquisador trabalha, mas no nível dos motivos que o levam a trabalhar.

ALGUMAS DIMENSÕES E SEUS LIMITES

Não afirmarei que a pesquisa educacional deva ser encarada apenas como pesquisa científica. Se me decidi a discutir a ciência, foi para realçar uma de suas características, a qual, em minha opinião, deve constituir uma das dimensões em que encontraremos um limite além do qual não desejaríamos prosseguir, em nos-

sas discussões. Esta dimensão é a dimensão do "propósito". Atividades de pesquisar, coligir, classificar, tabular e outras, não relacionadas a um fim específico, a meu ver são afins apenas porque constituem processos pertinentes ao tipo de pesquisa que conduz tanto à solução de problemas práticos, quanto a conclusões de significação mais ampla. Isto não quer dizer, porém, que não seja apropriado o pesquisador educacional discutir técnicas.

Outra dimensão — e esta óbvia — é a dimensão de relevância para o objeto da esfera educacional. As linhas de demarcação são difíceis de traçar, mas, por causa do caráter interdisciplinar do campo, as áreas de aplicação absorvem tanto território que existe o perigo de se tentar abarcar todos os reinos do esforço humano. Se nossa área de interesse é o financiamento de escolas e sistemas escolares, não precisamos discutir se a questão invade as disciplinas da economia e da sociologia, nem nos devemos preocupar com distinções entre psicólogos e psicometristas, de um lado. e psicólogos educacionais e psicometristas educacionais, de outro.

uma terceira dimensão que evolui desta análise é uma que não permite estabelecer limites, habilitando-nos, ao contrário, para desenvolver uma tipologia geral da pesquisa educacional, dentro de quaisquer limites que desejemos fixar. A terceira dimensão é a dimensão do método científico, o qual, em suma, possui estas feições:

1. *Propósito* — O método científico aplica-se a problemas a serem resolvidos. Logo, é altamente intencional pois há metas específicas que orientam as atividades das pessoas nelas empenhadas.
2. *Teoria* — Usualmente ocorre uma fase que implica uma "teoria", ou como se pode dizer em certos casos — uma hipótese ou hipóteses, acerca da explanação de um fenômeno ou da solução de um problema.
3. *Verificação* — À formulação de uma hipótese ou de uma teoria, segue-se a observação ou a experimentação, ou ambas. O método científico distingue-se da especulação nessa fase de comprovação na realidade.

Quanto mais a pesquisa educacional possuir características semelhantes às acima mencionadas, tanto mais contribuirá para uma categoria de pesquisa que alguns denominam "pesquisa básica". Todavia, como a educação trata, em grande medida, com matérias quotidianas, e fenômenos reais, é de esperar que ela frutifique na solução de problemas práticos. Logo, nem toda pes-

quisa educacional tem de ser básica ou de um tipo orientado para a solução de teoria generalizável. Grande parte do que se considera pesquisa educacional seria classificada como "elaboração" (*development*), "demonstração" (*demonstration*) ou "pesquisa operacional" (*operations research*). como a educação é um campo aplicado., sem nenhuma dúvida, esta área se reveste de importância. É pesquisa de um tipo que trabalha dia a dia, para auxiliar, o professor, para auxiliar o diretor, ou para auxiliar os órgãos que dirigem os sistemas escolares. Então, para que a motivação seja ordenada e sistemática, nós, como pesquisadores — quer nossa orientação seja a ciência, quer seja a prática — justificadamente examinamos a aparelhagem com que trabalhamos. Enquanto esse exame de nossas técnicas, nossos instrumentos de mensuração, nossos processos de análise ou outras atividades de pesquisa forem orientados, em seu emprego, por sua utilidade na solução de problemas, estaremos sem dúvida justificados nesse procedimento. com facilidade desequilibraríamos nossa visão do escopo da pesquisa educacional, se limitássemos nossas discussões a técnicas e métodos. Se incluíssemos apenas esta última categoria nos debates, estaríamos, como os casuístas, refinando os rituais de uma ordem social, por assim dizer, em vez de examinando o potencial de nossos esforços.

Resumindo, portanto: a pesquisa educacional pode ser circunscrita por varias concepções de limites, como seja a aplicabilidade à própria substância da educação, e pertinência a algum objetivo ou propósito predeterminado. Existe uma lógica ao definir o escopo da pesquisa educacional com as três categorias seguintes :

1. Pesquisa para a compreensão das feições básicas de uma ou mais áreas gerais da educação, por exemplo: pesquisa que formulou conceitos úteis, como os de motivação, reforçamento, formação de conceito e ambiente social na aprendizagem.
2. Pesquisa para a solução de problemas práticos específicos, peculiares à educação, por exemplo: pesquisa destinada a descobrir o meio de vencer a superstição reinante em determinada região ou localidade, e outras barreiras que se antepõem ao ensino da ciência.
3. Pesquisa para a elaboração ou o refinamento de instrumentos, por exemplo: pesquisa que visa ao desenvolvimento de mensurações vocacionais e psicológicas e ao aperfeiçoamento de métodos de projetos experimentais utilizados na educação.

Julgo que, se no trabalho desta conferência, pudermos definir, em cada uma dessas três classes de pesquisa educacional, áreas de interesse de aplicação geral a toda a humanidade, que difiram apenas em minúcias, quando traduzidas em linguagem específica, cultura específica, ou regiões geográficas específicas, — teremos na realidade feito considerável progresso na definição da própria pesquisa. E teremos, ainda, contribuído para outros fins que se podem esperar desta conferência. Os propósitos deste encontro são internacionais, os objetivos, de significação mundial.

Já o impacto nos representantes individuais de cada país certamente serão ajustados e interpretados à vista das grandes diferenças de nossas experiências pessoais, dos diferentes sistemas educacionais que representamos. Eu, pessoalmente, encaro com entusiasmo o trabalho da conferência, nele vendo um meio pelo qual posso desviar-me de percepções estreitantes e limitadoras da pesquisa educacional — consequência natural de meu trabalho diário, que versa sobre as modalidades de problemas ocorrentes nas modalidades de sistemas educacionais em meu país, em minha cultura.

PESQUISA E PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO

JAYME ABREU

Do I.N.E.P.

O tema que nos propomos é daqueles que, no campo da educação, não lograram ainda pacífico acordo de opiniões, seja quanto ao próprio conceito de *pesquisa educacional*, seja quanto à sua importância específica.

Veja-se, em abono dessa afirmativa, o que dizia o educador americano Monroe, em 1927, conforme citação de Helen Walker no artigo "Methods of Research" (Volume XXVI, n.º 3, junho, 1956 — Review of Education Research) : "*it does not seem feasible to give the term (research) a precise meaning*" (o grifo é nosso).

Nesse artigo, balanceando a situação da pesquisa educacional nos Estados Unidos, afirma Helen Walker, em relação a 1931 : "*By 1931 the confusion as to what constitutes educational research has caused so much annoyance that a "symposium on the classification of Educational Research" was held by 18 leaders in research who concluded that "there exists... a diversity of opinions about the classification of methods of educational research... The introduction of several points of view into the same classification ... is likely to lead confusion... Methods frequently acquire the names applied to them from incidental features of the research process and their applications, such as the fields they serve, the purpose for which they are pursued, the data gathering devices employed etc."* (Barr, A.S., and others: "A symposium of classification of educational research" — Journal of Educational Research — 24:22, June, 1931).

E ainda mesmo quanto à situação *atual*, nos Estados Unidos, a mesma Helen Walker assim se refere, no artigo que vimos citando :

"*In spite of these early pronouncements, writer on method continue to tidy up their treatises by orderly classification schemes which are foredoomed to produce only confusion*".

Nota: Esta palestra foi realizada durante a XII Conferência Nacional de Educação, em Salvador — julho de 1956.

Pesquisa e planejamento estão aqui entendidos como etapas do processo que busca incorporar métodos racionais, científicos, à solução de problemas educacionais.

Vamos dividir a síntese provisória que buscamos, pelos capítulos a seguir.

I — RAZÕES FILOSÓFICAS, POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS DA PESQUISA E DA AÇÃO PLANEJADA EM EDUCAÇÃO

Em recente reunião (fevereiro de 1956), realizada em Atlantic City, nos Estados Unidos, que constituía a primeira (note-se bem, a primeira) Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, o professor Erich Hylla, diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional (Frankfurt, Alemanha), apresentou estudo sobre "A Natureza e as Funções da Pesquisa Educacional", em cujo texto largamente nos basearemos, seja pela pertinência de sua exposição em relação ao assunto aqui estudado, seja pelo objetivo de divulgação dos resultados a que a mesma conferência chegou. Utilizaremos, outrossim, conceitos constantes do trabalho dos professores Carter Good, A. S. Barr e Douglas Scates, sobre "Metodologia da Pesquisa Educacional",

O conceito de pesquisa não apenas como uma necessidade prática mas como uma componente lógica da noção de ciência, ou como um "processo contínuo no desenvolvimento da ciência", já teria sido antevisto pelos fins do século XII, quando o homem começou a entender ciência não mais como um sistema fechado, mas como um sistema aberto, que se revia e reformulava.

"Até então a ciência era considerada *um corpo de conhecimentos* acessíveis à humanidade e contido em livros, que se transferia de uma geração à seguinte, talvez explicado e interpretado, porém não substancialmente modificado nesta operação" (1) (diga-se, de passagem, que esse conceito ainda está subjacente a muitas práticas escolares, atuais).

As partes integrantes desse sistema fechado e as relações correspondentes eram fixas, suscetíveis talvez de melhor conhecimento e compreensão, jamais porém de acréscimos de novidades essenciais, seja pela experiência ou pelo raciocínio.

Estávamos na terra para contemplar e compreender o mundo e não para modificá-lo; a ciência era uma criação e desenvolvimento do passado e a chancela de sua validade era a autoridade, donde não ser preciso, nem viável, o seu desenvolvimento, mediante a pesquisa como acima definida.

Procedendo a um retrospecto cronológico das fontes de evidência para as quais vem o homem apelando na busca da verdade, cinco se destacam nitidamente:

(1) Erich Hylla — "A natureza e as funções da pesquisa educacional".

- a) costume e tradição ;
- b) autoridade; e)
- experiência pessoal;
- d) raciocínio silogístico sobre proposições aparentemente evidentes ;
- e) inquérito ou pesquisa científica. (2)

Mas, não se pode afirmar que, na conduta humana, as fontes de busca da verdade mais recentes eliminem ou substituam as anteriores; todas elas continuam presentes, compondo o arsenal intelectual com que lidamos na solução dos problemas da vida.

É admitido todavia, e quanto a isto há pacífico consenso de opinião, que sem a busca contínua de novos fatos* e novas relações entre eles, de um permanente re-exame e procura de leis e teorias, em face de fatos antigos ou novos, nenhum ramo do conhecimento humano pode ser classificado como ciência.

Esta concepção de ciência e suas implicações na pesquisa é própria, assim, da *filosofia do nosso tempo*, ao caracterizar o método científico de pensamento e ação pela presença do espírito rítico e experimental, cuja atuação, rica de fecundas virtualidades, se estende, cada vez mais, por todos os domínios do conhecimento humano.

Entretanto, devemos convir em que, no campo da educação, não se tem verificado a mesma assimilação do comportamento racional, científico assinalado, por exemplo, nos domínios da física, da química, da biologia, ou nas ciências aplicadas, como medicina e engenharia.

Costume e tradição, autoridade, experiência pessoal, raciocínio silogístico continuam ainda dominando o campo educacional, com lenta e penosa introdução do inquérito ou pesquisa científica, em suas práticas.

A *rotina educacional*, contra cuja tenacidade tanto já arguiu Stuart Mill, se nutre na justificação de que os fatos devem ser assim porque sempre o foram, o que, necessariamente, leva ao imobilismo.

O apelo à *autoridade*, no sentido do "magister dixit", tem tido e continua tendo dominadora influência nas praxes educativas, sejam essas autoridades seculares ou religiosas.

A igreja tem, historicamente, dado sanção ou posto no seu index, como heréticas, a estas ou aquelas afirmações científicas, na medida em que elas se harmonizem ou se afastem de seus dogmas, não somente em questões de fé, mas também em pro-

(2) — Gordon, Barr & Scates — «The Methodology of Educational Research». Essa seqüência cronológica deve ser entendida relacionando o grupo a, b, c, com d e e e entre d e e.

blemas temporais, como o casamento e o divórcio, como a mecânica dos corpos celestes, etc. etc.

com os estados seculares e a secularização da cultura essa autoridade já se lhe vai escapando, à medida em que fonte de verdade passam a ser reis, parlamentos, assembléias legislativas que chegam inclusive a legislar sobre a validade dos princípios da evolução, como aconteceu, não faz ainda muito tempo, (3) nos Estados Unidos, ou a "politizar" a genética, como na Rússia.

Os "scholars", filósofos e cientistas têm sido também outras fontes de verdade, aceitos os seus enunciados à base de *autoridade magistral*, como a dos oráculos, dos deuses, da igreja, do estado, do rei, etc.

O apelo à *experiência pessoal* ou à experiência do senso comum tem, como é notório, largo emprego na conduta humana em busca da verdade e dela, principalmente, se nutre o saber sobre a vida cotidiana, na qual a história das experiências próximas ou remotas continua a desempenhar papel importante.

Em que pese o valor dessa experiência, que constitui valiosa fonte de hipóteses para a pesquisa científica, são, sabidamente, muitas as suas causas de erro, como, entre outras, as da generalização do particular, omissão de peculiaridades dos fenômenos, conclusões falhas devido a preconceitos e estereótipos, singularização de antecedentes em casos em que são múltiplos, imprecisão de instrumentos de medida, argumentos analógicos, etc. etc., o que James Robinson sintetiza dizendo que, na maior parte dos casos, nesse saber, não se raciocina e sim racionaliza-se.

A especulação sobre o próprio pensamento, produzindo a *lógica formal, aristotélica*, que os escolásticos utilizaram, constituiu, sem dúvida, passo imenso em relação aos anteriores, grandemente entorpecido, todavia, seja pelo seu apego às "disputações" intermináveis sobre o simbolismo verbal de proposições e termos lógicos, como pela precariedade das premissas aceitas à base de autoridade ou de aparentes evidências.

Essas debilidades fizeram com que o tempo despendido não levasse a proporcionais avanços na busca da verdade, o que não implica no desconhecimento da enorme importância atual dos princípios lógicos, para quem vê no método científico um processo indutivo-dedutivo.

Não caberão, aqui, nos limites prefixados de tempo para essa exposição oral, maiores explanações sobre o *método científico*, com todas as suas implicações que significaram o levantamento da estrutura da ciência moderna, nem maiores referências à sua evolução no tempo, desde a clássica experiência de

(3) — uma dessas legislações foi de 1910.

Galileu, em 1589, ou da prova oferecida por Kepler sobre a verdade da hipótese de Copernico, ou da publicação do *Novum Organum*, de Bacon, ou das contribuições de Harvey e Newton, etc.

São conhecidas as características do método científico pelo qual a ciência se baseia nos fatos, emprega os princípios de análise como procedimento fundamental na compreensão dos fenômenos complexos, utiliza hipóteses, libera-se da conduta emocional, usa medidas objetivas e tratamento quantitativo de dados.

Assinalemos que, para Dewey (4), a pesquisa científica atravessa as fases operacionais seguintes, que ocorrem face à problematidade situacional :

- a) há, inicialmente, uma situação cujos fatores se apresentam indeterminados, gerando-nos perplexidade por incompreensão ;
- b) surge, nessa indeterminação, um "problema", que emerge como tentativa para melhor ordenarmos a obscuridade da situação;
- c) posto o problema, buscamos determiná-lo mediante uma descrição mais completa da situação;
- d) passamos, aí, à fase do raciocínio, a fim de, pelo cotejo das hipóteses suscitadas, encontrarmos a mais adequada à explicação da situação;
- e) finalmente chegamos à hipótese adequada (conclusão), que nos possibilita superarmos a problematidade da situação.

"Cantril, Ames, Hastorf e Ittelson salientam que o reajustamento desses aspectos (superação da problematidade) desenvolve-se dentro das seguintes fases operacionais:

- 1) sentimos uma inadequação conceitual, da qual decorre um problema, que procuramos solucionar;
- 2) tentamos analisar todos os aspectos do fenômeno que possam ter relação com o problema levantado;
- 3) dentre esses vários aspectos focalizamos a atenção sobre os mais fundamentais em relação ao problema em análise, os quais servirão de "standards" para racionalização e manipulação;
- 4) através de métodos apropriados, intentamos controlar essas variáveis standards, com base em investigações empíricas ;

(4) — John Dewey — «Logic: The theory of inquiry».

- 5) por fim adaptamos nossa estrutura teórica, tendo-se em vista as formulações que, com o apoio nessas investigações, nos levaram a solucionar o problema". (5)

No campo da educação — entendido "como o conhecimento sistematizado da ação ou processo de educar" — seja êle aproximado da medicina, como o quer Erich Hylla, ou entendido como engenharia social — como pensa Dewey, ambas as aproximações tendo em comum o aspecto de ciência aplicada, o conteúdo *social* de seu "campus" leva à discussão sobre a viabilidade da aplicação de métodos científicos em seu trato.

A inviabilidade (preferiríamos dizer, dificuldade) estaria na instabilidade das variáveis do sistema encarado, muito mais contingente do que no campo das ciências naturais, pelo fato de, nesse campo (educação), serem seus processos em função de valores finais fixados pela sociedade, não pela ciência e sim por princípios morais ou religiosos, elaborados por processos filosóficos ou especulativos, não classificáveis como processos científicos.

Subjacente a essa posição estaria a dicotomia da classificação de ciências, em voga na Alemanha, de ciências do espírito (teologia, filosofia, historia, etc.) e ciências naturais ou da natureza, como por exemplo a física, a química, a biologia, etc, com implicações significativas nos respectivos campos metodológicos.

No primeiro grupo teríamos a utilização "de métodos de descrição, explicação, interpretação", "primordialmente de caráter especulativo e dedutivo" e, no segundo, essencialmente "o método experimental, indutivo ou exato", do qual as experiências controladas são exemplo típico, com observações e resultados sujeitos à contagem e medida.

As raízes filosóficas dessa posição encontram-se, nitidamente, na corrente idealista da filosofia alemã, com os seus mundos da "natureza" e do "espírito", com formas de compreensão e disciplinas diversas, *apreendida* a natureza por categorias lógicas gerais, visando ao desenvolvimento de um esquema lógico de proposições *universais*, enquanto o mundo do espírito (do "geist"), do comportamento humano e da cultura, necessariamente há de ser "*compreendido*" nos seus "significados", pela "intuição das essências" (Husserl), pelas "experiências interiores vividas", criando as "essências sociais" dos fenomenólogos pelas quais não se *explica* e sim *compreende-se* o mundo.

E' a posição, entre outros, de Rickert, distinguindo as ciências em exatas e humanas, nestas últimas não se podendo estabelecer leis e só "compreender", devido ao seu irreduzível relais) — Mario Lins — «A integração da teoria e pesquisa na sociologia».

tivismo perspectivista, diferente do valor positivo das ciências experimentais, em suas aproximações da verdade.

Essa posição não é aceita pelos racionalistas e seus herdeiros modernos para os quais considerar o fato social fora da natureza, a sociedade como "*realidade contingente*", é apenas "uma concepção teológica retardada".

É certo, outrossim, que autores como Dilthey ou Cassirer, por exemplo, na historiografia, que conferem essencial importância à intuição na compreensão do comportamento humano, submetem-na a uma disciplina metodológica quiçá comparável, em seu rigor, aos métodos positivos das ciências experimentais, procurando libertá-la de uma utilização arbitrária em que convicções subjetivas se convertam em critérios de verdade.

É a concepção "diltheyista" da "compreensão" da história, procurando ir além dos esquemas causais para descobrir o "espírito" que "impregnou" os acontecimentos históricos.

Haveria assim dois grandes tipos de pesquisa educacional:

- a) Pesquisas estritamente experimentais ou científicas, com o uso de "experiências, de raciocínios indutivos, de verificação por meio de novas experiências dos resultados obtidos em cada fase do trabalho, de medidas, de métodos estatísticos e de observações tão exatamente objetivas quanto possível". (6)

A psicologia infantil, por exemplo, seria campo adequado a pesquisas deste tipo.

com este tipo de pesquisas se poderia chegar à formulação de leis científicas, com sua invariância funcional, coerência lógico-funcional, eficiência de controle, determinação e predição de fenômenos estudados; a pesquisa sobre os reflexos condicionados, com suas implicações na aprendizagem, estaria dentro desse campo ;

- b) Pesquisas "filosóficas", como as denomina o professor Hylla, seriam por exemplo, as do campo de história da educação e da educação comparada, jogando essencialmente com raciocínios especulativos e dedutivos.

Estas últimas pesquisas, quando conduzidas com cuidado e espírito crítico, são, ressalta o professor Hylla, absolutamente importantes e destinam-se essencialmente a preencher o campo de alvos subordinados ou intermediários, para preservar-lhes a coerência face aos alvos finais.

(6) — Erich Hylla — «A natureza e as funções da pesquisa educacional».

Um estudo, por exemplo, de como práticas centralizadoras ou descentralizadoras na administração educacional contribuíram para os alvos finais visados nos respectivos períodos, seria, tipicamente, segundo Hylla, uma pesquisa educacional classificada como "filosófica".

Assinale-se que Kilpatrick ("The relation of Philosophy to Scientific Research" — *Journal of Educational Research* — 24-97-114 — September, 1931) classifica igualmente como "pesquisa filosófica" toda aquela que jogue, essencialmente, com "consideração de valores".

O professor Hylla adverte sobre as notórias dificuldades comuns à obtenção de concordância de pontos de vista nas pesquisas histórica ou de educação comparada, seja pelo uso de fontes como "documentos, livros, gravuras ou relíquias históricas", seja pela interpretação subjetiva a que estão sujeitas e que pode resvalar, através dos desvios de crenças, desejos, convicções, para especulações de discutível efetividade em sua utilização às práticas educativas correntes.

O conceito norte-americano, vale dizer, de grande e significativo campo da pesquisa educacional, é, de modo geral, mais amplo e menos discriminativo do que o conceito germânico a que se refere o professor Hylla.

O relatório do professor Francis Cornell, Presidente da American Educational Research Association, apresentado à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, sob o título "Pesquisa e Ciência em Educação", conceitua pesquisa, "latu-sensu", como "atividade de coletar informações (ou de observar a realidade), de modo ordenado e sistemático".

Pesquisa seria, literalmente falando, uma "atividade" na conduta humana, presente em "todo comportamento inteligente".

uma coleta de preços para decidir sobre uma compra mais econômica seria pesquisa, como igualmente seria pesquisa uma sistemática reunião de informações sobre escolas, alunos, etc, podendo ser ela, evidentemente, pobre ou boa, na dependência da fidedignidade do material colhido e das técnicas utilizadas.

A posição americana, ao aceitar como "científica" a pesquisa no campo educacional, está no constatar nela a utilização de métodos científicos, entendida porém ciência como "englobando todos os campos de conhecimento sistematizado", correspondendo ao *Wissenschaft* alemão e não ao sentido mais estrito, que a divide em *Naturwissenschaften* (ciências da natureza) e *Geisteswissenschaften* (ciências do espírito).

Enquanto na conceituação encontrável na Alemanha a pesquisa educacional, para ser *científica*, teria de estar na linha das ciências naturais, por seu campo e métodos capazes de conduzir à formulação de leis universais, na conceituação americana esse

caráter de pesquisa científica estaria presente sempre que, usando métodos científicos, se chegasse a normas sistemáticas de ação racional (tecnologias).

Nessa última posição, está presente o esforço por superar racionalmente e gradativamente as dificuldades de formulação científica no campo das ciências sociais, procurando armar sua estrutura teórica de modo a passarem do plano descritivo, onde prevalecem as simples "classificações e correlações" (que não possibilitam as "leis universais" e sim "as generalizações enunciativas"), já ao plano "explanatório", onde "há uma maior inter-conexão lógico-conceitual dos fatos existenciais, o que nos permite uma mais segura formulação de relações de invariância" (7), e atingir todo o avanço capaz de permitir descrever, como no campo das ciências físicas, não só as propriedades genéricas como as específicas de um sistema estudado.

A posição inglesa na conceituação de pesquisa educacional e de pesquisa científica em educação, pelo que se pode verificar no estudo de Ben S. Morris — "A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales" (8) é intermediária entre a germânica (segundo Hylla) e a americana (segundo Cornell).

"No sentido mais alto, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência; a pesquisa educacional é mais considerada como a aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação".

"Se não se admitir essa conceituação da pesquisa educacional, é muito fácil cair numa aceitação acritica da noção de que o termo "pesquisa" deve restringir-se aos estudos *empíricos* ou *experimentais*, de preferência àqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa. Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo *amplo*, que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas, que, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam, freqüentemente, à reinterpretação de fatos já bem conhecidos. A necessidade dessa definição ampla, que reconhece o caráter essencialmente interpretativo e crítico da pesquisa, ficará aparente para quem quer que aceite o argumento de Whitehead, de que "não existe uma só sentença que expresse adequadamente o seu próprio significado". O chamado fato cru é coisa que não existe". (9)

(7) — Mario Lins — «A integração da teoria e pesquisa na sociologia.

(8) — International Review of Education (Volume 1, N. 1 — 1955).

(9) — Ben S. Morris — «A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales». (International Review of Education — Volume 1, N. 1 — 1955).

E, é ainda Ben Morris a dizer : "os fascínios exercidos pelas técnicas quantitativas, resultaram, nos últimos tempos, em *estreitamento de visão, na pesquisa e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico*. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica.

Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de orientação que só o pensamento crítico pode oferecer, *tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia. É verdade que o trabalho especulativo prossegue mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo factual e experimental ao corpo geral da teoria educativa e vice-versa. Nos últimos tempos, todavia, registraram-se exceções notáveis, nas críticas sistemáticas do falecido Karl Manhein e no trabalho ão falecido Sir Fred Clarke*".

Feita essa breve sùmula sobre as variações conceituais quanto ao entendimento de pesquisa e de pesquisa científica no campo da educação, no chamado mundo ocidental, tudo analisado nos leva à conclusão de que a imperiosidade da pesquisa em educação é uma decorrência da *filosofia* de nosso tempo.

como razão *política*, determinando a imperiosidade da pesquisa educacional, temos que a democracia é um processo caracteristicamente evolucionário, no qual o sistema educativo não visa preservar uma *cultura* existente como um *corpo estático*.

"O crescimento da democracia requer permanente avaliação, experimentação e mutação. E avaliação e experimentação são a essência mesma da pesquisa.

"Cumpre elaborar novos planos, para resolver novos problemas e atingir a novas metas. Sem a base firme de fatos fidedignos, colhidos através da *pesquisa*, sem a clara orientação de princípios comprovados nos experimentos de pesquisa, o povo lutará às cegas para solucionar os seus problemas, formular os seus planos, atingir as suas metas".
(10)

É dispensável, parece-nos, sublinhar mais a presença de *razões políticas* determinantes da pesquisa e *ação planejada* em educação.

como motivo socio-econômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da ação planejada em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui

(10) — Relatório da Comissão C — (Primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional — Atlantic City — fevereiro — 1956).

verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação.

Seja no campo da utilização racional de "tarefas ligadas com o aproveitamento rápido de descobertas consideradas úteis", seja "na própria esfera da organização das relações humanas", "várias condições e fatores concorrem simultaneamente para tornar o planejamento, em escala regional ou nacional, um recurso de sobrevivência, do progresso econômico, de preservação da prosperidade ou de manutenção do prestígio na área política internacional". (11)

É ainda o professor Florestan Fernandes, no estudo que acima utilizamos, quem nos adverte sobre o fato de que "as atitudes que levavam à condenação do planejamento em escala pública — pois êle sempre foi praticado em escala privada, principalmente depois da 1a. Revolução Industrial — perdem o terreno em certos países, como os Estados Unidos, ou já são encaradas como obsoletas em outros, como a Rússia, a Inglaterra ou a Palestina".

toda a previsão a admitir é no sentido do incremento do *planejamento* nas sociedades modernas, com ênfase crescente na utilização de *pesquisa* no campo das ciências aplicadas que tratam do *comportamento humano*, para o estudo das possibilidades de "mudança social provocada", por isso mesmo que não podemos mais viver como nas fases em que imperaram o costume e a tradição, mas como no período em que "a análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais se tornam necessárias", "por isto mesmo que o princípio do *laissez faire*, que em outro tempo mantinha o equilíbrio da marcha social, neste grau da evolução veio a terminar em um caos, tanto na vida política como na cultura", tornando indispensável a ação planejada na atual sociedade industrial, "sem violentar as forças espontâneas da sociedade". (12)

II — PESQUISA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAIS NO BRASIL

Por todos os motivos acima expostos seria de crer que os sistemas educacionais no mundo moderno estivessem sendo inspirados por uma sólida base de pesquisa e planejamento, como um imperativo mesmo daquela sobrevivência a que alude o professor Florestan Fernandes, ajustada e operativa, coerente em relação aos fins que devem preencher.

Não é esta, todavia, como sabemos, a situação encontrada, comumente, no panorama mundial, o que é confirmado pelo rela-

----- |
(11) — Florestan Fernandes — «Teorias em contraste da ciência aplicada.»

(12) Karl Manheim — «Freedom, Power and Democratic Planning».

torio da Comissão C — "Preparação da Pesquisa Educacional" — apresentado à Primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City, como veremos a seguir.

"Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenhou *papel insignificante*, na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. — Por que? — Primeiro, por falta de reconhecimento da *necessidade de pesquisas educacionais*. Segundo, por falta de aceitação dos *resultados das pesquisas educacionais*. Terceiro, por *falta de recursos* para custear os projetos de pesquisas educacionais".

todas as três razões invocadas estão presentes, em maior ou menor grau, na situação brasileira a que se poderia aplicar, com dobrada propriedade, aquele julgamento sobre o estado da pesquisa educacional nos Estados Unidos, emitido pelo American Council on Education (1938) :

"tão desarticulada e inconseqüente em muitas de suas atividades, que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica". (13)

Na Alemanha, segundo o autorizado depoimento do professor Hylla, ainda "prevalecem fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica e a meramente racional e livresca", "a ciência da educação começando como um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual *quase todas* as decisões sobre questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos, a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da educação, que fossem aceitos pela sociedade". (14)

Na Inglaterra, segundo o balanço crítico de B. S. Morris, no estudo anteriormente citado, psicologia educacional, testes e medidas vêm sendo de tal modo o grande campo de pesquisa educacional, a ponto de serem, por muita gente, julgados quase sinônimos, nada obstante, já começarem a aparecer estudos significativos no campo sociológico, utilizáveis na educação, como, entre outros, os referentes à composição social do magistério, realizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, e à mobilidade social na Grã-Bretanha, feito pela Escola de Economia de Londres, além de pesquisas históricas e filosóficas de ponderável presença.

Não há, evidentemente, nenhum exagero em definir como desarticulada, inconseqüente e sem base em estrutura teórica conseqüente o que se tem feito no Brasil a título de pesquisa educa-

(13) Apud Erich Hylla — «A natureza e as funções da pesquisa educacional».

(14) — Erich Hylla — Obra citada.

cional, nem será inexato dizer que não se cogita sequer de sua necessidade como fundamentação a um planejamento racional de sistema educacional, para o qual, aliás, nem mesmo a simples \ conduta prática, frente a um problema, é observada.

Simple "identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos" (15), num rudimentar primarismo de "aimless assembling of facts" — sem critério racional de escolha dos próprios fatos "face a um problema para cuja solução formou-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses fatos" (16) — chegam a ser classificadas como pesquisa educacional, onde, outrossim, preocupações de rigor metodológico estão freqüentemente ausentes. —

Em alguns dos sistemas estaduais de educação, no Brasil, já se podem encontrar serviços denominados de pesquisas educacionais, quase sempre anexos a serviços de estatística ou de testes e *medidas* (estes últimos quase sempre de pura *aplicação de testes* e medidas), com os quais se confundem ou nos quais se esgotam, sem que os seus limitados e parcos resultados tenham qualquer efeito além do de pretender, platonicamente ou esteticamente, *conhecer*, nunca porém se propondo ou vindo a consti-uir *base para a ação planejada decorrente*.

Por uma maior presença, em nossa administração educacio-al, de interessados em psicologia educacional, alguns trabalhos têm sido empreendidos nesse campo, sem que, porém, nem de longe se pense ou, em alguns casos, se possa utilizá-los como ponto de partida básico para aplicações práticas, em planejamento subsequente.

Todo o imenso campo a que alude o professor Hylla, de pesquisa da coerência dos alvos intermediários em função dos alvos finais é praticamente virgem de pesquisa nos domínios da educação nacional, como o é também o das pesquisas educacionais por êle classificadas como estritamente empíricas.

No primeiro grupo dessas pesquisas estariam estudos que se proporiam esclarecer como "certos métodos de ensino, a maneira de formar as classes, a limitação ou extensão da escolaridade, os diferentes currículos, o uso de certos livros didáticos ou cartilhas, a centralização ou descentralização da autoridade em educação" (17) guardariam coerência com os alvos finais da educação a que pretendem servir.

No campo das pesquisas educacionais que o professor Hylla denomina de "estritamente empíricas", incidindo na investigação de fatos concretos como aqueles, por exemplo, no domínio da aprendizagem, também não se podem assinalar os resultados de estudos que tais, prevalecendo nas práticas escolares do país.

(15) — Erich Hylla — Obra citada.

(16) — Erich Hylla — Obra citada.

(17) — Erich Hylla — Obra citada.

Referimo-nos, em primeiro lugar, à posição dos serviços de pesquisas educacionais como organismos integrantes das Secretarias ou Departamentos de Educação, pela importância dessas Secretarias no campo da educação nacional.

Registre-se, aliás, que segundo a descrição dos serviços administrativos da educação do país, publicada pelo INEP em 1941 ("A administração dos serviços de educação"), somente no organograma administrativo da Secretaria Geral de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, se encontrava àquele tempo *explicitamente referida* a presença de serviço destinado a realizar pesquisas educacionais, sob o título de "Centro de Pesquisas Educacionais". No caso desse serviço de pesquisas educacionais chegou a haver, por exceção, o "nome" e a "coisa". O professor Lourenço Filho, prefaciando esse trabalho, alude à existência "de órgãos destinados a indagações ou pesquisas, de caráter objetivo" (também no Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais) "mas, ainda assim, quase sempre limitados, em seus trabalhos, à verificação da eficiência dos processos didáticos".

Assinale-se, todavia, que o Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal, ao tempo da administração Anísio Teixeira, conseguiu realizar (1931-1935) obra notável, não só pelo seu aspecto pioneiro como pela extensão em que os trabalhos de pesquisa experimental lograram fundamentar as diretrizes para currículo, programas, livros-texto, orientação escolar, construção de prédios, etc.

De um certo modo pode-se mesmo admitir que a instituição do INEP teria sido uma réplica, no plano federal, a esse Instituto, se bem que, ao nosso ver, menos ampla em seus objetivos.

O fato não teria maior importância se dentro de outros Departamentos, Divisões, Superintendências ou nos Institutos de Educação se efetuassem pesquisas que norteassem a ação dessas Secretarias.

O essencial seria ter a coisa e não o nome, mas, no caso, não havia, geralmente, nem o nome nem a coisa, o que, em essência, não difere muito da situação atual, quando, na maioria dos casos, se tem o nome e não se tem a coisa...

As Faculdades de Filosofia do país deveriam vir se constituindo fontes valiosas para a renovação educacional, através da realização da pesquisa sistemática, empreendida por seus Departamentos de Pedagogia, contribuindo para uma formulação racional da problemática educacional brasileira e para proposição de rumos coerentes e adequados de ação educativa.

Por motivos vários, que não é viável, por exigüidade de tempo, aqui discutir, essa função não vem sendo ainda ponderável-mente preenchida por essas Faculdades, onde entre nós se estuda a educação em nível universitário.

Seja porque não haja ainda recursos materiais e humanos para tanto, seja pela complexidade de sua organização onde uma faculdade deve funcionar como toda uma Universidade, seja porque essa função não esteja suficientemente motivada para elas, seja por vícios iniciais de sua formação, seja porque o campo do ensino normal (18), por exemplo, esteja praticamente ausente de suas preocupações, o certo é que não se pode ainda assinalar, nos critérios de financiamento, na estruturação administrativa, nos métodos e técnicas escolares, nos currículos e programas, na orientação geral, afinal, da educação no Brasil, a *ação planejada* sob o influxo das pesquisas realizadas pelas novas e numerosas Faculdades de Filosofia.

Esta situação nos lembra, em parte, aquela que descreve Rogel Gal ("Sens et Portée des Réformes Françaises de 1944 à 1954"), quando, referindo-se à erudição e ao refinamento da alta cultura especializada no ensino superior francês, sublinha todavia que "il faisait peu de place à la véritable recherche" e mais que "ne sommes-nous pas restés un des rares pays où l'Université ne joue pas de rôle, sinon indirect, dans le domaine de la pédagogie?"

Pelo que se pode apurar, todavia, das comunicações feitas ao primeiro Congresso Internacional de Ensino Universitário de Ciências Pedagógicas, reunido em Gand, em setembro de 1953, essa debilidade não é tão excepcional, pois, "malgré l'ampleur de tâches qui lui sont demandées, *l'enseignement universitaire de la pédagogie*" (o autor desse comentário refere-se à Bélgica, França, Grã-Bretanha, Suíça, Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Países Baixos e Áustria) *n'atteint pas le développement qu'on serait en droit d'en attendre*. Ces efforts sont trop souvent dispersés, les chercheurs s'ignorent et il y a trop d'universités encore, et non des moindres, où les sciences pédagogiques font figure de "parent pauvre". Parfois la priorité est accordée à la recherche théorique, parfois l'enseignement prend un caractère exclusivement pratique et ne vise qu'à former des maîtres pour l'enseignement secondaire ou même primaire". (19)

No nosso Ministério da Educação e Cultura a situação não tem diferido substancialmente, no que diz respeito à realização sistemática de pesquisas como base para planejamentos na educação nacional.

As Diretorias de Ensino e os vários serviços absorvidos pelas tarefas burocráticas de impor o formalismo educacional oficial,

(18) — Os Institutos de Educação não estão aptos, de modo geral, a resolver, nesse nível, os problemas da pesquisa no mundo do ensino elementar, nem pesquisas educacionais de certo nível podem ser realizadas sem «status» profissional universitário.

(19) — R. L. Plancke — (International Review of Education — Volume 1, N. 1 — 1955).

não se propuseram jamais a essas básicas tomadas de consciência, utilizando métodos experimentais, por mais elementares que fossem, parecendo acreditar que por leis, portarias, instruções deduzidas (não se sabe bem a partir de onde) por seus autores, se solucionam problemas educacionais.

Poder-se-ia encontrar, nessa tendência, a posição centralizadora e, no fundo, anti-empiricista, que ainda predomina na França, a despeito de certas reações, sobre a qual nos fala ainda Roger Gal ("Sens et Portée des Réformes Françaises de 1944 à 1954") quando, contrapondo-se ao espírito empiricista anglo-saxão, afirma que "la France reste fidèle à sa tradition d'esprit cartésien, logique et napoléonien, qui pense les ensembles et détermine d'en haut la politique éducative, à faire rayonner dans les coins les plus reculés de la province".

Todo o imenso poder normativo do Ministério em relação à educação nacional, através de sua atuação centralizada e uniformizante, contido em reformas sucessivas, onde seriação, currículos, programas, horários, processos de verificação de aprendizagem, condições de exercício docente, etc. etc. são nelas fixados, jamais se baseou na realização de *pesquisas conseqüentes*, o que pode, aliás, explicar certos rumos tomados. (20)

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — por definição — deveria ser o órgão por excelência de realização dessa pesquisa sistemática, servindo não apenas ao Ministério, mas a toda a educação nacional.

esse objetivo fundamental lhe foi expressamente formulado no decreto que o criou em 1938 e, em que pesem às limitações iniciais enfrentadas, procurou ser alcançado por sua primeira administração.

Atribuições supervenientes e absorventes conferidas a esse Instituto (embora, sem dúvida, de grande importância) fizeram com que a sua ação, logo a seguir, se concentrasse essencialmente na tarefa de construções escolares para as zonas rurais, as de fronteira e de colonização estrangeira e de distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, o que, entre outros fatores, limitou-lhe as potencialidades nos domínios de estudo e pesquisa, que correspondessem ao nome e a todos os implícitos propósitos de sua criação.

A administração atual — do Prof. Anísio Teixeira — procurou, desde seu início, restabelecer o Instituto em suas funções essenciais de estudo e pesquisa, para "medir o sistema educacio-

(20) — O Departamento Nacional de Educação realizou algum trabalho, especialmente em padronização de testes, sem conseqüências práticas. De outras pesquisas sabemos que foram mesmo abandonadas pelo fato de seus resultados infirmarem os pressupostos sobre os quais se erigiu determinada política educacional.

«al em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade". (21)

E para possibilitar a eficaz execução desse programa foram logo instituídas as CAMPANHAS DE INQUÉRITO E LEVANTAMENTOS DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR (CILEME) e do LIVRO DIDÁTICO E MATERIAL DE ENSINO (CALDEME).

Depois de três anos de atividades e de experiência sob forma de campanha, onde se procederam a estudos e pesquisas, que resultaram numa série de publicações analisando sistemas educacionais, escolas, currículo e ensino de matérias no Brasil, essas campanhas passaram a ter execução por um Centro Brasileiro e por Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com sede, respectivamente, no Rio de Janeiro, D.F., e os demais nas cidades de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura.

Os objetivos fundamentais dos Centros que se estão criando e cuja maior peculiaridade consistirá em trazer ao estudo do *fato social* que é a educação a contribuição das ciências sociais, foram assim definidos, no Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, que os instituiu:

- a) "pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país ;
- b.) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- c) elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc, a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional ;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários".

Por imperiosa e óbvia que pareça ser, logo à primeira vista, a necessidade de uma política educacional formulada racional-

(21) ■— Anísio Teixeira — Discurso de posse na Direção do INEP (4-7-52).

mente, à base de estudos e pesquisas como os que se propõe a efetuar o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais; por mais que estejamos, praticamente, no marco zero dessas pesquisas, sobre quantos múltiplos aspectos educacionais devam elas abranger (financiamento, administração, legislação, organização escolar, técnicas e métodos, etc.) para fundamentar planejamentos conseqüentes, os velhos estereótipos da sua desnecessidade ("já sabemos demais o que temos a fazer") ou da sua inoportunidade entre nós ("pesquisa educacional é luxo de país rico"), não deixaram de estar de certo modo presentes, controvertendo ou até negando a necessidade e a oportunidade da iniciativa.

Todavia, vale a pena considerar, como diz com inteira propriedade o relatório da *Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City* — (fevereiro — 1956) (22), como é falsa essa opinião de que pesquisa educacional é luxo inadmissível em país pobre, quando, ao contrário, a preocupação do país pobre deve ser em torno ao que lhe tem custado a falta de pesquisa para o funcionamento do seu aparelho educacional.

No discurso de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, acentuava Fernando de Azevedo, seu Diretor : "O que se dá aos Centros não se subtrai, mas se acrescenta (e vamos ver porque) à solução dos problemas da educação nacional".

Não sei se já se calcularam os gastos inúteis e supérfluos, o desperdício quase incomensurável de tempo, de energia e de recursos, em que importaram, nos domínios da educação, iniciativas malogradas, reformas e contra-reformas mal sucedidas, escolas que se instituíram para se fecharem, edifícios construídos e, anos depois, destinados a finalidades diferentes, por inadequados aos fins para que foram erguidos e toda essa série inumerável de desacertos e desvios, de perplexidades e hesitações, de avanços e recuos, de uma política empírica, baseada num conhecimento insuficiente e errôneo da realidade social e desenvolvida, por isso, *sem continuidade no planejamento e na execução de reformas*".

Quem tem tido oportunidade de participar na administração educacional brasileira, seja no plano federal, seja no estadual, não pode deixar de ratificar o julgamento de Fernando de Azevedo, ao considerar o desordenado e acidental crescimento do aparelho educacional do país, aumentando por pura, simples e inadequada adição de unidades, que nascem quase sempre por episódicas solicitações externas de grupos de pressão, sem qual quer critério conseqüente de prioridade e adequação à base de

(22) — Essa comissão foi integrada pelo Prof. Anísio Teixeira, de quem são muitas sugestões vitoriosas, aqui referidas.

pesquisa e planejamento sistemáticos dos serviços respectivos e que funcionam com a mais tranqüila e violenta oposição aos alvos finais formulados em constituição e leis para a educação nacional.

Toda a ênfase que se ponha na imperiosidade da pesquisa e da ação planejada na educação, não implica em que se a julgue "instrumento onipotente nem automático em seu funcionamento. Seu emprego requer profissionais habilitados, que saibam macif-já-la com cuidado e dotados da paciência que este cuidado requer.

Os que trabalham na pesquisa educacional, os que vêem as suas possibilidades, devem resguardar-se contra entusiasmos excessivos" (ou contra fervores apologéticos) "capazes de induzi-los a empreender mais do que podem realizar e a prometer *resultados finais imediatos. Devem preparar-se para resistir às exigências dos que esperam respostas rápidas, porém, completas, para questões complexas e difíceis.*" (23)

Devemos registrar que algumas organizações, de tipo autárquico, têm procurado realizar *pesquisas no campo educacional*.

Esse é, por exemplo, o caso do SENAC, que ainda agora realiza ampla pesquisa, em cooperação com o INEP e outras entidades, sobre o nível mental da população brasileira.

No campo do ensino industrial, na CBAI e no SENAI, pesquisas educacionais significativas têm sido levadas a efeito, sendo que a nós, pessoalmente, se nos afigura que será no SENAI, onde, no Brasil, sob muitos aspectos, mais tem frutificado a *pesquisa no planejamento e na execução* de suas tarefas.

Também nos trabalhos da Camuanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) essa preocupação de estudos e pesquisas no campo educacional não tem estado ausente, já havendo mesmo um início de realização de estudos preliminares nessa linha.

III — SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EDUCACIONAL

As sugestões a seguir apresentadas não visam, evidentemente, cobrir tudo que caiba no assunto, nem tão pouco uma minudenciação de pormenores de execução que cada uma delas envolva.

Na sua apresentação inspiramo-nos nos relatórios provisórios das Comissões A, B e C, apresentados à primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, E.U. A., de fevereiro de 1956, — recentíssima, última palavra a respeito.

(23) — Relatório da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City — (fevereiro — 1956).

Procuramos enquadrar nos três tópicos a seguir as sugestões apresentadas :

1 — *Escolha de problemas a pesquisar:*

Na escolha de problemas devem ser considerados os seguintes fatores :

- a) sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
- b) que se prestem a pesquisas imediatas, ou através de amostragem ou do estudo "de caso";
- c) que sejam limitados nos objetivos e na extensão, em relação aos recursos humanos e materiais;
- d) que sejam imperiosos, ou por suas conseqüências *imediatas* ou por serem de mais longo *alcance*.

Entre problemas que, entre nós, se podem lembrar como enquadrados nessas condições, julgamos que seriam assim considerados os de: legislação, financiamento e administração dos sistemas escolares; métodos e técnicas de ensino, com especial atenção à questão fundamental de domínio da língua pátria ; elaboração curricular e sua adequação ao ambiente; análise dos manuais escolares e do conteúdo de programas ; critérios de promoção ; evasão escolar ; nível profissional, econômico, social e cultural dos profissionais da educação e métodos de sua seleção, formação e treinamento em serviço ; adequação e extensão das oportunidades educacionais ensejadas, etc.

2 — *Comunicações.*

esse aspecto das comunicações no campo da pesquisa educacional tem sua óbvia importância aumentada no Brasil, onde a incomunicabilidade, o isolamento do trabalho feito, impedindo a acumulação dos esforços, gerando duplicação e dispersividade nocivas, são a regra.

Para alcançar o objetivo sugere-se:

- a) compilação e publicação de listas das fontes primárias de informações sobre pesquisas educacionais, seja sob a forma de livros como a *Enciclopédia de Pesquisas Educacionais* ou de revistas do tipo da *Revista da Pesquisa Educacional*, nos Estados Unidos, que preenchem perfeitamente esse papel ; guardadas as proporções e consideradas as peculiaridades da situação brasileira, cremos

- que um organismo como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais deveria se propor a executar essa tarefa; (24)
- b) publicação de resenhas dos estudos mais importantes feitos no campo da pesquisa educacional;
 - c) aperfeiçoamento da terminologia técnica;
 - d) desenvolvimento, nos Centros de Pesquisas Educacionais, existentes no país, da coleta, coordenação e disseminação de informações correspondentes a pesquisas educacionais ;
 - e) reuniões e visitas a Centros de Pesquisas Educacionais;
 - f) maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional e para melhor utilização dos resultados das pesquisas, o que é fundamental se quisermos lograr apoio público às mesmas.

Evidentemente, o âmbito das providências aqui sugeridas deverá ser internacional em todas as sugestões onde assim couber e fôr importante ou viável.

3 — *Preparação da pesquisa educacional.*

com o fim de atingir esse objetivo, sugere-se o estímulo à pesquisa educacional.

- a) nas Universidades;
- b) nos órgãos administrativos, públicos, da educação ;
- c) nas entidades públicas — tipo autarquias — que tratem do problema educacional;
- d) em associações de classe, voluntárias;
- e) em entidades privadas funcionando nesse campo.

Para que o desejado estímulo se concretize, será preciso, evidentemente, selecionar, preparar, treinar, em serviço, os pesquisadores de tais procedências e desenvolver-lhes a atitude própria à pesquisa.

esse treinamento deve iniciar-se ainda na vigência dos cursos de preparação profissional (professores, licenciados, técnicos, etc), continuar no exercício de estágios probatórios e prosseguir, como um processo contínuo, deste ou daquele modo, durante o

(24) — Na Inglaterra, conforme o depoimento de Ben Morris, os recentes trabalhos pioneiros de Blackwell, Schonell e da Fundação Nacional de Pesquisa Educacional melhoraram, sensivelmente, a situação de levantamento das pesquisas feitas, embora «ainda não exista um serviço adequado de resenhas dos objetivos dos trabalhos em curso».

exercício profissional, no qual deve ser uma constante a atitude de pesquisa.

Sempre que o pesquisador ganhar estágio de formação que justifique o seu aperfeiçoamento em centros internacionais, deve levar-se em conta na sua seleção:

- a) ser, comprovadamente, especialista no ramo;
- b) ter experiência no campo da educação e da pesquisa;
- c) conhecimento de educação comparada;
- d) capacidade de adaptação a mudanças culturais e domínio da língua do país a visitar;
- e) escolha feita por organismos nacionais ou regionais.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento de pesquisadores no plano de cooperação internacional, o relatório da Comissão C assinala orientação que, sem xenofobia incabível, nos parece digna de nota e cujo acerto a experiência, inclusive nacional, já pode, em alguns casos, ratificar:

"O excesso de entusiasmo pelo ângulo internacional dos problemas educativos tem dado ocasião ao agrupamento de equipes *cosmopolitas de pesquisadores, naturais de vários países, para o ataque a determinado problema. A experiência adverte que essa maneira de solucionar o problema nem sempre é a melhor. As diferenças de língua tornam as comunicações muito lentas. E, o que é mais sério, as divergências quanto a pontos de vista ou de ênfase (que talvez não apresentem grande relevância para o estudo em causa), geram conflitos inúteis, interferindo com o progresso no sentido da solução*".

Lembre-se, a propósito, o que acentua, com propriedade, J.D. Bernal ("Social Functions of Science"), quando diz que, "mesmo na pesquisa científica, os métodos de *approach*" por cientistas de diferentes nações podem variar, conforme suas diferentes mentalidades nacionais".

Limitada aos justos termos de uma exata e equilibrada compreensão entre o ângulo internacional e nacional das situações educacionais, não se pode fazer tábula-rasa, no ataque a problemas de pesquisa educacional empreendido em cooperação internacional, da advertência de Kandell, citando Durkheim, quanto ao fato de que "education is always adapted to the cultural pattern of a community", posição anteriormente defendida por Dilthey ao sublinhar, como refere ainda Kandell, que "the historical ethos of a people has also produced the educational system". (25)

(25) — I. L. Kandell — «National and international aspects of education» (International Review of Education, Volume 1, n. 1 — 1955).

Dois tipos de problemas devem ser considerados na difusão da pesquisa educacional sistemática, segundo sugere o relatório provisório da Comissão C à Conferência de Atlantic City:

- a) *O problema de treinamento dos chamados pesquisadores educacionais especializados:*

Esses pesquisadores provavelmente não podem ser numerosos, por isso que deverão constituir o grupo mais altamente qualificado e experimentado nos vários ramos e campos da educação. "Devem ser, também, pessoas dotadas de cultura geral, compreensão da educação e dos problemas educativos, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e a prática da educação.

Devem ter desenvolvido o espírito de investigação, o exame crítico e a atitude de objetividade.

Especialistas desse tipo *formam-se e aperfeiçoam-se em nível universitário*". (26)

Sugere ainda a Comissão, para formação dessa mão-de-obra especializada, recomendação que nos parece perfeitamente aplicável ao caso do funcionamento das nossas Faculdades de Filosofia: esse programa "encontrará dificuldades para efetivar-se e raras vezes o fará de maneira satisfatória, nos países em que o trabalho educacional não é plenamente reconhecido pelas congregações e autoridades universitárias. Possivelmente um dos meios mais simples e eficazes de ministrar um programa de treinamento para pesquisa é encorajar — como se sugeriu linhas atrás — a *criação de faculdades ou escolas de educação nas Universidades*. com isso a educação ganharia imensamente e toda Universidade seria enriquecida e revigorada". (27)

Evidentemente, quando apoiamos essa idéia, que nos parece ter virtualidades capazes de nos conduzir a um real "status" universitário no trato dos problemas educacionais, não estamos admitindo certos processos de mistificação ou de deformação muito em voga no Brasil, de anular o mérito da idéia, pela inautenticidade de sua execução, puramente formal.

- b) *Preparo dos consumidores da pesquisa ou pesquisadores educacionais não especializados:*

Quanto ao preparo desses "não especialistas", seria essencialmente o caso de ministrar-lhes a orientação para desenvolverem a atitude objetiva e crítica de pesquisa face aos seus problemas

(26) — Relatório Preliminar da Comissão C, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

(27) — Idem, ibidem.

cotidianos, despertando neles a sensibilidade e acuidade para o que sucede nas escolas, a capacidade de leitura e apreensão das observações dos estudos de pesquisa, etc.

Esses seriam os grandes consumidores e manipuladores das observações das pesquisas, utilizando-as para aumentar, enriquecer sua eficiência no seu trabalho cotidiano; sua formação seria alcançável nos seus próprios cursos regulares de formação profissional, com o deslocamento da ênfase nos cursos existentes, com "possivelmente, um pouco de prática de pesquisa, leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa e dar a professores e outros profissionais da educação, uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer". (28)

Finalizando esta exposição devemos considerar devidamente uma constatação e uma advertência apresentadas ainda na primeira e recentíssima Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, cuja observação muito significará para o êxito da pesquisa educacional :

- a) a premente necessidade de se realizar o levantamento e análise de pesquisas educacionais realizadas e o estudo de métodos, conceitos, técnicas e terminologia básica da pesquisa educacional, sem o que será inviável o trabalho em cooperação;
- b) elevação do nível da pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem nunca levar à desorientação dos que as consomem.

Os pesquisadores devem evitar "escolher projetos de pesquisas triviais ou inexecutáveis, evitando ainda a publicação de resultados inconcludentes ou interpretações desorientadoras. Os pesquisadores devem ter o máximo cuidado no planejamento, na execução e na divulgação de seus estudos". (29)

(28) — Relatório Preliminar da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

(29) — Idem, *ibidem*.

RELATÓRIO PRELIMINAR DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANTECEDENTES E ORGANIZAÇÃO DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Durante anos a Comissão de Relações Internacionais da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, sob a presidência do Dr. H. T. Manuel, alimentou a esperança de realizar uma conferência internacional de pesquisas educacionais e trabalhou em prol da concretização dessa esperança. Em 1954, seus esforços culminaram numa petição dirigida à UNESCO, solicitando uma subvenção para a realização do conclave. Na reunião de Montevideu, em novembro de 1954, a Assembléia Geral da UNESCO aprovou a concessão de uma subvenção de doze mil dólares, para a convocação de uma conferência internacional de pesquisas educacionais. A conferência deveria ser de natureza exploratória e limitada quanto ao número de participantes, por motivos de ordem financeira. A Associação Americana de Pesquisas Educacionais foi designada órgão patrocinador e organizador da conferência, que se realizaria nos Estados Unidos.

A partir dessa data, a Comissão de Relações Internacionais trabalhou com afinco no planejamento, na organização e na articulação deste memorável acontecimento. Propositadamente emprego a palavra memorável. É que, ao que eu saiba, esta é a primeira conferência dessa natureza que se realiza no mundo. Falo em nome da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, dos membros da Comissão e, naturalmente, no meu próprio, quando proclamo nossa enorme satisfação em ver este sonho transformado em realidade e em dar-vos as boas-vindas, como co-participantes que sois desta mesma realidade.

Já se disse muitas vezes que a música é a linguagem universal. O mesmo já se disse na ciência. Já se ressaltou que os cientistas são capazes de entender os símbolos e equações uns dos

N. da R.: O presente relatório da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais realizada em Atlantic City, Nova Jersey, Estados Unidos, de 13 a 21 de fevereiro do corrente ano, foi traduzido por Célia Neves Lazzaretto.

outros, por maiores que sejam suas diferenças de cultura e língua. Apraz-me pensar que a pesquisa educacional, como aplicação dos métodos da ciência à solução de problemas educacionais, também fala uma língua universal, pelo menos potencialmente. Aquilo que aqui fizermos, nos próximos nove dias, representará — assim o espero — pelo menos pequena contribuição para o desenvolvimento ulterior dessa linguagem universal.

A pesquisa educacional, assim como a ciência em geral, é não só universal, em seu escopo e significação, como também, não-sectária, não-racial e não-política. Diferenças de raça, credo ou ideologia não têm cabimento na ciência, exceto como objetos de investigação científica. A ciência procura descobrir a verdade e, nessa procura, língua, côr e política não têm significação, exceto quanto à ressalva feita. É neste espírito que encaramos nosso trabalho durante os próximos nove dias.

Afirmei, minutos atrás, que o propósito desta conferência era essencialmente exploratório. com isso quero dizer que procuraremos abrir novos caminhos de cooperação internacional, através do campo que escolhemos — a pesquisa educacional. Esperamos identificar os nossos problemas educativos comuns e a melhor maneira de ajudar-nos a resolvê-los.

Através desse trabalho em cooperação, certamente chegaremos a conhecer-nos melhor, a compreender-nos melhor; e certamente muito aprenderemos, uns com os outros. Nenhum de nós, nenhum país, nenhuma nação, tem o monopólio da sabedoria e do saber, no campo da educação ou no de especialidade alguma.

A pesquisa educacional é uma ciência relativamente nova. Seus métodos ainda não se acham, em muitos casos, suficientemente firmados de modo a receberem aceitação cabal, sendo mesmo inadequados para solucionar satisfatoriamente muitos dos problemas educacionais. Isso não obstante, não me parece demasia dizer que grandes progressos se fizeram na educação, em consequência de pesquisas educacionais, bastando citar os nomes de Binet, Neumann, Galton e Thorndike. Muitos outros merecem igual reconhecimento de nossa parte.

Além de suas funções exploratórias, esta conferência visa a apontar o caminho para futuras atividades em cooperação. Seria muito agradável e útil, para todos nós, reunirmo-nos aqui durante nove dias, trocarmos idéias e regressarmos ao nosso trabalho. Receberíamos todos grande encorajamento e estímulo, com isso. Todavia, esse resultado seria apenas parcial. Igualmente importante é o propósito de chegarmos a um plano, a uma diretriz para a futura cooperação entre as nações, em campo tão relevante.

O número de nações aqui representadas tinha de ser forçosamente pequeno. Muitas outras aqui deveriam estar. O fato

de não as contarmos entre nós não significa, de modo algum, falta de interesse ou de desejo, nem de nossa parte, nem de parte delas, mas simplesmente a limitação dos recursos postos à nossa disposição. Atividades e planos futuros deverão incluir número de representantes cada vez maior, de maneira a que, gradativamente, todos os países membros da UNESCO possam participar do conclave, com êle se beneficiando. O Deão Athelstan F. Spilhaus, da Universidade de Minesota, membro do Conselho Consultivo da UNESCO, dirigindo-se à Primeira Conferência Nacional da Comissão Nacional dos Estados Unidos para a UNESCO, reunida em Cincinnati, em novembro último, disse que o conhecimento, como os alimentos, está mal distribuído pelo mundo. Todavia, acrescentou, quando repartimos a comida, o suprimento diminui ; quando repartimos o conhecimento, êle se multiplica. Quanto maior o número de estados participantes, mais repartiremos, mais nos beneficiaremos.

Da co-participação no conhecimento e de melhor contato uns com os outros nasce melhor compreensão. Os psicólogos informam-nos que muito preconceito e superstição vem da ignorância. Co-participando de conhecimentos e idéias, no campo da pesquisa educacional, chegaremos a entender-nos melhor, e assim o espero, a apreciar-nos melhor.

Desde o início, a UNESCO e nossos dirigentes concordaram em que esta reunião seria uma conferência de trabalho. Talvez o tenhais percebido, pela documentação distribuída. Evidentemente desejamos, também, que esta experiência vos proporcione prazer. Pareceu-nos, contudo, à vista do pequeno número de participantes, das grandes distâncias por alguns percorrida e da escassez de tempo, que o trabalho seria mais produtivo se organizado em pequenos grupos. Conseqüentemente, só uma pequena parcela do tempo disponível será utilizada para a leitura de documentos e atividades semelhantes. A maioria do tempo será empregada no trabalho em grupo, em discussões e na elaboração de relatórios escritos, os quais serão ao fim reunidos num relatório da conferência. Já distribuimos, no programa, algumas informações sobre a composição dos grupos e planos para as reuniões. Outros informes serão distribuídos oportunamente.

Desejo, ainda, acrescentar mais uma palavra acerca desta conferência. Dela nos aproximamos na esperança de resultados fecundos. Eis-nos diante de uma oportunidade histórica — a Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais. Trata-se, sem dúvida, de conclave de enorme significação, do qual advirá grande soma de boa vontade. Sentimo-nos honrados com a presença de estadistas que enobrecem o campo da educação, de nossos irmãos, membros da UNESCO, que viajaram centenas de

milhas para aqui se reunirem. Tudo faremos para que dessa conferência vos fique um sentimento de satisfação, a sensação de ter realizado alguma coisa.

A Constituição da UNESCO declara que o propósito da organização "é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a colaboração entre as nações, através da educação, da ciência e da cultura, de modo a estimular o respeito universal pela justiça, pelo império da lei e pelos direitos e liberdades fundamentais do homem, garantidos aos povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, pela Constituição das Nações Unidas". Neste espírito, dediquemo-nos ao trabalho e a consultas recíprocas, nos dias que se seguem.

Victor H. Noll, Presidente da Conferência

RELATÓRIO DA COMISSÃO "A" PROBLEMAS DE PESQUISA QUE EXIGEM COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

A tarefa atribuída à Comissão "A" consiste em identificar os problemas educacionais que, relevantes e urgentes, transbordam das fronteiras nacionais. Trata-se de um primeiro passo lógico, em favor de programas educacionais e atividades de pesquisa, de caráter mais geral e de conteúdo mais vigoroso, dentro de cada país e entre os vários países, os quais, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento da paz e da compreensão internacionais. A publicidade feita em torno de problemas selecionados deverá, como esperamos, despertar interesse em todo o mundo, entre os órgãos nacionais e internacionais, num esforço comum para resolvê-los.

1. *Premissas.* A Comissão foi orientada em suas deliberações pelas premissas seguintes:
 - 1.1 Que os sistemas educacionais mundiais se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento, representando grande âmbito de experiências e problemas educacionais, e variando consideravelmente quanto à disponibilidade de pesquisadores educacionais prontos para utilizar técnicas de pesquisa na solução de seus problemas.
 - 1.2 Que os problemas a estudar oferecem grande variedade tanto em estrutura quanto em conteúdo. Logo, exigem o emprego de métodos diversos, na tentativa de solucioná-los. Tais métodos incluem: descrição de situa-

ções ocorrentes, criação de instrumentos e técnicas necessárias, planejamento de experimentos, formulação de teoria, através do emprego de observações empíricas e, evidentemente, procura de novos métodos e soluções, através de ousada inventividade.

- 1.3 Que é urgente e intrínseca a necessidade de pesquisas em cooperação, sobre grande número de problemas que surgem, idênticos, em muitos programas nacionais de educação e que apresentam caráter fundamentalmente internacional.
- 1.4 Que a identificação de tais problemas viria facilitar enormemente a pesquisa em cooperação, quer através de órgãos já existentes, quer através de órgãos criados em cada caso específico.
- 1.5 Que estudando, em cooperação com outros países, os problemas comuns, cada país aproveitaria as experiências alheias, recebendo, assim, auxílio para um ataque mais amplo a seus próprios problemas.
- 1.6 Que as observações colhidas através do estudo de problemas internacionais podem acelerar imensamente o progresso em favor de determinados objetivos, como: analfabetismo ; melhoria da saúde física e mental ; oferecimento de oportunidade de educação para todos; padrões de vida e relações da comunidade; compreensão mútua que promova e reforce a paz e a boa vontade internacionais.

Crítérios. Na escolha dos problemas a Comissão adotou os seguintes critérios:

- 2.1 Que os problemas apresentem relevância direta, isto é, que se enquadrem claramente dentro do escopo da pesquisa em cooperação, tal como descrita acima.
- 2.2 Que sejam práticos e se prestem a pesquisas imediatas, quer através do emprego de técnicas de levantamento ou de estudo "de casos", tendo em vista esclarecer as condições ocorrentes ; ou mediante o emprego de outros métodos que envolvam a formulação e a comprovação de hipóteses, cuidadosa coleta e interpretação de dados e a aplicação de fatos e princípios consagrados.
- 2.3 Que sejam limitados em escopo e de proporção razoável, em relação aos recursos financeiros e pessoal disponíveis, e à magnitude da área geográfica, inevitável em pesquisas internacionais.

- 2.4 Que os problemas sejam claros e imperiosos, em sua urgência imediata ou em sua potência de longo alcance.
3. *Tipos de problemas.* A Comissão examinou varios tipos de problemas, à luz das premissas e critérios acima, tendo julgado preferível concentrar a atenção sobre um número limitado de problemas atuais, urgentes e importantes, ao invés de tentar uma enumeração de todos os problemas passíveis de estudo internacional.
- 3.1 Inquérito sobre os elementos comuns e o nível ótimo de aproveitamento, nos diversos países, quanto aos vários níveis de ensino e a algumas ou todas as matérias: (a) domínio no uso da língua pátria; (b) uso funcional de uma segunda língua; (c) compreensão e responsabilidade cívicas; (d) compreensão da herança cultural da humanidade; (e) compreensão dos aspectos físicos e biológicos do ambiente em que vive o homem local ou geral.
- 3.2 Estudo comparativo destinado a apurar até que ponto as matérias curriculares, nos diferentes países, refletem as realizações culturais de outras nações; e avaliação dos manuais escolares e do conteúdo de programas, quanto à isenção de preconceitos raciais e nacionais.
- 3.3 Estudo comparativo sobre a eficácia dos vários métodos educacionais empregados para combater os preconceitos, em jovens e adultos, e para assegurar a formação de atitudes adequadas, de compreensão e cooperação internacionais.
- 3.4 Estudos "de casos" em diferentes áreas do mundo, tendo em vista avaliar a influência de fatores lingüísticos, geográficos, sócio-econômicos, políticos, religiosos e culturais, no avanço para a alfabetização funcional.
- 3.5 Inquérito sobre os méritos de diferentes tipos de programas de alfabetização e métodos de ensino, através de: (a) estudos intensivos "de casos", em diversas áreas e países, a fim de identificar a natureza dos resultados obtidos; (b) experiências controladas, para estabelecer a eficácia relativa de técnicas e métodos específicos.

- 3.6 Inquérito sobre os métodos e técnicas de ensino de uma segunda língua, incluindo estudos das semelhanças e diferenças estruturais da língua pátria e da segunda língua, e de outros fatores relevantes que afetam o progresso na aprendizagem de determinada língua.
- 3.7 Estudo comparativo dos méritos e limitações das atuais práticas adotadas em vários países, quanto a: (a) idade de admissão na escola; (b) separação dos sexos; (c) diretrizes para aceleração, promoção e não promoção dos alunos; (d) normas para manter na escola alunos acima da idade regulamentar; (e) conceitos, organização e métodos de aconselhamento.
- 3.8 Inquérito sobre: (a) papel respectivo do ensino geral e do ensino especializado, para alunos que continuam os estudos além do nível elementar; (b) meios de manter o ensino geral, comum a todos, embora oferecendo ensino especializado; (c) objetivos, métodos e materiais peculiares aos diferentes tipos de ensino especializado.
- 3.9 Estudos "de casos", de programas e métodos empregados em áreas em que já se fizeram esforços no sentido de oferecer ensino superior a todos os jovens e adultos capazes de atingir a padrões de aproveitamento aceitáveis.
- 3.10 Estudo comparativo do nível profissional, econômico, social e cultural de professores, administradores e outros trabalhadores educacionais, em diferentes países, incluindo métodos empregados na seleção, formação e treinamento em serviço, técnicas e padrões para apuração da eficiência do trabalho.
- 3.11 Inquérito sobre a influência do ambiente e da instrução no desenvolvimento da criança e sobre os méritos relativos de vários planos para ajustar a instrução a diferenças individuais entre as crianças, como por exemplo: agrupamento por capacidade, classes especiais, enriquecimento de atividades dentro da classe, aceleração e retardamento, e transferência para instituições especializadas.

- 3.12 Estudo comparativo dos sistemas de financiamento do ensino, em diferentes países, incluindo : (a) bases para a determinação dos recursos financeiros necessários a uma educação eficaz; (b) o uso das fontes de recursos disponíveis e equitativos, no financiamento do ensino; (c) problemas especiais no financiamento do ensino e métodos empregados em sua solução.
- 3.13 Estudo comparativo da cultura, dos pressupostos e das diretrizes que determinam os propósitos e a natureza de práticas e pesquisas educacionais, dentro de cada país e entre eles.
- 3.14 Avaliação de conferências, intercâmbio de pessoas, programas de assistência técnica e outros métodos de trabalho em cooperação, aplicados aos problemas de âmbito internacional, tendo em vista o aumento de sua eficácia.

*. *Conclusão.*

- 4.1 A Comissão deseja frisar que a lista acima, de tipos de problemas que demandam cooperação internacional na pesquisa, não cobre todos os aspectos importantes da educação, visando, antes, a sugerir as principais áreas de pesquisas que se tornam necessárias, para a solução de urgentes problemas de interesse internacional. A lista serve, ao mesmo tempo, para realçar a variedade dos métodos de pesquisa que podem ser empregados no objetivo de esclarecer os problemas e indicar as soluções. Em certos casos, os métodos e instrumentos necessários à pesquisa acham-se à disposição dos estudiosos, em alguns países. Em outros, terão de ser elaborados métodos e instrumentos novos, que satisfaçam às necessidades dos pesquisadores, sobretudo tendo em vista que problemas comuns a muitos países ou problemas de caráter fundamentalmente internacional serão examinados de um ângulo internacional.
- 4.2 A Comissão julga adequados, na pesquisa dos problemas de tipos acima citados, alguns dos métodos existentes, a saber:
 - (a) levantamentos, para apuração de . . fatos, em determinado número de áreas geográficas ou países;
 - (b) técnicas de estudos "de casos" aplicadas a áreas e países selecionados;
 - (c) análise comparativa

de dados coligidos em determinado número de países; (d) experiências cuidadosamente projetadas, para aplicação em países selecionados; (e) compilação e análise de observações resultantes de pesquisas em várias fontes, nacionais e internacionais.

- 4.3 Embora reconhecendo o fato de que princípios metodológicos gerais preexistem a todos os tipos de pesquisas, a Comissão acredita ser necessário formular processos minuciosos, para cada estudo específico, logo após a verificação de sua exequibilidade, do ponto de vista técnico e financeiro. Em certos casos, talvez seja necessário descobrir novas técnicas de pesquisa ou proceder à adaptação de técnicas já existentes, de modo a ajustá-las às condições peculiares da pesquisa em cooperação, em escala internacional. Tal seria o caso, por exemplo, quando se impõe a construção de novos instrumentos de mensuração ou a adaptação, para uso internacional, de métodos de amostragem ou de projetos experimentais.
- 4.4 A Comissão está fortemente impressionada com a premente necessidade de se realizar, o mais cedo possível, um estudo de métodos, conceitos, processos e terminologia básica da pesquisa pedagógica, tendo em vista preparar o caminho para estudos em cooperação mais eficazes, no tocante a problemas específicos. Ao planejar os seus trabalhos, deverão os órgãos pesquisadores ouvir o maior número possível de especialistas, a fim de que a definição dos objetivos, a formulação de métodos e técnicas e a análise dos dados se façam de tal maneira que os resultados da pesquisa se prestem a comparações internacionais, na base mais ampla possível.
- 4.5 A Comissão alimenta a esperança de que a fecunda colaboração entre os pesquisadores educacionais, nos diferentes países, prossiga no sentido dos objetivos mencionados. Acima de tudo, a Comissão encarece a necessidade de criar novos meios de comunicações entre os pesquisadores educacionais de todos os países, e de aperfeiçoar os já existentes. O trabalho desta Conferência, e a larga distribuição de seu relatório, afigura-se excelente começo, no estabelecimento de comunicações internacionais, no campo da pesquisa pedagógica.

RELATÓRIO DA COMISSÃO "B"

I. *CONSIDERAÇÕES GERAIS A.**Importância das Comunicações*

1. Comunicações adequadas constituem fator essencial no desenvolvimento da pesquisa, em qualquer ramo, tanto na conduta da pesquisa, propriamente dita, como na aplicação de seus resultados e observações.
2. É necessário aumentar e melhorar as comunicações, a fim de dotar a pesquisa educacional de maior eficácia, habilitando-a a preencher sua função precípua, de contribuir para o aperfeiçoamento da educação no mundo inteiro, nos níveis pessoal, comunal, nacional e internacional.
3. Urge, *agora*, aumentar e melhorar as comunicações, a fim de fomentar os seguintes propósitos específicos :
 - a. Levantar o nível geral da pesquisa educacional e aumentar sua eficácia, em todos os países.
 - b. Assistir os pesquisadores isolados e grupos de pesquisadores, na localização de trabalhos importantes ; auxiliá-los no aperfeiçoamento de seus métodos e tomar providências que assegurem a incorporação dos resultados de seus trabalhos ao corpo de conhecimentos pedagógicos já consagrados.

(Esses dois propósitos ligam-se, *inter alia*, aos tópicos examinados pela Comissão "C").
 - c. Encorajar, em todos os países, trabalhos sobre os principais problemas educacionais comuns a todos eles.
 - d. Auxiliar a realização de pesquisas sobre problemas que demandam, para sua solução, ativa cooperação internacional.

(Êsses dois propósitos ligam-se ao trabalho da Comissão "A").

B. *Escopo das Comunicações*

1. Ocorrem comunicações tanto no nível nacional quanto no internacional. A menos que se organize e mantenha uma boa rede interna de comunicações, não se pode atingir a um bom sistema de comunicações entre os países.
2. A comunicação de informações sobre pesquisas educacionais, nos níveis nacional e internacional, divide-se em duas áreas inter-relacionadas, embora distintas.
 - a) Comunicações entre os próprios pesquisadores, inclusive com pesquisadores de ramos correlatos.
 - b) Comunicações entre pesquisadores e pais, professores, administradores e outras pessoas que estão (ou deviam estar) interessadas na aplicação dos resultados das pesquisas.
3. A transmissão de informações referentes a pesquisas significa muito mais que a comunicação de resultados. Para ser eficaz, deve abranger as circunstâncias, os métodos, os instrumentos, as observações e a interpretação e aplicação das observações. Há, portanto, um limite à condensação, às resenhas das pesquisas educacionais.
- 4: Em todos os países, as comunicações no campo da pesquisa educacional é, potencialmente, um processo de mão dupla. Este tráfego entre os pesquisadores e os consumidores dos resultados da pesquisa é mais importante na pesquisa educacional do que em qualquer outro ramo.

C. *Fontes de Informações e Técnicas de Comunicação*

As fontes de informações da pesquisa educacional são, em geral, de dois tipos, dando origem a técnicas de comunicação correspondentes.

1. Registros de pesquisas — constantes de livros, periódicos, resenhas, listas e outras formas de publicações (inclusive filmes). Tais publicações aparecem em muitas línguas, utilizam terminologias diversas e exigem, para sua compreensão, níveis variados de especialização técnica. A utilização da documentação escrita e de outros

tipos é, sem dúvida, indispensável em todos os níveis de comunicação mas essas técnicas são sabidamente mais eficazes na comunicação entre pesquisadores do que na comunicação entre os pesquisadores e os consumidores da pesquisa. A aquisição de conhecimentos sobre as pesquisas e seus resultados não garante, nem de longe, a utilização de tais resultados, na teoria e na prática da educação. Além disso, o fato de confiar exclusivamente no uso da documentação escrita, mesmo para comunicações entre os próprios pesquisadores, impede a transmissão de certos tipos de apreciações e técnicas pessoais.

2. A experiência dos pesquisadores, acumulada sob a forma de apreciações e técnicas pessoais, são insuscetíveis de transmissão adequada, por meio da palavra escrita. A comunicação de tais apreciações e técnicas pessoais demandam o uso de experiências vividas em comum e de demonstração prática, através da co-participação em tarefas realizadas em grupo. Tais técnicas recorrem à colaboração ativa no planejamento e na execução de pesquisas, sendo particularmente eficazes na aplicação e execução dos resultados das pesquisas. Problemas desse tipo de comunicação são, em essência, problemas de relações pessoais.

D. *Dificuldades à Extensão e Melhoria das Comunicações*

Os esforços envidados para a melhoria das comunicações esbarram contra muitos obstáculos. Esses derivam, em parte, da própria natureza das pesquisas educacionais e, em parte, das atuais condições do mundo. Há dificuldade na própria matéria a ser transmitida. A educação é um processo complexo e sutil, sendo deficientes as técnicas e conceitos existentes para a sua observação e descrição. Outros obstáculos, que pela própria natureza não diminuirão no futuro, nascem do imenso âmbito das atividades de pesquisa, de sua enorme variedade e do caráter necessariamente arbitrário de qualquer sistema de classificação. Muitos dos entraves atuais poderiam ser superados ou pelo menos atenuados, mediante ação continuada e resoluta, por parte de todos os interessados na pesquisa educacional, no mundo inteiro. Destacam-se dentre eles:

1. Falta generalizada de apreciação do valor da pesquisa educacional, não só entre o público esclarecido, mas entre os próprios educadores, em muitos e até mesmo na maioria dos países. Nos lugares em que predomina esta falta de apreciação, o fenômeno reflete-se em insuficiência de recursos financeiros concedidos às pesquisas educacionais.
2. Insuficiente conhecimento, entre os pesquisadores, das fontes primárias de informações, atualmente disponíveis.
3. Insuficiente utilização dos meios de comunicações existentes (que operam primariamente no nível nacional) sobretudo no tocante a material procedente de outras regiões do globo.
4. Falta, em muitos países, de um órgão central incumbido da coleta, organização e disseminação de informações sobre pesquisas educacionais.
5. O enorme desnível no estado atual das pesquisas, nos diversos países. Tais desníveis redundam em variados graus de interesse, o que aumenta as dificuldades de relações entre os produtores e os consumidores de informações sobre pesquisas, no mundo inteiro.
6. Falta de reconhecimento, entre os pesquisadores, da relevância de seus próprios problemas de pesquisas, dos de outros países e dos de disciplinas correlatas.
7. Barreiras de língua. Essas barreiras não nascem apenas da multiplicidade de línguas mas, em grande parte, quanto a muitos países, da escassez de profissionais capazes de entender outra língua, além da própria. Esta deficiência origina-se, em muitos casos, da falta de incentivo para aprender línguas estrangeiras.
8. A existência de terminologias variáveis e a falta de meios para correlacionar e equacionar os vários sistemas.
9. Falta de instrumentos comuns ou comparáveis, ou de sistemas de mensuração comuns ou comparáveis, na apuração das variáveis educacionais.

10. Insuficiente conhecimento, em muitos países, dos métodos e técnicas atualmente existentes, apropriados à pesquisa educacional.
11. Falta de um corpo geral de teoria, adequado para orientar a pesquisa em certos campos, como por exemplo a aprendizagem e a elaboração do *curriculum*.
12. Tendência para isolar e separar a pesquisa empírica dos demais estudos educacionais. Essa tendência gera, por exemplo, estudiosos de educação incapazes de apreender a relação da pesquisa com o estudo crítico de valores e pressuposições, e pesquisadores que não ligam suas observações sobre questões particulares aos problemas educacionais mais gerais.
13. Falta de reconhecimento, entre os pesquisadores, de sua responsabilidade em promover adequada compreensão de seus objetivos e métodos, e dos resultados de seus trabalhos, entre os educadores militantes. Eis um problema, na mútua educação de pesquisadores e consumidores de pesquisas, em que a iniciativa cabe, em grande parte, aos pesquisadores.

II. PROCESSOS SUGERIDOS PARA A AMPLIAÇÃO E MELHORIA DAS COMUNICAÇÕES

- A. Compilação e publicação de uma lista das fontes primárias de informações acerca de pesquisas educacionais.

Recomenda-se a inclusão de fontes de origem e âmbito nacionais e internacionais.

1. Para cada país, a primeira necessidade consiste numa chave-mestra, ou chaves, que darão acesso às pesquisas originárias do país. A natureza e o número das chaves variarão segundo as diversas organizações de pesquisa, nos diferentes países, mas o número nunca deverá ser elevado. Para os Estados Unidos, por exemplo, as chaves incluirão fontes como a *Enciclopédia de Pesquisas Educacionais*, a *Revista de Pesquisas Educacionais*, o *índice da Educação*, *Resenhas Psicológicas* e fontes de microfilmes. No Brasil, França, URSS, Comunidade Britânica e alguns outros países, existem órgãos nacio-

nais ou centrais, capazes de dar completo acesso às várias fontes de informações sobre pesquisas, no país respectivo. De outros lugares, talvez só se conheçam os nomes dos principais órgãos e instituições de pesquisas, e de periódicos importantes que publicam pesquisas educacionais. Nos países que carecem das chaves mencionadas, talvez seja possível obter o nome de uma ou mais pessoas-chaves, competentes e desejosas de prestar informações.

2. Existem no momento muito poucas fontes primárias capazes de oferecer uma cobertura internacional. As que existem deveriam ser arroladas, embora tratem de outros aspectos da educação, além da pesquisa, ou traçam apenas aspectos limitados da pesquisa. Exemplos : UNESCO, Publicações da *Education Clearing House*, o *Boletim do Bureau Internacional de Educação*, o *Anuário da Educação*, publicado conjuntamente pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e pela Escola de professores (*Teachers'College*), da Universidade de Columbia, e os Anuários de Mensuração Mensal de Buro.
3. Devia-se solicitar à UNESCO que se encarregasse dessa tarefa, através da publicação de *Resenhas Pedagógicas*.

Preparação e publicação de resenhas dos mais importantes estudos, em campos de pesquisa selecionados, tendo em vista seu interesse internacional.

Algumas das matérias propostas pela Comissão "A" prestam-se a este tratamento. A tarefa poderia ficar a cargo da UNESCO ou do Bureau Internacional de Educação, com a assistência de uma comissão internacional de especialistas no ramo. Talvez também fosse possível dedicar um número da *Revista de Pesquisa Educacional*, em cada ciclo, ao material elaborado com a assistência de uma comissão internacional.

Compilação e publicação de fontes de informações sobre métodos de pesquisa.

A maioria das fontes seriam livros referentes a métodos de pesquisas. Convinha distribuir informações bibliográficas completas, e uma crítica ou anotação razoavelmente desenvolvida.

D. Aperfeiçoamento da terminologia técnica.

Em seu Levantamento Mundial da Educação, deu a UNESCO admirável contribuição a este tópico, com o glossário de termos para os diferentes tipos de escolas. Seria de grande valia a compilação de uma lista de todos os dicionários ou glossários de termos técnicos existentes, relativos a pesquisas educacionais, quer sejam em uma única língua, quer em mais de uma. com toda a probabilidade, poucas são as listas desta natureza já publicadas. Por exemplo, existe atualmente um Glossário Alemão de termos comumente empregados na mensuração pedagógica, achando-se em preparo um dicionário alemão-inglês de termos psicológicos, que incluirá a maioria dos termos técnicos de um vocabulário de pesquisa.

E. Compilação e publicação de uma lista que abranja todos os países, de fontes que fornecem ou publicam os vários tipos de instrumentos exigidos para avaliação e mensuração, na pesquisa educacional.

Os trabalhos sugeridos nos parágrafos B e E acima poderiam ficar a cargo não só da UNESCO ou de outro órgão internacional, mas também de órgãos nacionais ou regionais.

F. Maior utilização internacional dos periódicos que publicam relatórios sobre pesquisas. No momento a maioria desses periódicos contam com poucos leitores fora do país em que são editados ou nos outros países de língua idêntica. A apresentação do sumário ou de resumos de artigos, ou as duas coisas ao mesmo tempo, numa outra língua, colocaria tais periódicos ao alcance de um círculo mais amplo de leitores, sem grande elevação de custo. A admissão de um membro estrangeiro no corpo de redatores asseguraria maior amplitude na cobertura do material. Por exemplo : a publicação do sumário e dos títulos das seções da *Revista de Pesquisa Educacional*, em duas ou três línguas, além da originária, seria medida de grande valia para os pesquisadores de países que não falam inglês.

Sugere-se que o presente relatório, acompanhado de uma carta chamando a atenção para esta seção, seja enviado aos editores de periódicos que ofereçam interesse internacional, potencialmente.

Criação, nos lugares em que não existam, de centros nacionais para coleta, disseminação e coordenação de informações referentes a pesquisas educacionais. Nos países em que já existam tais centros, sugere-se um re-exame de suas funções e responsabilidades, no tocante a comunicações. Tais órgãos são a chave de qualquer sistema eficaz de comunicações, internacional ou nacional. Podem eles ser de muitos tipos: associações voluntárias de pesquisadores profissionais, órgão governamental ou órgão público porém não-governamental ou entidade privada com responsabilidades nacionais. Tais organizações podem ou não realizar pesquisas. Suas funções de comunicações são tríplices: (1) comunicações dentro do país, quer entre um pesquisador e outro, quer entre pesquisadores e as pessoas interessadas nas aplicações das pesquisas; (2) comunicações sobre pesquisas em curso dentro do país, para pessoas e entidades localizadas fora do país; (3) comunicações sobre pesquisas realizadas fora do país, para pessoas e entidades sediadas no país. Quando necessário e exequível, tais entidades deveriam elaborar listas ou sumários de pesquisas terminadas ou em cursos, ou ambas as coisas, enviando-as aos outros centros, se possível. Em vez de uma lista impressa, talvez seja mais prático, em alguns casos, manter um fichário ou índice. Se o centro realiza pesquisas, suas publicações devem ser enviadas a outros centros nacionais. Se o centro é uma associação de pessoas ou entidades — deve criar meios para informar os seus associados acerca das publicações recebidas e dos trabalhos em curso em outros lugares. Seria conveniente organizar um serviço através do qual fosse possível microfilmear os estudos, mediante solicitação e reembolso do custo, ou que informasse os pesquisadores como e onde obter tal serviço de microfilmes.

Ampliação da lista postal de cada pesquisador isolado. O indivíduo que remete comunicações ou publicações efêmeras pode muito bem inscrever em sua lista os centros nacionais e pessoas que trabalham no mesmo ramo, no estrangeiro. O nome dessas pessoas pode ser extraído das fontes descritas no parágrafo II-A.

Alargamento da cobertura de estudos correlatos, antes de iniciar-se uma pesquisa. A cobertura deve ser ampliada em termos de áreas geográficas e de disciplinas ligadas à educação : ciência social, medicina, etc. O pesquisador maduro terá prazer em aproveitar o estímulo que lhe possa advir

do conhecimento de outros trabalhos de pesquisa, em outros lugares, em outras disciplinas. A capacidade de comunicar-se pelo menos em mais uma língua, além da própria, representa grande vantagem, ao aproveitamento de idéias em curso no estrangeiro. As pessoas encarregadas de treinar pesquisadores, de supervisionar pesquisas feitas por estudantes ou dirigir órgãos de pesquisa, deveriam assumir o compromisso de verificar se as pessoas sob sua direção examinaram suficientemente as pesquisas correlatas, em andamento em outras partes do mundo.

- J. Uso de publicações efêmeras a fim de reduzir o intervalo entre as comunicações. Os pesquisadores isolados e as instituições de pesquisa deviam examinar a possibilidade de utilizar com maior frequência os relatórios mimeografados ou copiados, para comunicações rápidas com determinados indivíduos e centros mundiais. Títulos e sumários, numa segunda língua, muito aumentariam a utilidade desses documentos.
- K. Movimentação mais freqüente dos pesquisadores, de um país para outro, através de:
1. Reuniões de pequena duração, como esta conferência, e grupos menos inclusivos, que contem até com observadores isolados.
 2. Conferências, cursos e seminários de treinamento, com corpo técnico e alunos internacionais.
 3. Visitas de pesquisadores de uma organização a outros centros de pesquisa, com direito de participar dos trabalhos em curso.
 4. Execução de projetos de pesquisas que exijam um corpo de pesquisadores internacionais.

Essa recomendação deve ser levada ao conhecimento de organizações particulares, órgãos governamentais, entidades inter-governamentais interessadas no movimento de pessoas de um país para outro e de finalidade educacional. Citam-se entre as possibilidades: o esquema de Intercâmbio de Pessoas, da UNESCO; o Programa de Assistência Técnica, da UNESCO; a Administração da Cooperação Internacional; Plano de Intercâmbio de Colombo; o Instituto Internacional de Educação. Além disso, poderia a UNESCO fazer uma tentativa de indicar, em sua publicação *Estude no Estrangeiro*, as bolsas de estudo e as subvenções concedidas

pelos vários países, para pesquisadores de qualquer nacionalidade que desejem estudar no estrangeiro, fazendo constar todas as outras oportunidades de intercâmbio.

- L. Maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional pela melhor utilização dos resultados das pesquisas. esse requisito é fundamental, se a pesquisa educacional deseja assegurar-se o apoio de que carece. Os responsáveis pelo treinamento de pesquisadores ou pela supervisão de programas de pesquisas deveriam dedicar maior atenção a este ponto. Para tal fim, convém lançar mão de todas as técnicas disponíveis. Panfletos do tipo apresentado pela Associação Americana de Pesquisas Educacionais, em suas séries *What does Research Say* servem bem para esta finalidade. Assim também as técnicas que envolvem o consumidor final, no planejamento e na conduta de pesquisa.

RELATÓRIO DA COMISSÃO "C"

PREPARAÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL

O artigo 26, *I*, da Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama: "Todos têm direito à educação. O ensino será gratuito pelo menos nas fases elementar e fundamental. O ensino primário será compulsório. O ensino técnico e profissional será generalizado e o ensino superior será igualmente acessível a todos, na base do mérito".

A fim de concretizar este objetivo, as nações do mundo terão de expandir tremendamente seus esforços educacionais: terão de construir mais escolas ; terão de formar maior número de professores;

terão de criar novos *curricula* e terão de fornecer mais material didático. Não se pode conceber que essa tarefa venha a ser levada a bom termo, ou venha a ser levada a termo, apenas, sem orientação pormenorizada, extraída de fatos coligidos e de princípios firmados, através da pesquisa educacional. Nada mais louvável, portanto, que a convocação desta Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, para examinar o papel da pesquisa, na educação.

Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenhou papel insignificante, na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. Por que? Primeiro, por falta de reconhecimento da necessidade de pesqui-

sas educacionais. Segundo, falta de fé nos resultados das pesquisas educacionais. Terceiro, falta de recursos para custear os projetos de pesquisas educacionais.

Enquanto a educação fôr tida, precipuamente, como meio de preservar uma cultura estabelecida (da qual o sistema educacional é parte vital), evidentemente não se fará sentir a necessidade de pesquisas educacionais, nem das reformas que elas possam sugerir. Muito ao contrário, há fortes motivos para barrar e suprimir as pesquisas e o espírito de investigação, típico da atitude de pesquisa.

Ora, as culturas não são estáticas, sobretudo nos tempos modernos. A democracia é um processo evolucionário. Cumpre elaborar continuamente novos planos, para resolver novos problemas e atingir a novas metas. Sem a base firme de fatos fidedignos, colhidos através da pesquisa, sem a clara orientação de princípios comprovados nos experimentos de pesquisa, o povo lutará às cegas para solucionar os seus problemas, formular os seus planos, atingir as suas metas. O crescimento da democracia requer constante avaliação, experimentação e mutação. Avaliação e experimentação são a essência da pesquisa.

Um segundo motivo por que as pesquisas educacionais não têm sido mais amplamente empregadas na solução dos problemas educacionais é a falta de fé em sua eficácia. Para muitos, o comportamento humano e a personalidade humana se afiguram demasiadamente complexos e imprevisíveis, não se prestando para objeto de pesquisa científica. Essa opinião, porém, não pode ser defendida por quem conheça as técnicas e as realizações da pesquisa educacional. A história da educação moderna está cheia de exemplos de brilhantes estudos que transformaram e aperfeiçoaram conceitos e práticas educacionais. Só aqueles que aceitam opiniões alheias, sem exame crítico, ou os que procuram apoio para seus preconceitos, através de deduções imprecisas de premissas inexatas, são capazes de desprezar a pesquisa educacional, julgando-a inútil na solução de problemas educacionais.

As realizações e potencialidades da pesquisa educacional merecem mais ampla publicidade do que a que lhe tem sido dedicada até agora, e em termos mais acessíveis ao grande público. esse o desafio lançado a pesquisadores isolados e a suas associações de classe.

Outro fator muito importante, na formação da sólida reputação de que a pesquisa educacional deve gozar, é que os pesquisadores evitem escolher projetos de pesquisas triviais ou inexploráveis, evitando, ainda, a publicação de resultados inconcludentes ou interpretações desorientadoras. Os pesquisadores devem

-ter o máximo cuidado no planejamento, na execução e na divulgação de seus estudos.

A pesquisa, na educação, embora represente instrumento poderoso, não é um instrumento todo-poderoso nem automático, em seu funcionamento. Seu emprego requer um profissional habilitado, que saiba manejá-lo com cuidado e dotado da paciência que esse cuidado requer. Os que praticam a arte da pesquisa educacional, os que vêem as suas possibilidades, devem resguardar-se contra um entusiasmo excessivo, capaz de induzi-los a empreender mais do que podem realizar, e a prometer resultados finais imediatos. Devem preparar-se para resistir às exigências dos que esperam respostas rápidas, porém complexas, para questões complexas e difíceis.

Outra razão por que a pesquisa educacional não tem sido mais amplamente empregada é que ela custa dinheiro, tempo e mão-de-obra especializada. É crença generalizada que só um país rico e poderoso pode dar-se ao luxo da pesquisa educacional. Essa opinião é perigosamente falsa. O povo deve preocupar-se não com o custo das pesquisas mas, sim, com o que lhe custa a falta de pesquisas. Os países subdesenvolvidos pagam muito mais que os países ricos, por não fazerem pesquisas. Nem mesmo uma nação abastada pode pagar a ineficiência e os erros que são inevitáveis, quando se despreza a pesquisa.

Em nossos dias, os esforços de adaptação, feitos com eficiência, constituem condição de progresso e talvez até mesmo de sobrevivência. O que se passa com o comércio e a indústria também se aplica, com igual verdade, à educação. O homem de negócios infenso à pesquisa, como meio de descobrir o melhor mercado, a publicidade mais eficaz, os processos de administração mais eficientes, não prosperará, podendo até falir. O fabricante que não usa a pesquisa para criar novos produtos e melhorar os antigos, logo se vê ultrapassado pelos concorrentes. A sociedade que não deseja ou não pode empregar a pesquisa, para resolver os problemas gerados no dia a dia, caminha no sentido de suas metas em marcha muito mais lenta do que a necessária.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O pesquisador educacional, mesmo que trabalhe sozinho, precisa de um local de trabalho e de equipamento adequado. Usualmente também precisa da cooperação de outras pessoas — professores

e alunos, secretários e assistentes, outros especialistas de pesquisa. Quase sempre precisa de apoio financeiro e autorização administrativa. Tudo isso implica em organização para pesquisa. Implica, ainda, nos casos em que há urgente necessidade

de pesquisa, na existência de organização, instalação, recursos financeiros e pessoal.

A prova da eficiência de uma organização de pesquisa está na qualidade de pesquisa que produz. Não é possível esperar — nem se verifica na prática — que todos os tipos de organização de pesquisas sejam iguais em eficiência. Por outro lado, também não é possível esperar — nem se verifica na prática — que determinado tipo de organização seja ideal, em todas as circunstâncias. Situações diversas, diferentes tipos de problemas, requerem organização de tipo diverso. A variedade é inevitável. A flexibilidade, conveniente. Tais considerações, contudo, não servem de base para a defesa de uma organização já existente, em determinada situação, como ideal para as circunstâncias — acima de crítica e incapaz de progresso. Talvez não seja desejável mudar; talvez se imponha um novo tipo de organização. Nesse caso, convém basear os planos de reforma em experiências idênticas ou semelhantes. A comparação entre diferentes organizações de pesquisas sempre se recomenda, podendo produzir frutos fecundos.

A cooperação internacional na pesquisa pedagógica inclui esforços para solucionar problemas educacionais internacionais, como, por exemplo, os problemas associados ao desenvolvimento da compreensão internacional. Inclui, também, esforços conjugados para resolver problemas puramente nacionais, como o aperfeiçoamento, ou mesmo, a introdução, de um programa de treinamento de professores. Em qualquer dos casos, o alicerce repousa na organização da pesquisa, dentro do próprio país. Daremos consideração, em primeiro lugar, aos tipos de organizações de pesquisa nesse nível.

como base na instituição que as mantêm, distinguem-se cinco grandes tipos de organização de pesquisa, no nível local e nacional.

1. *Universidades*: faculdades, escolas ou departamentos de educação; gabinetes ou departamentos de pesquisas educacionais; outros departamentos ou faculdades; institutos de puericultura ; etc.
2. *órgãos governamentais*: órgãos administrativos em todos os níveis de governo: juntas escolares municipais; departamentos estaduais ou provinciais subordinados ao ministério de educação; repartições, departamentos ou ministérios federais e nacionais; etc.

3. *Entidades públicas autônomas*: organizações independentes de controle governamental direto, mantidas com recursos provenientes de fontes várias; iniciam pesquisas, coordenam pesquisas, executam pesquisas, treinam pesquisadores, etc.
4. *Associações de classes voluntárias* : associações de professores, associações de administradores escolares, conselhos e comissões consultivas.
5. *Empresas privadas*: organizações consultivas, editores de manuais escolares, editores de testes.

Os participantes da presente conferência trocaram muita informação interessante porém incidental sobre determinadas organizações de pesquisa, localizadas em seus respectivos países. Foram unânimes em dizer que os países membros da UNESCO deveriam dispor de informações mais completas, minuciosas e exatas, sobre os órgãos de pesquisas educacionais. A publicação do Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, da autoria de W.C. Radford e intitulada *Pesquisas Educacionais nos Estados Unidos da América, Canadá, Inglaterra e Escócia*, representa excelente contribuição nesse sentido.

com base no levantamento completo dos órgãos de pesquisas educacionais, ou mesmo com base em informações incompletas, tal como existem atualmente, cada país deveria rever seus órgãos de pesquisas educacionais e planejar órgão ou órgãos mais eficientes, procurando adaptá-los a condições e necessidades ocorrentes.

Muitos países possuem um órgão nacional de pesquisas, outros não. A criação de um órgão central de pesquisas, de caráter voluntário ou qualquer outro, em cada país em que existam órgãos de pesquisas, constituirá grande ajuda na formação de uma *clearing house* de informações sobre pesquisas, uma proteção contra o desperdício decorrente de duplicação de esforços e um meio de coordenar projetos de âmbito e interesse nacionais.

uma das principais medidas para a criação de órgãos de pesquisas educacionais mais eficientes, em muitos países, seria a introdução do estudo da educação profissional, nas universidades. Criadas as cátedras de educação, os estudos de pesquisas educacionais se tornarão indispensáveis, como parte do treinamento dos alunos mais adiantados. Se os professores forem competentes e prezarem sua reputação profissional, a qualidade dos trabalhos de pesquisa provavelmente será boa.

como já foi dito, freqüentemente o pesquisador tem necessidade de outros especialistas, às vezes até de disciplinas estranhas à educação. Também é verdade que as observações colhi-

das através de pesquisas educacionais, quando postas em prática, costumam ter repercussões econômicas e sociológicas de grande alcance. Assim, convém examinar a cooperação inter-disciplinar, durante o estágio de planejamento, pois, são freqüentes os casos em que ela se torna indispensável, para a análise, interpretação e aplicação dos resultados do projeto.

As responsabilidades do diretor de um órgão de pesquisas são amplas. Deve possuir domínio das técnicas de pesquisa; conhecer a fundo a cultura e o sistema educacional de que provêm os problemas a pesquisar e em que se devam aplicar os resultados da pesquisa; ter habilidade para tratar com o público, em termos amistosos, e para comunicar-se com desembaraço; ser capaz de dirigir com eficiência uma oficina, gabinete ou laboratório de pesquisas. Não é fácil encontrar esse conjunto de qualificações mas a descoberta de uma pessoa desse calibre é mais importante do que qualquer outro fator, no bom êxito da organização de pesquisa.

O princípio diretor, na pesquisa regional e internacional, é que o órgão competente deve nascer de um esforço de cooperação voluntário. Sua criação deve corresponder a uma necessidade já manifestada ou aceita pelas nações em causa. Não pode nem deve ser imposta nem de fora, nem de cima. A realização de pesquisas, dentro de um país, em geral fica a cargo de um órgão local. O estudo, porém, deve ser planejado por todos os órgãos participantes da organização e os resultados finais interpretados pelos mesmos, em grupo.

Os participantes desta conferência, nacionais de países que realizaram projetos de pesquisa em base de cooperação internacional, relatam muitas dificuldades encontradas. Algumas delas surgiram inutilmente, da falta de compreensão dos projetos, por parte de autoridades governamentais. Alguns países cobraram, das nações cooperantes, direitos sobre a importação de material de pesquisa. Em certos casos, fêz falta um acordo claro entre os governos dos países cooperantes, sobre a pesquisa e a maneira de conduzi-la. Era outros, a escassez das divisas estrangeiras necessárias para aquisição do material poderia ter sido superada com o uso dos cupões da UNESCO.

Já outras dificuldades apresentam caráter mais fundamental. Diferenças de língua, diferenças de cultura, diferenças nos *curricula*, na extensão dos períodos letivos, na idade escolar compulsória, diferenças em experiência com testes e muitas outras diferenças fazem da pesquisa em cooperação um empreendimento difícil de conduzir, agravando, conseqüentemente, a interpretação das comparações resultantes da pesquisa. Nos âmbitos regional e internacional, as pesquisas seriam muito facilitadas, se colhêssemos, dos países que passaram pela experiência, sugestões

práticas para vencer os obstáculos. Tais sugestões seriam confrontadas e divulgadas.

Parece claro que a organização da cooperação internacional, na pesquisa pedagógica, exigirá freqüentemente estímulo e assistência de órgãos internacionais, como a UNESCO. Os países membros da UNESCO precisam reconhecer a necessidade, a importância e o valor da cooperação, nesse campo. Cumpre organizar conferências e outros tipos de reuniões, para o planejamento de pesquisas que venham a produzir resultados significativos e para a obtenção de assistência técnica. Em todos esses pontos, e em outros, os serviços da UNESCO serão essenciais.

PREPARAÇÃO DE PESQUISADORES

Parece apropriado iniciar esta seção com a declaração de nossa crença em que um treinamento em métodos de pesquisa é essencial a todos os profissionais da educação: professores primários, supervisores, inspetores, superintendentes, diretores,

professores normais, etc, quaisquer que sejam os títulos com que são designados nas várias nações. Ao mesmo tempo, é evidente, reconhecemos que a extensão e a espécie de treinamento necessário variará, dependendo em grande parte do cargo que o candidato a pesquisador ocupar no sistema escolar e do grau de sua ligação com os projetos de pesquisa.

A formação de pesquisadores não deve ser considerada como inteiramente distinta da de outros tipos de educação profissional, não devendo ser propiciada apenas num estágio do programa de educação de professores. O treinamento em pesquisa deve, até certo ponto, iniciar-se durante os primeiros estágios ou durante o treinamento que precede o exercício da profissão, continuar por todo o período de prática profissional e manter-se, de uma forma ou de outra, durante o serviço. Deve ser encarado como programa contínuo, processo contínuo, inclusive o treinamento para o diploma de *Master* e doutor em educação e experiência prática, sob supervisão, no campo. com efeito, não nos parece exagero esperar que pelo menos um resquício de interesse pela pesquisa e da atitude de pesquisa permanecerá durante toda a carreira profissional, até do mais humilde trabalhador da seara educacional.

Não causará surpresa a observação de que a necessidade de bons pesquisadores é muito maior que a oferta. Tudo indica que, na grande maioria dos países, esta situação persistirá ainda por muitos anos. Igualmente perturbador, talvez ainda mais perturbador para alguns de nós, é o fato de que em muitos lugares a vasta maioria das pessoas que agora se dedicam à educação,

pouco ou nenhum treinamento receberam, no campo da pesquisa, podendo não possuir a menor noção das imensas possibilidades intrínsecas da pesquisa ou do valor prático das observações colhidas através de pesquisas.

Alguns desses problemas só por alto podem ser focalizados, quando o são, nas deliberações de uma conferência internacional. Em última análise, o treinamento básico em métodos de pesquisa e campos correlatos — na verdade, até o grosso do treinamento superior — forçosamente será ministrado no país em que a pessoa reside. O treinamento de pesquisadores através de cursos no estrangeiro — processo que não se apresenta de todo isento de riscos e outras desvantagens — constitui a exceção que prova a regra. Naturalmente essa situação dificulta a obtenção — salvo mediante acordos multilaterais — de uniformidade de padrões, forma de treinamento e conteúdo do treinamento. Nem todos concordarão em que tal uniformidade seja desejável; para muitos, a diversidade é o sal da vida, o ar que respiramos.

Nesta altura talvez seja oportuno fazer referência especial ao fato de que certos métodos de pesquisa fizeram, nos últimos anos, desenvolvimento extremamente rápido. Citando apenas uns poucos, dentre os mais evidentes, grandes avanços foram feitos, na última década, nas técnicas de observação e mensuração, e na projeção e análise de experimentos. Os pesquisadores de todas as nacionalidades desejam dominar as novas técnicas, aprender e aplicar os métodos mais recentes. Não é fácil, nos dias de hoje, e a despeito do rápido avanço nas artes da comunicação, obter informações que nos habilitem a acompanhar, passo a passo, todos os progressos feitos; mais difícil ainda é obter uma forma de treinamento, prática e satisfatória, neste nível tão elevado.

Parece razoável, portanto, solicitar à UNESCO que procure meios e modos de fornecer as informações necessárias e o necessário treinamento. Quanto ao último, isto é, treinamento, convém chamar a atenção para a possibilidade de organizar, através da UNESCO, reuniões de trabalho ou conferências internacionais ou regionais, periódicas, sobre os métodos adiantados de pesquisa, para as quais seriam convidados representantes de muitos países. Os recursos financeiros para tais projetos de treinamento provavelmente proviriam dos países participantes, ou de alguma Fundação ou organização, se a própria UNESCO não dispuser das dotações necessárias. Não convém esquecer que alguns dos projetos especiais da UNESCO e mesmo das Nações Unidas poderiam servir de oportunidade única para propiciar treinamento desse tipo, fazendo, em alguns casos, os assistentes técnicos ensinarem nas universidades ou escolas de treinamento locais.

SELEÇÃO DE PESQUISADORES

Para o pesquisador educacional, a experiência profissional no trabalho escolar é básica ; não se deve interpretar, porém, que os especialistas de ramos correlatos ou mesmo de campos não relacionados, ficariam impedidos de participar de projetos de pesquisas. Cremos ter deixado bem claro que a cooperação e a participação interdisciplinar é benéfica, cumprindo estimulá-la. O pesquisador educacional, porém, tem de conhecer educação.

É natural que no nível local e nacional a "seleção" dos pesquisadores fique a cargo dos órgãos nacionais. Apesar disso, não parece descabido apresentar aqui algumas observações sobre o assunto. Em primeiro lugar, a "seleção" dos candidatos a treinamento, mesmo para um cargo de pesquisador, pode ser feita pelo indivíduo interessado, pelo pessoal da instituição de treinamento ou pelo empregador (inclusive os administradores do projeto de pesquisa). Em segundo lugar, não é possível fugir ao fato de que, nesta época de oferta escassa, é preciso oferecer assistência financeira — sob a forma de empréstimos, bolsas de estudo, designações para cargos de assistentes, licença remunerada e pagamento de despesas de viagem, em alguns casos — para obter-se o tipo de pessoa adequada e em número suficiente. Isto se aplica, naturalmente, ao especialista em pesquisas, altamente qualificado. A experiência tem demonstrado a conveniência de que a seleção de candidatos a treinamento se faça *in loco* e do pagamento de auxílio financeiro em escala modesta, durante a maior parte do período de treinamento, ou mesmo durante todo êle.

No tocante a pesquisas no nível internacional e regional, o processo de seleção refere-se sobretudo ao especialista em pesquisas educacionais, o produto acabado dos sistemas nacionais de treinamento formal. As observações que se seguem aplicam-se, *mutatis mutandis*, aos especialistas de outros ramos. Neste estágio, as qualidades pessoais tornam-se ainda mais importantes. Na grande maioria dos casos, o que se deseja é uma pessoa dotada das seguintes qualificações:

1. Ser geralmente reconhecida como especialista no ramo.
2. Experiência no campo da educação e da pesquisa.
3. Conhecimento de educação comparada e atitude compreensiva para com os sistemas de educação diferentes do de sua pátria.
4. Capacidade de adaptar-se prontamente a mudanças de condições e a culturas muito diferentes.

As pessoas com quem tais especialistas trabalharão, especialmente no caso de projetos que impõem a permanência em outro país, de um assistente técnico (estrangeiro), durante o longo período de tempo, devem ter voz no capítulo. O grupo trabalhará em equipe : os conflitos de personalidade seriam mais desastrosos que a profunda ignorância de metodologia da pesquisa, por parte de um ou mais membros da equipe. O excesso de entusiasmo pelo ângulo mundial dos problemas educacionais tem dado ocasião ao agrupamento de "equipes" cosmopolitas de pesquisadores naturais de vários países, para o ataque a determinado problema. A experiência adverte que essa maneira de solucionar o problema nem sempre é a melhor. As diferenças de língua tornam as comunicações muito lentas. E, o que é mais sério, as divergências quanto a pontos de vista ou de ênfase — que talvez não apresentem grande relevância para o estudo em causa — geram conflitos inúteis, interferindo com o progresso no sentido da solução.

No momento, a seleção no nível internacional, e mesmo no nacional, está dificultada por sérias lacunas nas informações que possuímos, sobre especialistas em pesquisas. Seria relativamente fácil, a cada país, compilar uma lista desses profissionais, indicando, para cada pessoa: idade; sexo; conhecimento de línguas; principais campos de interesses; instituições a que serviu; principais disciplinas estudadas e diplomas recebidos; experiência prática em projetos locais, nacionais e internacionais. Essa lista incluiria todos os especialistas em pesquisas, e não apenas aqueles que tivessem manifestado desejo de participar de estudos internacionais. Na seleção do pessoal no nível internacional, os países que designam representantes e a UNESCO, ao requisitar os serviços de determinadas pessoas, deveriam consultar essas listas.

TREINAMENTO DE PESQUISADORES

Convém, para fins de discussão, distinguir entre dois grupos de pesquisadores: especialistas e não-especialistas. Os treinamentos respectivos diferem um pouco, em propósito e cunho, ou talvez seja mais exato dizer que representam estágios diferentes, no programa de treinamento para pesquisas.

Os especialistas serão relativamente poucos, em número, por país, pois são pessoas altamente qualificadas e de grande experiência em determinados ramos e campos da educação. Deveriam ser, também, dotados de cultura geral e compreensão da educação e dos problemas educacionais, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e a prática da educação. Devem ter desenvolvido o espírito de investigação, o exame crítico e a ati-

tude de objetividade. Especialistas desse tipo formaram-se em universidades e devem continuar a ser treinados em universidades, em cursos que conduzam ao doutorado e a outros diplomas superiores. O programa de treinamento será organizado de maneira a reforçar a especialização em pesquisa educacional e campos afins. Este tipo de treinamento pode ser ministrado nos países em que faculdades, escolas ou colégios de educação se integram nas universidades. Encontrará dificuldades para efetivar-se, e raras vezes o fará de maneira satisfatória, nos países em que o trabalho educacional não é plenamente reconhecido pelas congregações e autoridades universitárias. Possivelmente um dos meios mais simples e eficazes de ministrar um programa de treinamento para pesquisas é encorajar — como se sugeriu linhas atrás — a criação de faculdades ou escolas de educação em todas as universidades. com isso a educação ganharia imensamente e de fato toda a universidade seria enriquecida e revigorada.

Os não-especialistas possuirão variados graus de treinamento e experiência, apresentando, contudo, muitas características em comum. A vasta maioria serão de fato "consumidores" das observações de pesquisas, aplicando-as para aumentar a sua eficiência, em tarefas quotidianas. A finalidade, aqui, é a orientação para a pesquisa, a formação de uma atitude de pesquisa, de um ponto de vista objetivo e crítico, em face dos problemas encontrados; ou de sensibilidade e acuidade para o que se passa nas escolas, e da capacidade de ler e apreender as observações dos estudos de pesquisa. Algo mais difícil de formar, embora igualmente útil, é a disposição para ler relatórios de pesquisas, para participar de estudos de pesquisas e para deixar-se orientar pelas observações das pesquisas, onde existam.

O tipo de "orientação" será ministrado durante o período de treinamento que precede o exercício da profissão. com efeito, na maioria dos países, seria muito fácil realizar esse plano dentro dos programas de educação de professores. Novos cursos, ou mais cursos, seriam ministrados. O que se torna necessário é um deslocamento de ênfase nos cursos existentes, possivelmente um pouco de prática de pesquisa, leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa e dar a professores e outros profissionais da educação uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer.

Em estágio posterior do programa de treinamento, quando o trabalhador estiver familiarizado com a educação e a pesquisa, a ênfase se deslocará para um certo grau de habilidade nas técnicas de pesquisa. Seria conveniente concentrar a atenção, por exemplo, no planejamento e na execução de projetos de pesquisa. Naturalmente isso se faria em nível elementar., sendo indispen-

sável que os esforços dos trabalhadores ficassem sob a supervisão de um especialista em pesquisa. Parte do treinamento exigido seria ministrado antes da admissão no serviço, em nível correspondente ; a maior parte, porém, seria dada durante o serviço. Tal treinamento tem sido feito (e deve continuar a ser) através de cursos de verão e outros, que conduzam a diplomas de *master* e doutor, por meio de grupos de trabalho (*workshops*) e de treinamento "no emprego", sob a supervisão direta de um ou mais especialistas, no caso de participação ativa em um projeto de pesquisa. Essa experiência, que tão bons resultados apresentou em vários países, fornece paradigma digno de ser seguido, sempre que novos métodos e praxes se recomendem, ou que velhas praxes devam ser modificadas. O melhor, ao que parece, é colher e distribuir informações sobre a natureza e a eficácia dos programas existentes, ao invés de criar programas inteiramente novos. Todavia, convém examinar a possibilidade de introduzir, na pesquisa, uma forma qualquer de bolsas para estágios em regime de internato.

Das discussões acima decorrem duas sugestões evidentes, para aplicação imediata:

1. Que a UNESCO obtenha, das autoridades competentes, nos países-membros, informações exatas e minuciosas quanto ao sistema de treinamento de pesquisadores e o número de pesquisadores treinados anualmente, em cada programa, compilando e publicando essas informações, e fornecendo-as, mediante solicitação.
2. Que cada país proceda, então, à revisão de seus sistemas, tomando as medidas julgadas acertadas e praticáveis, para corrigir falhas ou deficiências acaso reveladas.

Muito mais se poderia fazer no nível internacional, no tocante a treinamento para pesquisa, alguns aspectos tendo sido apenas aflorados, nas seções precedentes.

(1) O intercâmbio de pesquisadores entre países não só facilita a pesquisa no nível internacional como também oferece oportunidade para outras duas formas de treinamento : (a) através do estudo e da experiência dos indivíduos intercambiados; e (b) aproveitando-se tais especialistas para ministrar instrução aos futuros pesquisadores e supervisionar seu trabalho prático, nos países para os quais se transferem. A UNESCO deveria examinar tais possibilidades, sugerindo medidas práticas às partes contratantes, por ocasião das discussões que precedem os acordos sobre intercâmbio.

(2) Nos casos de projetos especiais a cargo das Nações Unidas e da UNESCO, por exemplo, para prestação de assistência técnica ou criação de centros de pesquisa, o pessoal qualificado deve ser aproveitado não só para a realização das pesquisas mas também para treinamento de técnicos locais, nos métodos de pesquisa. De fato esse deveria ser um dos princípios diretores, na criação de centros de pesquisas nos países subdesenvolvidos, por exemplo. Não parece exagero afirmar que, em certos casos, todos os outros esforços resultarão inúteis, no correr dos tempos, senão se der a devida atenção à educação e à pesquisa educacional.

(3) A comunicação de observações de pesquisas provavelmente é o meio mais simples, mais fácil e mais barato de ministrar treinamento a pesquisadores, no nível internacional. Todavia, para atingir os resultados desejados, os relatórios de pesquisas — como sempre se fez em outras ciências — deverão conter uma explanação clara e minuciosa das condições do experimento ou do levantamento feito e dos métodos de pesquisa empregados. Talvez a UNESCO devesse encorajar-se de encorajar a elaboração de relatórios desse tipo e de distribuir cópias, aos interessados estrangeiros, como natural extensão de uma função já firmada.

* * *

O presente relatório baseou-se no ponto de vista de que a organização para a pesquisa, entre as nações e num nível internacional mais amplo, assim como o treinamento de pesquisadores, deve ser encarada do ângulo da cooperação. Admite-se que talvez não seja esta a maneira mais simples e mais nítida de proceder ; possui, entretanto, a enorme virtude de deixar inviolada a soberania nacional, não a expondo nem mesmo a ser ameaçada. Certamente pode-se fazer um pequeno sacrifício para evitar as desagradáveis conseqüências da superorganização e da superarmamentação. Alguns de nós lançam olhares ambiciosos para um Instituto Internacional de Pesquisas Educacionais, que se lhes afigura simples e belo mas que provavelmente não duraria muito tempo ! Parece mais razoável recorrer à UNESCO, como órgão central, utilizando organizações locais ou nacionais, com poucas exceções, na conduta dos projetos de pesquisa. Será necessário criar outro organismo internacional, quando podemos utilizar um já existente, pelo menos no futuro imediato, enquanto apalpamos a estrada, através de caminhos desconhecidos e não palmilhados?

Pode-se mesmo argüir que os órgãos nacionais seriam utilizados de qualquer forma, e deveriam ser utilizados, no interesse do bom andamento dos projetos. Mais importante ainda é o fato

de que sem dúvida este é o meio mais seguro e mais eficiente de obter a aplicação dos resultados das pesquisas. Cada país decidirá por si mesmo se deseja ou não pôr em execução os resultados das pesquisas ; logo, o tempo que se gastou para criar vontade de cooperar e participar do estudo, será recuperado, nesta fase de aplicação. O método indicado, o único método, aliás, é o de acordos; não há decretos internacionais, nesta matéria.

Na execução do trabalho, é pouco provável que a organização se revele tão complicada e tão pesada quanto parece. A idéia dos projetos de pesquisa partiria de um ou mais países ou então o estudo seria proposto de outra maneira, por um indivíduo ou uma organização. A solicitação seria encaminhada à UNESCO, para que convocasse e planejasse uma conferência ou prestasse assistência técnica, inclusive fornecendo especialistas de pesquisas procedentes de um ou mais países.

Os pedidos seriam processados através da UNESCO, por seu próprio Secretariado, ou por uma comissão *ad hoc*, composta de representantes de vários países. Se o estudo fôr considerado exequível e puder ser financiado, a UNESCO convocará uma comissão de planejamento composta de representantes dos países participantes, a fim de discutir e planejar o estudo, minuciosamente. A pesquisa seria conduzida segundo os planos desta comissão central, provavelmente pelas organizações de pesquisa dos países interessados, na maioria dos casos, sendo enviados à UNESCO as observações e outros dados colhidos durante a pesquisa. Essa comissão de planejamento, ou qualquer outra constituída na mesma base, planejará ou se avocará o processamento dos dados, se necessário, e a elaboração do relatório final do estudo. Este relatório seria redigido e publicado pela UNESCO, enviando-se cópias aos países participantes e a outros interessados, ou a indivíduos, no caso de certos estudos. A aplicação dos resultados da pesquisa ficaria a cargo das autoridades locais ou nacionais, após o recebimento do relatório do estudo, convindo sejam feitas no nível internacional.

Temos um exemplo interessante do funcionamento desse processo na maneira como se colheram informações sobre a mudança de uma escrita em caracteres nativos para o alfabeto latino. Há 25 anos a Turquia abandonou os caracteres arábicos pelo alfabeto latino. E como recentemente muitos outros países projetam a mesma coisa ou estudam essa possibilidade, utilizou-se a experiência da Turquia, para obter as informações desejadas, ao invés de adotar-se um projeto de pesquisa internacional. Um relato completo dessa experiência foi elaborado e publicado em francês, em 1951, pela Comissão Nacional da Turquia para a UNESCO, sendo por esta enviado a todos os países-membros.

Usualmente os recursos financeiros exigidos para as atividades de pesquisa empreendidas dentro de um país, como parte de um projeto internacional, são fornecidos pelo próprio Governo. Todavia, há casos de projetos financiados com recursos provenientes dos programas de assistência técnica das Nações Unidas e de outras organizações. com efeito, a concessão de recursos financeiros talvez não seja o grande obstáculo, na pesquisa internacional. A experiência com projetos dessa natureza, executados recentemente, indica que o maior problema talvez seja o da obtenção de pessoal qualificado. Ainda na melhor das circunstâncias, é difícil persuadir um especialista em pesquisa a interromper o seu trabalho, talvez abandoná-lo completamente durante vários meses, para iniciar uma tarefa especial, em nível internacional. como há pouquíssimos trabalhadores competentes, com treinamento especializado, o especialista quase sempre já está assoberbado de trabalho em seu próprio país, mesmo sem aceitar responsabilidades suplementares. Se a participação num projeto internacional ainda lhe exige um sacrifício financeiro, em termos de salário, aposentadoria, contagem de tempo, é natural que uma autoridade no assunto hesite em aceitar a incumbência. Cumpre descobrir meios de oferecer-lhe recompensas tangíveis e intangíveis — inclusive a concessão de assistentes que se encarreguem de continuar o seu trabalho no país de origem — e de assegurar que os projetos executados no nível internacional sejam tão grandes em escopo e tempo, que constituam desafio quase irresistível às grandes figuras da pesquisa educacional.

Alguns governos que enviam seus especialistas para outros países continuam a pagar-lhes o salário regular. uma compensação adicional, por parte do país beneficiado, ajudaria a tornar mais atraentes essas tarefas temporárias e algumas vezes incômodas. A assistência intergovernamental desse tipo promete render altos dividendos no progresso e boa vontade mundiais. Os governos que se acham em condições de fazê-lo são instados a apoiar esse tipo de assistência — solícita e generosamente.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A Conferência reconhece que o presente relatório resultou de discussões e trocas de idéias. Há poucos precedentes quanto a discussões desse tipo e menos ainda quanto a experiências práticas na execução de pesquisas, com base na cooperação. Nosso relatório é o primeiro passo numa longa estrada.

Reconhecemos, outrossim, que a Conferência é um grupo temporário, que não goza de autoridade estatutária. Todavia, sentimos que nossa tarefa seria incompleta, se não tentássemos resu-

mir, sob a forma de recomendações, nossas principais conclusões. Dirigem-se elas, em primeiro lugar, às organizações responsáveis pela Conferência — uma delas nacional e voluntária, as outras internacionais e oficiais. Através dessas organizações, contamos que nosso trabalho, nesta reunião, possa interessar e ajudar a pesquisadores isolados, organizações científicas e governos dos países a que servem.

A pesquisa educacional costuma ser mal financiada, mesmo no nível nacional, e os projetos de pesquisa em cooperação entre países enfrentam ainda maiores dificuldades financeiras. Reconhecendo o problema, a Conferência aproveita a oportunidade para reafirmar que o investimento em pesquisas é um investimento de capital. Os dividendos podem não ser tão espetaculares e rápidos como as nações desejam, mas constituem a única base segura, para o progresso da educação.

1. *Intercâmbio de Informações.*

Recomendamos que a UNESCO, a Associação Americana de Pesquisas Educacionais e outros órgãos competentes devam maior atenção à premente necessidade de informar os pesquisadores sobre os progressos registrados em países que não os seus. Pequenos esforços, neste ponto, podem produzir resultados consideráveis, e nosso relatório contém uma série de sugestões práticas neste capítulo. Desejaríamos frisar que comunicações adequadas entre pesquisadores, e entre pesquisadores e consumidores de pesquisa, são indispensáveis para o desenvolvimento nacional da pesquisa e para o desenvolvimento da pesquisa em cooperação, no nível internacional.

2. *Desenvolvimento Nacional das Pesquisas Educacionais.*

Acreditamos que todos os países membros da UNESCO têm interesse na melhoria e no reforçamento do papel desempenhado pela pesquisa, na solução dos problemas nacionais de educação. Conquanto não possamos dirigir uma recomendação aos governos e ministérios de educação, julgamos necessário chamar a atenção para as possibilidades intrínsecas do programa de assistência técnica das Nações Unidas e de outros programas internacionais, através dos quais podem os países que o desejam obter técnicos estrangeiros. Tais missões, orientadas para o treinamento de especialistas nacionais em pesquisas pedagógicas, podem revelar-se a maneira mais eficaz de habilitar as nações a vencerem o» seus problemas, com recursos próprios.

3. *Pesquisas em cooperação, no nível internacional.*

Lembramos a nossos colegas que todos os pesquisadores nacionais devem reconhecer o valor da cooperação internacional, em seu trabalho.

Além disso, recomendamos à UNESCO e a outras organizações internacionais que assumam maiores responsabilidades, neste campo. Da lista de problemas urgentes, apresentada neste relatório, é possível selecionar alguns, para tratamento prioritário, indicando-os aos países-membros. Embora a UNESCO possa servir de agente catalisador, criando condições que favoreçam ou auxiliem a condução de pesquisas em cooperação, o trabalho é de tal natureza que exige a responsabilidade (profissional e financeira) de indivíduos e instituições, nos países-membros.

4. *Desenvolvimento de Métodos e Técnicas Comuns.*

Recomendamos que a UNESCO convoque, em breve, uma comissão internacional de métodos de pesquisa e mensuração, na educação. A atribuição imediata desta comissão consistirá em estudar a possibilidade de formular métodos e técnicas comuns, inclusive escalas e unidades de mensuração internacionais, aplicáveis à pesquisa educacional.

5. *Um Voto de Agradecimento.*

Os participantes da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais desejam expressar à Associação Americana de Pesquisas Educacionais, à UNESCO e à Comissão Administrativa da Conferência, sua gratidão e profundo reconhecimento pelo privilégio que lhes foi conferido, de assistir à Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais.

Levaremos deste conclave, que reconhecemos ter sido extraordinariamente agradável, não só boas lembranças de todos os participantes mas também uma inspiração que dará novo zelo a nosso trabalho e novo sentido a nossas esperanças.

RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA sobre EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA (*)

A Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, que se realizou no período de 23 de abril a 5 de maio de 1956, em Lima, Peru, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Governo do Peru, aprovou as seguintes recomendações :

I

A EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO GRATUITA E OBRIGATÓRIA

A "Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória",

Considerando :

que a Constituição da UNESCO estabelece, entre as finalidades desta Organização, a de dar novo e vigoroso impulso à educação popular ;

que a Carta da OEA declara que a educação primária será obrigatória, e, quando ministrada pelo Estado, gratuita ;

que a Declaração Universal e a Declaração Americana dos Direitos do Homem estabelecem que toda pessoa tem direito à educação, que esta deve ser gratuita pelo menos quanto ao nível primário e fundamental, e que a educação primária deve ser obrigatória ;

que a legislação de todos os Estados da América Latina consagra o princípio da educação gratuita e obrigatória;

que, não obstante a vontade claramente expressa nesses textos, cerca de 14 milhões de crianças permanecem à margem da escola, e quase a metade das que a freqüentam alcançam um ensino incompleto de dois ou três anos; e

que a educação de todas as crianças é indispensável para o desenvolvimento econômico, social e cultural da América Latina,

(*) Traduzido do original em castelhano por Paulo de Almeida Campos, do INEP.

para a consolidação de suas instituições democráticas e para a compreensão e a cooperação internacionais,

1. *Declara:*

1.1 que nos últimos anos a educação primária se estendeu consideravelmente na América Latina: tem aumentado a matrícula nas escolas, o número de classes, de mestres e edifícios escolares e as somas consignadas nos orçamentos de cada país para atender a esses serviços;

1.2 que, sem embargo, a situação está longe de ser satisfatória e requer com urgência um incremento importante dos recursos financeiros e humanos destinados à educação. Em muitos casos, exigiria duplicar e mesmo triplicar as dotações orçamentárias para a educação.

2. *Entende:*

2.1 que os seguintes fatores favorecem o desenvolvimento da educação gratuita e obrigatória nos Estados latino-americanos:

a) a aspiração dos povos, tanto nas zonas urbanas como rurais, para melhorar suas condições de vida e obter melhor educação para seus filhos,

b) o interesse crescente dos governos pelo problema da educação gratuita e obrigatória e seus esforços para resolvê-lo,

c) o fato de que, nos países da América Latina, a democracia política tende a complementar-se com a democracia social e econômica, e que o enfraquecimento das barreiras entre as classes determina crescente mobilidade social,

d) a pressão constante para aumentar nos orçamentos nacionais as somas destinadas à educação,

e) a colaboração e a participação cada vez maiores dos particulares e das comunidades locais na responsabilidade de proporcionar ou construir edifícios para escolas,

f) a participação ativa das organizações de professores na tarefa de formar consciência na opinião pública e nas autoridades sobre a necessidade de estender a educação primária e tornar efetivo o cumprimento das leis que a declaram obrigatória e gratuita,

g) o aumento do intercâmbio de informações e experiências sobre assuntos de educação entre os países latino-americanos e entre eles e o resto do mundo;

2.2 que os seguintes fatores dificultam ou retardam o desenvolvimento da educação gratuita e obrigatória na América Latina :



- a) o alto índice de natalidade, e, por outro lado, uma economia ainda pouco desenvolvida,
- b) a extensão territorial de muitos Estados, a dispersão da população, as dificuldades de transporte e outras condições similares,
- c) o fato de que, em alguns países, grupos étnicos importantes não falam ainda o idioma nacional,
- d) em muitos casos, a instabilidade e a falta de continuidade da política educacional do Estado,
- e) a falta de escolas em número suficiente para atender à procura de educação e o grande número de escolas incompletas,
- f) a escassez de professores adequadamente preparados e o nível deficiente de suas condições de emprego e de trabalho,
- g) a escassez do pessoal técnico para assumir as tarefas diretas da educação,
- h) o fato de que em muitos casos o caráter formalista do ensino impede à escola contribuir para satisfazer, como poderia, às necessidades da comunidade e conseguir que os pais participem no plano de ação da escola,
- i) a precária condição econômica dos pais, o que estimula o trabalho prematuro das crianças como meio de aumentar as rendas familiares,
- j) a desnutrição e a saúde deficiente das crianças, k) o êxodo da população rural, por uma parte, e, por outra, o rápido aumento da população urbana,
- l) o fenômeno da migração na época das tarefas agrícolas, m) a informação insuficiente dos pais a respeito das atividades e regulamentos escolares.

3. *Recomenda :*

3.1 que a educação primária, para ser democrática, se baseie no princípio de igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, situação econômica ou social, lugar de residência nas zonas urbanas ou rurais, nem de nenhum outro fator econômico, social ou cultural;

3.2 que os governos, os educadores e a opinião pública redobrem seus esforços para lograr que a educação se torne realmente universal dentro do mais breve prazo;

3.3 que a educação seja gratuita e obrigatória para cada criança por um período mínimo de seis anos ou até o término da escola primária;

3.4 que os Estados, nos quais o período da educação obrigatória é inferior a seis anos, devem tomar as medidas necessárias para elevá-lo quanto antes. As medidas para estender rapidamente a toda a população os benefícios da educação primária

por períodos inferiores a seis anos, deverão ser consideradas como soluções transitorias de emergência para a implantação da escola primária completa;

3.5 que os Estados que podem estender a obrigação escolar a maior número de anos se esforcem por implantá-la quanto antes ;

3.6 que, assim como a legislação escolar impõe ao pai a obrigação de enviar seus filhos à escola, os Estados se imponham a obrigação de proporcionar escolas suficientes para a educação de todas as crianças;

3.7 que o desenvolvimento da educação seja considerado em suas relações com o desenvolvimento econômico e social, de modo que um e outro se completem para elevar o nível de vida dos povos;

3.8 que, dado o fato de que as condições diferem entre os diversos países latino-americanos e entre as distintas regiões de cada país, se adote diversidade de métodos e soluções para generalizar a educação primária, gratuita e obrigatória;

3.9 que os Estados latino-americanos tomem as medidas necessárias para intensificar o intercâmbio de informações e experiências entre eles e com outros países do Mundo, especialmente estabelecendo centros de documentação e informação pedagógica, tanto regionais quanto nacionais.

II

RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL,

Considerando :

que para elevar o nível de vida dos povos da América Latina e desenvolver as comunidades em que vivem, se requer uma dupla ação: a da educação primária completa para toda a população em idade escolar e a da educação fundamental para adultos ;

que a educação primária e a educação fundamental têm de comum a formação integral do indivíduo e o melhoramento econômico, social e cultural da comunidade;

que a educação primária completa ministrada a todas as crianças é o meio mais eficaz para eliminar o analfabetismo dos adultos ;

que a educação fundamental proporcionada aos adultos contribui para elevar o nível de vida e para a obtenção do apoio consciente dos pais quanto à educação gratuita e obrigatória de seus filhos; e

que o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL) de Pátzcuaro, México, e a Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, Venezuela, preparam atualmente especialistas em educação fundamental e professores de escola normal rural, respectivamente,

1. *Recomenda:*

1.1 que a escola primária, a fim de educar integralmente a criança, se adapte às necessidades econômicas, sociais e culturais da comunidade, e oriente seus alunos para o estudo e o melhoramento de seu meio circundante. Para alcançar este propósito, do mesmo modo quanto à educação fundamental, deve ela adequar sua ação às características dos diversos tipos de comunidades latino-americanas: urbanas, rurais de tradição cultural ocidental, rurais de cultura indígena, e outros;

1.2 que, em conseqüência, o professor da escola primária esteja preparado não só na didática das matérias que ordinariamente se ensinam nos graus primários, senão também na orientação e conteúdos da educação fundamental;

1.3 que o professor esteja familiarizado, portanto, com os princípios e as técnicas da organização da comunidade e disponha de informações suficientes sobre saúde e sobre as atividades econômicas típicas da localidade em que trabalhe. Isto não significa que o professor deva ser um especialista em toda estas atividades senão que deva estar capacitado para coordenar o trabalho dos técnicos e recorrer a eles toda vez que o melhoramento da comunidade o requeira;

1.4 que os governos dos Estados participantes reconheçam os estudos e utilizem adequadamente os serviços dos professores preparados na Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, Venezuela, para a formação de professores de escola normal rural, e dos egressos do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina de Pátzcuaro, México, destinados às campanhas de educação fundamental.

III

PLANEJAMENTO DA EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMARIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA

Considerando :

que o progresso social e econômico dos povos supõe forçosamente o desenvolvimento da educação;

que é indispensável planejar de modo sistemático o desenvolvimento dos serviços educacionais; e

que vários países latino-americanos têm estabelecido planos para a extensão da educação a um maior número de crianças em idade escolar, particularmente para a construção de escolas,

1. *Recomenda:*

1.1 que os governos latino-americanos, tanto no plano nacional quanto no regional, estudem e ponham em prática planos para a solução gradual, e por etapas bem definidas, do problema da educação gratuita e obrigatória, e que nesta tarefa se assegure a colaboração de todos os setores sociais e culturais da América Latina;

1.2 que se coordenem os planos educacionais — de modo especial os que se referem à extensão da educação primária gratuita e obrigatória à população em idade escolar — com os planos de melhoramento econômico e social ;

1.8 que se organizem comissões nacionais de planejamento educacional que, além de canalizar os esforços nacionais, os coordenem com a ajuda técnica e econômica que possam proporcionar outros governos e organismos internacionais ;

1.4 que se fomentem os serviços nacionais de estatística, e, muito especialmente os órgãos de estatística dos Ministérios de Educação, preparando para eles, com a possível brevidade, o pessoal especializado que se requeira;

1.5 que da preparação e realização dos planos nacionais para a extensão da educação gratuita e obrigatória participem as autoridades nacionais, provinciais e locais, e bem assim professores, associações e particulares interessados;

1.6 que na preparação dos planos para generalizar a educação gratuita e obrigatória se tenham em conta, entre outros aspectos, os seguintes:

a) os dados estatísticos, geográficos e culturais relativos à população,

b) o número total de crianças em idade escolar e o número dos que se espera incorporar à escola em cada etapa do plano,

c) os recursos que se requeiram para proporcionar o número de classes ou escolas, professores, instituições encarregadas da formação de professores, mobiliário, material didático e serviços auxiliares (assistência médica, transporte, alimentação e vestuário escolar, etc.) necessários à realização do plano em cada etapa;

1.7 que para aplicar os diversos aspectos do plano de acordo com a urgência das necessidades, se estabeleça uma ordem de preferência no emprego dos recursos disponíveis ;

1.8 que se difundam amplamente os planos para generalizar a educação gratuita e obrigatória a fim de que contem com o apoio da opinião pública;

1.9 que se faça uma avaliação periódica dos resultados dos planos para estender a educação, com o fim de reajustá-los segundo o aconselhe a experiência.

IV

COOPERAÇÃO BILATERAL, REGIONAL E INTERNACIONAL

Considerando :

que, apesar dos esforços que atualmente realizam os países latino-americanos, a magnitude dos problemas que apresenta a generalização da educação primária gratuita e obrigatória excede, na maioria dos casos, os recursos nacionais,

1. *Declara :*

1.1 que a solução gradual e eficaz deste problema requer em muitos países uma ajuda externa considerável, a qual só se pode conceber como estímulo auxiliar e complementar dos esforços nacionais,

2. *Reconhece :*

2.1 a valiosa e eficaz colaboração que têm prestado aos governos latino-americanos :

a) os Estados Unidos da América, dentro do marco dos acordos bilaterais que regem a ação do Serviço Cooperativo Interamericano de Educação,

b) a Organização dos Estados Americanos, em especial através da Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, da Venezuela, por sua participação nesta empresa,

c) a UNESCO, tanto através de seu programa regular como dentro do Programa Ampliado de Assistência Técnica, incluindo o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina, o México, por sua participação nesta última empresa, e o UNICEF através de seu programa de ajuda alimentar aos escolares ;

3. *Entende:*

3.1 que a atual situação e as perspectivas demográficas revelam a necessidade de se intensificar o esforço de solidariedade interamericana e internacional. Esta necessidade foi con-

siderada pelo Diretor Geral da UNESCO, com quem a Conferência se congratula pelo Projeto Principal Relativo à Extensão da Educação Primária na América Latina. Agradece, igualmente, ao Secretário Geral e ao Conselho da OEA o haver se associado a esta empresa ;

4. *Declara :*

4.1 sua conformidade com a idéia diretriz e com a concepção geral do Projeto Principal, sujeito às observações contidas na Recomendação VII;

5. *Recomenda :*

5.1 aos governos que dêem aprovação a este projeto na IX Conferência Geral da UNESCO, que se celebrará em Nova Delhi, em novembro de 1956, e à UNESCO, que destine a êle soma tão importante quanto possível;

5.2 ao Conselho Interamericano Econômico e Social, que considere a extensão do Projeto n.º 26, relativo à Escola Normal Rural Interamericana;

5.3 a todos os países da América Latina, do Hemisfério Ocidental e do Mundo inteiro, assim como às organizações internacionais competentes, governamentais e não governamentais que, na medida de suas possibilidades, contribuam para a realização do Projeto Principal da UNESCO;

6. *Agradece :*

6.1 os oferecimentos feitos, em relação ao mencionado Projeto Principal, pelos delegados do Chile, da Colômbia e da França, e pelo Observador do Escritório Ibero-Americano de Educação;

7. *Considera :*

7.1 que a cooperação técnica prevista no dito Projeto deve completar-se com uma ajuda financeira importante das organizações internacionais aos países da América Latina, cujos recursos nacionais são insuficientes; e

8. *Assinala* aos governos da América Latina :

8.1 a possibilidade de obter empréstimos do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento;

8.2 a oportunidade de favorecer a criação do Fundo Especial das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico;

8.3 a conveniência de resolver a consulta que faz o Diretor Geral da UNESCO aos Estados-membros em relação ao projeto de criação de um Fundo Internacional para a Educação, Ciência e Cultura.

v

ADMINISTRAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

1. Duração do ensino gratuito e obrigatório.

Recomenda :

1.1 que os instrumentos legais que regulam a duração do ensino gratuito e obrigatório em cada país precisem o mínimo de dias letivos e horas diárias de trabalho consagradas anualmente a este ensino;

1.2 que para a localização de escolas se tenham em conta, entre outros, os seguintes aspectos :

a) estabilidade e densidade das populações;

b) características e necessidades econômicas e sociais das comunidades rurais e urbanas;

c) interesse das comunidades para facilitar as atividades das escolas e as condições de vida dos professores;

1.3 que para a construção e aparelhamento dos edifícios escolares se promova um intercâmbio das experiências que sobre a matéria tem cada um dos países do Continente, e se solicite o assessoramento técnico de outros governos e dos organismos internacionais ;

1.4 que se proponha um tipo de construção de baixo custo, flexível, cômodo, higiênico e atraente;

1.5 que se estude o "Projeto sobre parques escolares", de autoria do pedagogo uruguaio Dr. Carlos Vaz Ferreira, como meio de contribuir para o plano de edificação escolar ;

1.6 que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar, — que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidade educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, — mediante :

a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo,

b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola.

2. Administração.

Recomenda :

2.1 que se estudem e se revisonem periodicamente os sistemas e métodos de administração escolar dos países da América Latina, especialmente os da educação primária obrigatória;

2.2 que se coordene a ação administrativa do Ministério de Educação de cada país com a dos outros Ministérios, especialmente com os da Saúde, Trabalho, Agricultura, Produção ou Economia e Obras Públicas;

2.3 que se estructure o sistema de administração da escola primária de tal modo que, em dado momento, o poder central possa delegar sua ação executiva a entidades ou organismos federais, provinciais ou locais;

2.4 que os funcionários encarregados da administração dos serviços educacionais tenham a mais alta capacidade técnica. Para assegurar este alto nível de preparação, conviria que os organismos internacionais estudassem a possibilidade de estabelecer um centro de formação de técnicos nesta matéria;

2.5 que se aperfeiçoem os sistemas de controle da educação obrigatória e se levante periodicamente o censo escolar, a fim de assegurar o cumprimento das leis respectivas e uma melhor distribuição das escolas;

2.6 que os governos latino-americanos se esforcem por efetivar as disposições constitucionais e legais tendentes a evitar o trabalho das crianças em idade escolar;

2.7 que se estabeleçam escolas de um ou dois professores, em zonas do país onde haja grande dispersão de população escolar, a fim de garantir às crianças que as freqüentam uma educação primária completa. Os professores destas escolas devem ter preparação adequada e gozar de remuneração especial;

2.8 que, embora a responsabilidade de tornar efetiva a educação primária gratuita e obrigatória caiba primordialmente ao Estado, é necessário que as empresas industriais, agrícolas e comerciais de cada país colaborem economicamente para seu maior desenvolvimento ;

2.9 que os estabelecimentos de educação primária fundados e mantidos por pessoas e instituições privadas sigam os planos e programas oficiais, e procurem proporcionar gratuitamente o ensino ao maior número possível de alunos ;

2.10 que se organizem e fomentem os serviços auxiliares de ajuda ao escolar para regularizar sua freqüência, favorecer sua aprendizagem e defender sua saúde.

3. Financiamento.

Recomenda :

3.1 que, embora seja difícil estimar com precisão o custo a longo prazo dos planos para estender a educação obrigatória, é essencial que os governos e os povos conheçam, na forma mais precisa possível, o custo aproximado dos planos educacionais a curto e a longo prazo, a fim de que :

a) se reconheça a necessidade de um aumento periódico do orçamento destinado à educação pública,

b) se aceite o princípio de que os gastos destinados à educação obrigatória devem ter prioridade no orçamento geral,

c) se criem fundos nacionais de educação como os que se têm estabelecido nalguns países latino-americanos, ou se ponham a executar planos extraordinários para o fomento da educação primária ;

3.2 que, a fim de tornar viável o plano de extensão da educação primária, que geralmente tropeça com dificuldades econômicas devidas aos gastos exigidos pelo programa de construções escolares, se distribuam os créditos necessários num período mais ou menos longo recorrendo a empréstimos internos ou de organismos internacionais ;

3.3 que se estabeleça um Fundo Nacional Extraordinário para a extensão da educação primária com base numa campanha de bônus a juros baixos, liberados de todo imposto;

3.4 que se introduza uma tributação especial que grave a importação de artigos de luxo, os jogos de azar, as importações e o consumo de bebidas alcoólicas, etc.

VI

PLANOS DE ESTUDO E PROGRAMAS DE ENSINO

1. Os planos e programas como fatores do progresso econômico e social.

Recomenda :

1.1 que se efetuem estudos sistemáticos e permanentes da realidade econômica, social e cultural de cada um dos países latino-americanos, por intermédio de organismos técnicos especializados, cujos resultados sirvam de fundamento para a elaboração, revisão e adaptação dos planos e programas;

1.2 que se elaborem planos e programas concebidos para uma escola de duração mínima de seis anos, tanto urbana quanto

rural, que proporcione, por uma parte, a formação comum e geral dos educandos, e, por outra, permita a exploração e aproveitamento das aptidões especiais da criança com fins de orientação vocacional;

1.3 que se dotem as escolas de pequenos laboratórios, oficinas, material de trabalho, bibliotecas, etc. que facilitem o desenvolvimento de programas destinados a satisfazer às aspirações econômicas, sociais e culturais;

1.4 que se realizem atividades extra-escolares que favoreçam uma melhor compreensão dos planos e programas por parte dos pais e a comunidade, tais como a formação de Centros ou Associações de Pais, campanhas de alfabetização, cursos especiais para adultos, programas de educação fundamental, etc;

1.5 que se incluam nos programas unidades de ensino que contribuam diretamente para o melhoramento das condições de vida no lar e na comunidade.

2. Os planos e programas e a herança cultural.

Recomenda :

2.1 que se definam os ideais educativos comuns aos países latino-americanos e se estabeleça nos programas da escola primária uma parte comum de conteúdo que contribua para conservar e fortalecer a unidade destes povos ;

2.2 que se elaborem os planos e programas de tal maneira que se garanta uma coordenação de seus conteúdos, do ponto de vista local, nacional, americano, ocidental e universal, de acordo com a maturidade dos alunos;

2.3 que se inclua nos programas o estudo dos problemas e necessidades atuais da vida nacional e as características mais importantes do mundo contemporâneo;

2.4 que no desenvolvimento dos programas, especialmente o de Estudos Sociais, se estimule o conhecimento de outros países, se destaque sua interdependência, se fomentem as atitudes de compreensão internacional e se informe acerca da organização, funcionamento e realização dos diferentes organismos internacionais.

3. Os planos e programas e o desenvolvimento da criança.

Recomenda :

3.1 que os programas correspondam à capacidade, aos interesses e às necessidades da criança, e se baseiem nos conhecimentos atuais sobre a natureza do seu desenvolvimento;

3.2 que se crie um Instituto Latino-Americano de Estado da Criança e se estabeleçam institutos nacionais correspondentes nos países onde não existirem, com as seguintes funções :

a) realizar investigações sistemáticas e permanentes acerca das características peculiares das crianças dos países latino-americanos, para determinar tanto seus traços comuns quanto diferenciais,

b) divulgar entre os professores do Continente e as instituições que congregam o magistério os progressos alcançados pelas ciências que estudam a criança.

4. Organização de planos e programas e métodos de ensino.

Recomenda:

4.1 que os planos e programas de ensino se organizem, tanto quanto possível, à base de grupos de matérias, áreas de vida ou outras formas de concentração, melhor que em torno de matérias isoladas; os problemas sociais e os interesses da criança, mais que a estrutura lógica das matérias, devem determinar a organização do conteúdo dentro de cada área ou grupo de matérias ;

4.2 que os métodos de ensino reflitam a filosofia democrática e se fundamentem na concepção moderna da criança e da aprendizagem ;

4.3 que os conteúdos do programa se selecionem de acordo com o nível de maturidade, interesses e necessidades da criança e com seu ambiente social e o tempo que se destina à sua aprendizagem ;

4.4 que os critérios de avaliação tendam à apreciação integral do desenvolvimento da personalidade da criança, mediante técnicas modernas de apreciação quantitativa e qualitativa;

4.5 que se estabeleçam práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos e se baseiem nos resultados dos estudos científicos sobre a matéria;

4.6 que se crie um Instituto de Investigações Pedagógicas para a América Latina e se estabeleçam institutos correspondentes nos países onde não existirem, com os fins seguintes:

a) realizar investigações, preferentemente, nos seguintes campos :

a.1 — planos de estudos e programas, a.2

— método de ensino, a.3 — sistema de

avaliação,

a.4 — problemas relacionados com a infrequência escolar, fracasso nos exames, etc,

b) estimular e orientar a experimentação pedagógica nos países latino-americanos,

c) subadministrar ajuda técnica e promover intercâmbio de experiências no terreno da investigação pedagógica,

d) formar especialistas no campo das investigações pedagógicas para os países latino-americanos,

e) unificar a terminologia pedagógica em uso na América Latina e elaborar um Dicionário correspondente;

4.7 que os textos se ajustem aos princípios modernos da aprendizagem e do ensino, e se fomente o uso efetivo do livro complementar e de consulta;

• 4.8 que se promova a cooperação bilateral, multilateral e regional na elaboração e publicação de textos de estudo e livros complementares, na produção de material de ensino, e recursos audiovisuais, e na elaboração e produção de livros pedagógicos e guias didáticos que contribuam para o melhoramento do trabalho docente.

5. Critérios para o desenvolvimento e revisão dos planos e programas.

Recomenda :

5.1 que se organizem em cada um dos países latino-americanos e sob a responsabilidade direta dos respectivos Ministérios de Educação um Departamento ou Seção de Planos e Programas de Estudos, encarregado de realizar, de forma sistemática e permanente, a tarefa de elaboração e revisão desses instrumentos técnico-pedagógicos e de orientar sua adequada aplicação;

5.2 que os Estados adotem medidas que garantam a estabilidade e competência profissional dos organismos técnico-educacionais e a continuidade de suas funções com o objetivo de assegurar a eficácia de seu serviço ;

5.3 que na elaboração e revisão dos planos e programas participem em forma ampla e ativa os professores e pais de família e cooperem também elementos representativos das diversas instituições sociais. É necessário que as funções e responsabilidades, tanto dos educadores como de outros elementos que participem na elaboração dos programas, se definam com precisão, entendendo-se que os aspectos técnicos ficarão exclusivamente a cargo dos especialistas em educação;

5.4 que se faça uma experimentação prévia dos planos e programas em escolas especialmente indicadas para esse fim e sob a supervisão de técnicos especializados com o objetivo de que se fundamentem numa base real e seja eficaz sua aplicação posterior ;

5.5 que se instituem cursos especiais de planos e programas nas escolas normais ou institutos de formação do magistério, que

preparem o futuro professor para aplicar inteligentemente os planos e programas e para participar com eficácia na sua revisão;

5.6 que se estabeleça entre os países americanos um sistema de ajuda técnica e de intercâmbio de experiências que permita o aperfeiçoamento constante dos métodos de elaboração, aplicação e revisão dos planos e programas de estudo;

5.7 que se assegure a correta aplicação e desenvolvimento dos planos e programas, à base de guias metodológicos que orientam o trabalho dos professores e de uma supervisão da tarefa docente ;

5.8 que se facilite a aplicação de novos planos e programas e a utilização de modernos métodos de ensino mediante as seguintes medidas:

a) a ampliação e o melhoramento dos serviços de orientação técnica próprios dos diretores de escola, inspetores e supervisores escolares,

b) o aperfeiçoamento do professorado em exercício,

c) o melhoramento da formação dos professores,

d) a especialização do pessoal para as funções diretivas de orientação técnica,

e) o aumento de cargos de professor para poder reduzir o número de alunos por classe,

f) a organização das escolas de seis ou mais professores de tal sorte que o diretor não tenha nenhuma classe a seu cargo,

g) a simplificação das tarefas administrativas do professor proporcionando o pessoal de secretaria necessário,

h) o melhoramento das condições materiais e higiênicas dos edifícios escolares,

i) a intensificação das relações com os pais de família e a coletividade em geral.

VII

FORMAÇÃO DE professores

1. Papel e função do professor.

Considerando :

que a função específica do professor primário é a de dirigir o processo de formação do educando mediante a transmissão e criação ativa dos bens culturais para incorporá-los à vida de sua comunidade e da sociedade em geral;

que a ação do professor deve interpretar-se com sentido funcional dentro da comunidade a fim de que contribua para o aperfeiçoamento constante e progressivo dos grupos humanos; e

que a necessidade de dar imediata solução aos problemas sociais e econômicos dos educandos obriga os professores a dedicar uma parte de seu esforço e tempo a ditos problemas,

Recomenda :

1.1 determinar como funções essenciais do professor as seguintes :

a) com relação ao educando: estimular e orientar o processo educativo integral da personalidade da criança, baseando-se o estudo biopsíquico e social, dentro do meio ambiente;

b) com relação à sociedade: cooperar na organização da comunidade para que esta resolva seus problemas, se possível, com recursos próprios;

1.2 adotar, por parte dos Estados latino-americanos, as medidas necessárias para estabelecer ou ampliar os serviços que se refiram diretamente ao melhoramento da comunidade, a fim de não dispersar energias do professor em funções que não são especificamente pedagógicas ;

1.3 limitar a participação dos professores em funções que, a rigor, não correspondam à escola;

1.4 atribuir aos professores uma remuneração adequada, no caso de terem que atender a serviços referidos nos parágrafos anteriores.

2. Seleção e nomeação de professores.

Recomenda :

2.1 aplicar meios objetivos que permitam apreciar o rendimento do trabalho escolar e avaliar o grau de eficiência do professor. Os dados obtidos deverão ser aproveitados para a organização de um plano de aperfeiçoamento e para a distribuição do pessoal conforme seu grau de eficiência;

2.2 promover investigações sobre as causas do abandono da carreira do magistério (causas de ordem econômica, política, saúde, interesse vocacional, isolamento, etc.) e apreciar sua influência. Baseando-se nestas investigações, deverá elaborar-se um plano que estimule e facilite o ingresso de candidatos na carreira docente e sua permanência em exercício;

2.3 utilizar as estatísticas relativas ao crescimento da população escolar, a fim de prever o número de professores necessários ;

2.4 estabelecer a igualdade básica entre os professores de escolas urbanas e rurais, tanto no que se refere à formação cultural e profissional quanto no que concerne ao aspecto econômico;

2.5 organizar critérios de seleção, nomeação e acesso do pessoal docente que garantam o provimento de cargos à base de méritos e preparação profissional do candidato, à margem de toda influência política ou de outra natureza.

3. Formação e aperfeiçoamento dos professores.

Considerando :

que as Escolas Normais são as instituições incumbidas de formar os futuros professores de acordo com as necessidades e mudanças sociais da vida da nação, mediante uma preparação cultural básica e de caráter profissional especializada ;

que a formação prática do normalista exige um processo complexo e sistemático que envolve os aspectos profissionais, humanos e materiais da escola ;

que as diferenças existentes entre os meios urbanos e rurais e a classificação de escolas e professores dessas zonas se justificam cada vez menos, devido à interpenetração crescente entre o urbano e o rural; e que o desenvolvimento dos serviços educacionais requer planos de aperfeiçoamento profissional que possibilitem aumentar a eficiência do magistério e estimulá-lo em sua carreira,

Recomenda :

3.1 que os Estados latino-americanos atribuam a devida importância às Escolas Normais por serem encarregadas da formação dos educadores do povo ;

3.2 que se institua um tipo único de escola normal que enriqueça a vocação docente, afine a sensibilidade humana dos normalistas em ambiente material e espiritual digno, assegure a unidade de formação pedagógica do professor primário e o prepare para atuar eficientemente em qualquer meio, urbano ou rural ;

3.3 que nos estabelecimentos de preparação do magistério se tenham em conta as características e necessidades de tipo regional, urbano e rural, sem menoscabo da igualdade básica afirmada no parágrafo anterior ;

3.4 que na formação dos professores se considerem os seguintes aspectos:

- a) aptidão vocacional,
- b) sensibilidade para os valores humanos,
- c) cultura geral básica de um conteúdo superior ao dos conhecimentos que o professor deva comunicar no exercício da carreira,
- d) cultura pedagógica: filosófica, científica e técnica (em que prevaleça o estudo dos aspectos psicológico e sociológico) além de uma especialização em uma determinada técnica ou arte,

e) capacidade prática;

3.5 que as Escolas Normais promovam uma verdadeira transformação das escolas primárias e participem no fomento da educação fundamental e de adultos, incorporando estes estudos a seus planos;

3.6 que se organize em forma gradual a prática docente durante os anos de formação profissional, tanto na escola de aplicação como nas escolas primárias de diferentes tipos e meios, para que o normalista se familiarize com os problemas que de futuro enfrentará no exercício da profissão. Na organização, controle e avaliação da prática de ensino deverão intervir o Professor de Prática, os Supervisores, os Professores-Guias e o pessoal diretivo e docente da escola de aplicação anexa. O Professor de Prática Docente deve ser selecionado especialmente e preparado em cursos de Institutos Normais Superiores;

3.7 que as Escolas Normais tenham presente a necessidade de obter o equilíbrio emocional dos futuros professores para que neles se crie uma atitude de simpatia para com os demais, a fim de que possam comunicá-la às crianças e ao grupo social ;

3.8 que os serviços oficiais de aperfeiçoamento do magistério compreendam cursos de cultura geral e profissional, seminários, viagens de estudo, cursos por correspondência e radiofônicos, bolsas de estudo, publicações e exposições pedagógicas. Devem estimular-se e reconhecer-se as atividades de aperfeiçoamento realizadas pelas associações de professores. É necessário, ademais, por meio de convênios internacionais, conseguir a equivalência de títulos magisteriais obtidos no exterior;

3.9 que, quando circunstâncias especiais obrigarem os governos a pôr em prática planos de emergência para a formação de professores primários, se exija dos candidatos um nível suficiente de cultura geral e de preparação profissional antes de lhes confiar um cargo. Os beneficiários dessa formação de emergência que demonstrem aptidões satisfatórias devem dispor de facilidades para completar sua formação em estabelecimentos que organizem cursos diretos ou por correspondência, de conformidade com o plano oficial de estudos e isto com o objetivo de que, em um prazo determinado, regularizem sua situação;

3.10 que os Estados latino-americanos promovam a criação de institutos superiores, dentro ou fora da Universidade, destinados a preparar o professorado das Escolas Normais, os inspetores, o pessoal diretivo, técnico e administrativo requerido ao serviço do ensino normal e primário.

4. Posição social dos professores.

Considerando :

que o professor primário representa um fator determinante na vida democrática da nação;

que a função social do mestre requer, para seu eficiente exercício, a garantia de um viver isento de preocupações materiais e a segurança de uma existência livre de temores ;

que a situação do professor primário depende de medidas de ordem jurídica e administrativa que assegurem o contrato, a permanência no emprego, a retribuição justa, as condições de trabalho e um sistema de previsão social que sirva de base à consideração que deve gozar o magistério junto das autoridades e da opinião pública; e

que um sistema de estímulos e compensações justas mantém e incrementa o amor à profissão e a permanência no exercício desta,

Recomenda :

4.1 que os professores em exercício e os representantes das associações magisteriais, assessorados por especialistas na matéria, participem do estudo e estruturação dos instrumentos legais e técnicos que definam a política educacional de cada país;

4.2 que os Estados latino-americanos aprovelem estatutos para a carreira do magistério com o fim de melhorar as condições de vida do professor;

4.3 que os membros do pessoal docente primário sejam remunerados conforme a importância de sua função. Sua remuneração deve ser pelo menos igual à das diversas categorias de funcionários ou empregados que hajam recebido uma preparação ou ocupem uma posição social do mesmo nível;

4.4 que a remuneração inicial seja suficiente para garantir-lhe, desde o princípio de sua carreira, condições de vida que o estimulem em seu trabalho;

4.5 que o sistema de acessos permita ao professor de ensino primário atingir rapidamente o salário médio da escala e obter ao final da carreira a pensão ou indenização máxima ;

4.6 que o sistema de acessos se baseie essencialmente em um regime de concursos que tenha em conta títulos, tempo de serviço, aptidões, eficiência e fatores semelhantes;

4.7 que nos países de administração descentralizada onde existem diversas modalidades e escalas de vencimentos, se reduzam as diferenças existentes em matéria de remuneração ao professor primário;

4.8 que, quando o ensino numa escola de aplicação, de caráter técnico ou experimental, requeira uma preparação profissio-

nal especializada, a remuneração dos professores seja superior à dos que trabalham em escolas comuns ;

4.9 que se concedam gratificações ou indenizações especiais aos professores que trabalhem em escolas de fronteira ou em localidade de condições difíceis de vida, resultantes de clima, isolamento, salubridade ou outros fatores;

4.10 que os membros do pessoal docente primário gozem da parte do Estado de um regime de seguros sociais que cubra os seguintes aspectos: jubilação, pensão à viúva e aos órfãos, invalidez, enfermidade, maternidade, seguros de educação para benefício dos filhos dos professores, etc.

5. Projeto principal da UNESCO relativo à extensão do ensino primário na América Latina (Formação de professores).

Considerando :

que o Diretor-Geral da UNESCO preparou e submeteu à consideração desta Conferência Regional um Projeto Principal para a extensão do ensino primário na América Latina,

Recomenda :

5.1 aceitar o Projeto Principal para a extensão da educação gratuita e obrigatória na América Latina previsto pela UNESCO, com as considerações seguintes :

a) ao redigir o projeto definitivo deverão ter-se presentes os princípios aceitos na Recomendação VII, sobre formação de professores, desta Conferência;

b) estudar as possibilidades de concentrar os esforços em menor número de objetivos com o fim de imprimir eficácia à consecução dos que se consideram mais prementes;

c) ao determinar definitivamente a ajuda que a UNESCO possa prestar a algumas Universidades latino-americanas para a formação de especialistas em educação e à Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, se evitará toda duplicação nas atividades formativas do professorado das escolas normais, assim como na preparação de especialistas em educação fundamental encomendada ao Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL) ;

d) as instituições incumbidas da formação e aperfeiçoamento do pessoal docente para as Escolas Normais se preocuparão em capacitar professorado em condições de preparar professores

primários para ensinar em escolas de um só professor, compreensivas de seis anos ou séries;

e) suprimir o projeto de realização de um Seminário para 1958, referente ao problema da extensão do ensino primário gratuito e obrigatório, em benefício de outras atividades de maior necessidade e urgência ;

f) aumentar no Projeto a quantidade de bolsas de estudo, procurando elaborar normas de seleção que garantam a idoneidade dos candidatos e uma permanência prolongada em centros de formação de nível universitário de reconhecido prestígio;

g) incluir um número de bolsas de estudo a professores latino-americanos que se preparem nas técnicas das escolas radiofônicas de Sutatenza, Colômbia, sempre e quando possam depois aplicá-las nos respectivos países.

RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO (*)

Convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, realizou-se em Lima, Peru, no período de 3 a 9 de maio de 1956, a Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, que aprovou as seguintes resoluções:

I

DECLARAÇÃO DE LIMA sobre A GENERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E
A ELIMINAÇÃO DO ANALFABETISMO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que o direito à educação está consagrado pelas Constituições dos Estados Americanos, pela Constituição da UNESCO, pela Carta da Organização dos Estados Americanos e pela Declaração Universal e Declaração Americana dos Direitos do Homem ;

Que as nações americanas obtiveram consideráveis resultados em sua luta para erradicar o analfabetismo e generalizar a educação primária;

Que, apesar de tais resultados, existem ainda na América Latina 14 milhões de crianças sem escolas e 45 milhões de adultos analfabetos ;

Que o analfabetismo dificulta o exercício dos direitos e dos deveres humanos, desorganiza a estrutura democrática e atrasa o desenvolvimento moral, cultural, econômico e social dos povos americanos; e

Que, em conseqüência, é preciso intensificar o esforço comum e incrementar os recursos nacionais e internacionais para extirpar o analfabetismo e assegurar a educação primária a todas as crianças em idade escolar, dentro do menor prazo que permitam as condições sociais e econômicas de cada Estado,

(*) Traduzido do original em castelhano por Paulo de Almeida Campos, do INEP.

Declara :

1. Que a educação é a base fundamental do progresso cultural, econômico e social das nações.
2. Que é dever inadiável dos governos e dos povos americanos generalizar a educação primária e eliminar o analfabetismo.

Resolve :

3. Fazer um apelo à consciência da América, aos governos, aos povos e aos Organismos Internacionais, para que intensifiquem e coordenem seus esforços para generalizar a educação e assegurar dessa maneira a dignidade e o bem-estar do homem e o pleno exercício dos seus direitos.

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

4. Adotar planos integrais que assegurem a educação primária gratuita e obrigatória a todas as crianças em idade escolar, determinem a extirpação do analfabetismo e promovam a educação fundamental, respeitando os valores da personalidade humana e das culturas nativas.

À UNESCO e à Organização dos Estados Americanos :

5. Intensificar a coordenação de seus esforços, entre si e com os Governos, para obter a solução deste urgente problema americano.

n

PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que os países americanos têm atualmente problemas quantitativos e qualitativos no campo da educação, os quais só poderão ser resolvidos em várias etapas e em tempo determinado;

Que para a solução destes problemas é aconselhável aplicar à educação as técnicas modernas de planejamento; e

Que, aceitando como básico o problema da eliminação do analfabetismo e a generalização da educação primária, é indispensável reconhecer que isto só constitui uma parte do programa geral educativo de cada país, e que portanto é necessário o planeja-

mento integral que compreenda não só o ensino médio, o técnico, o vocacional e o universitário, até onde lhe permita sua autonomia, assim como as atividades de extensão cultural,

Recomenda :

Aos governos dos Estados-membros:

1. Que preparem um plano integral de ensino que compreenda todos os níveis educativos, no qual se adapte o ensino em cada um deles à realidade do país, além de prever as novas facilidades em termos de preparação do pessoal técnico e administrativo, edifícios escolares, equipamentos, textos, etc, para satisfazer às exigências do crescimento demográfico e ao desenvolvimento do país em todos os setores.

2. Que estabeleçam, no Ministério da Educação ou entidade responsável pelo ensino, uma seção de Planejamento destinada a formular os planos integrais e proceder à sua avaliação de maneira sistemática e periódica, a fim de fazer as adaptações exigidas pelos novos fatores que forem surgindo durante seu desenvolvimento, e, por último, para verificar sua execução ; e

3. Que enviem à Organização dos Estados Americanos um relatório sobre a preparação ou desenvolvimento de seus planos integrais, e que a dita Organização distribua este relatório a todos os Estados-membros.

À Organização dos Estados Americanos e à UNESCO:

4. Que prestem aos Estados-membros sua assistência com equipes de técnicos para a elaboração de planos integrais de educação.

III

FINANCIAMENTO DE PLANOS INTEGRAIS PARA A EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que é indispensável garantir o financiamento dos planos integrais educativos, para que estes se convertam realmente em fator de progresso;

Que as atividades puramente materiais no campo do desenvolvimento econômico possuem várias e importantes fontes de financiamento, tanto nacionais como internacionais, das quais necessita a educação, que é a base não somente do desenvolvimento econômico mas também de todo o progresso do país; e

Que é indispensável pôr o crédito a serviço da educação e da cultura,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

Que, dentro das limitações constitucionais e de acordo com as realidades de cada país:

1. Fomentem nos países o interesse público pela educação e a idéia de que a melhor inversão que fazem tanto o Estado como os particulares é a que se destina à educação, já que esta possui o maior multiplicador cultural e econômico.

2. Estimulem o estabelecimento de instituições bancárias, corporações ou fundos especiais, destinados a financiar a construção de escolas, colégios e universidades, e também a aquisição de material relativo ao seu trabalho.

3. Que tais entidades contem com recursos próprios e suficientes para seu trabalho, tenham autonomia e estabilidade para o desenvolvimento de seus planos, para que não fiquem à mercê de freqüentes mudanças de planos, métodos e objetivos.

4. Que concedam crédito tanto às divisões administrativas responsáveis pela construção de edifícios, como às entidades privadas vinculadas à educação.

5. Que os empréstimos sejam a longo prazo e a juros baixos.

6. Que, para o financiamento da educação, os Governos considerem a possibilidade de usar, entre outros, os seguintes recursos :

a) Impostos especiais ou aumentos de certos impostos existentes,

b) Emissão de títulos que poderiam ser adquiridos pelas companhias de seguros, caixas econômicas e bancos,

c) Dotações extraordinárias no orçamento regular do Estado,

d) Empréstimos amortizáveis e destinados ao pagamento de prédios escolares.

7. Que estudem o estabelecimento de incentivos tributários com o fim de fomentar as doações e legados para entidades públicas ou particulares, dedicadas à educação sem objetivo de lucro.

8. Que fomentem a iniciativa particular por meio de estímulo às organizações, tais como patronatos, sociedades cooperativas ou outras semelhantes.

9. Que a Organização dos Estados Americanos transmita ao Presidente da Junta Diretora do Banco Internacional de Re-

construção e Fomento o pedido desta Reunião para que tal entidade se vincule ainda mais ao desenvolvimento econômico destes países, financiando o setor educativo que sem dúvida alguma é o que mais contribui para esse desenvolvimento; financiamento este que poderá ser feito pelo citado banco, mediante a concessão de créditos para construir e equipar escolas, colégios e universidades.

10. Que a Organização dos Estados Americanos transmita pedido semelhante ao Governo dos Estados Unidos da América para que este, por meio do Banco de Importação e Exportação, contribua desta forma para o desenvolvimento educacional dos países que assim o solicitem. Além disso, que o citado Governo considere também a possibilidade de estender para estes mesmos fins as oportunidades de financiamento provenientes da compra de excedentes agrícolas.

11. Que a Organização dos Estados Americanos transmita esta resolução a todos os Ministros de Educação e aos Governadores do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento para que, se a considerarem oportuna, solicitem a esta entidade, na próxima reunião de Governadores, sua vinculação ao financiamento das campanhas ou programas educativos promovidos pelos seus Países-membros.

IV

RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL, OFICIAL E SOCIAL PELA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a legislação dos Estados americanos estabelece a obrigatoriedade da educação primária, tanto para o Estado como para o indivíduo;

Que os artigos XXX e XXXI da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem dispõem, respectivamente:

ARTIGO XXX. "toda pessoa tem o dever de assistir, alimentar, educar e amparar os seus filhos menores de idade..."

ARTIGO XXXI. "toda pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos, a instrução primária"; e

Que a educação como empreendimento coletivo requer uma ampla cooperação social,

Declara :

1. Que a necessidade de generalizar a educação primária exige que esta tenha um caráter obrigatório:

a) para os pais e representantes de menores de idade escolar, os quais têm o dever de proporcionar educação a seus filhos e representados,

b) para o Estado que, entre seus fins específicos, tem o dever de proporcionar educação primária gratuita a todas as crianças em idade escolar, e

c) para os cidadãos, que, como membros do grupo social, têm o dever de contribuir intelectual, moral e materialmente para o desenvolvimento da educação na comunidade a que pertencem.

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

2. Que desenvolvam intensivas campanhas nacionais de divulgação, que permitam formar, em todos os setores de sua população, verdadeira consciência responsável quanto à obrigação que lhes cabe na generalização da educação primária.

v

FORMAÇÃO DE professores

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que, na maioria dos países latino-americanos, a escassez de professores dificulta a generalização do ensino primário ;

Que este problema assume maiores proporções nas zonas rurais, e

Que o número de professores necessários em tais países excede o dos graduados em seus institutos de formação docente,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que no planejamento integral da educação procurem o incremento e a melhora dos centros de formação do pessoal docente.

2. Que dêem atenção especial às escolas normais superiores, faculdades de pedagogia e demais institutos onde se prepare o pessoal docente e de direção de escolas normais.
3. Que adotem as medidas destinadas a elevar o nível profissional do magistério.
4. Que garantam condições satisfatórias relativamente à estabilidade, remuneração, consideração social e às oportunidades de aperfeiçoamento e de promoção.
5. Que equiparem o nível de preparação e as condições profissionais dos professores rurais e urbanos.
6. Que estabeleçam um sistema de compensações para estimular o exercício da docência em zonas rurais.
7. Que façam a revisão do plano de formação de professores para conseguir a distribuição adequada dos centros normais, para fomentar a criação dos centros necessários e para estimular a vocação para o magistério.
8. Que assegurem o exercício da docência aos professores que tenham recebido a preparação profissional.
9. Que intensifiquem as atividades relacionadas com o aperfeiçoamento profissional dos professores em exercício; -
10. Que procurem celebrar Seminários nacionais e internacionais sobre a formação do professorado.

VI

EDIFICAÇÃO ESCOLAR

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a falta de edificações escolares constitui um grave obstáculo para a generalização da educação primária ;

Que, para resolver este problema, alguns países latino-americanos adotaram, com bom resultado, planos específicos de edificação escolar, e

Que para efetivar os planos de construções escolares é conveniente utilizar o crédito, a fim de dividir o encargo financeiro entre gerações sucessivas,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que adotem planos específicos de edificação escolar, nos quais se utilize o crédito, a fim de atender às necessidades atuais.

2. Que, a fim de assegurar a continuidade do plano de edificação escolar, estudem a conveniência de encarregar de sua execução entidades semi-oficiais ou autônomas, tais como "a Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais", do Chile.

Ao Conselho Interamericano Econômico e Social:

3. Que incumba o Centro Interamericano de Vivenda de Bogotá e outras entidades análogas, do estudo de tipos adequados de edifícios escolares.

À União Pan-Americana:

4. Que divulgue, periodicamente, os estudos mencionados na recomendação precedente, assim como os resultados obtidos pelos países americanos em relação com o plano de edificação escolar.

VII

AValiação DA EDUCAÇÃO PÚBLICA com VISTAS À GENERALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMARIO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que a educação pública constitui, por sua transcendência e pelos recursos que nela são invertidos, a mais importante empresa do Estado, e

Que sua organização e funcionamento devem ser avaliados e reajustados regularmente, a fim de alcançar o máximo rendimento dos recursos disponíveis,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que empreendam a avaliação da atual organização do ensino primário, com o objetivo de adotar as inovações ou reformas que permitam ao sistema escolar atender, com mais eficiência, a um maior número de crianças.

2. Que a aludida avaliação compreenda, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) Legislação e regulamentação sobre o ensino primário obrigatório e sobre o trabalho de menores,
- b) Localização das escolas primárias em relação com a distribuição da população em idade escolar, acessibilidade e vias de comunicação,

- c) Práticas seguidas na matrícula em escolas que não podem atender a todas as crianças da localidade,
- d) Trabalho que realiza cada um dos tipos de escolas existentes, especialmente as de um só professor,
- e) Política seguida em relação ao estabelecimento de novas escolas,
- f) Organização das escolas em que o número de graus e cursos é maior que o número de professores,
- g) Ano letivo, horários e turnos escolares,
- h) Aproveitamento dos edifícios escolares, e
- i) Emprego dos recursos e possibilidades do lugar.

VIII ADMINISTRAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que, em toda estrutura governamental, o Ministério da Educação Nacional ou os organismos responsáveis pela educação, devem ter, pela importância de sua missão, a mais moderna organização administrativa, com todos os progressos alcançados na técnica da Administração Pública;

Que uma organização administrativa deficiente onera os custos e reduz a eficácia, com sério prejuízo para a maior extensão das campanhas ou programas educativos ;

Que as organizações governamentais responsáveis pela educação devem contar com a estabilidade de seu pessoal, de seus planos, métodos e objetivos; e

Que é indispensável adotar, para o pessoal vinculado à educação, as normas técnicas correspondentes, tais como ingresso por concurso, promoção por merecimento e antigüidade de serviço, igual remuneração por igual serviço, estabilidade, oportunidades de estudo para aperfeiçoamento,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que realizem estudos técnicos sobre a organização administrativa dos setores educativos para melhorar sua eficiência, reduzir seus gastos e, especialmente, para adotar fórmulas que garantam a continuidade dos planos, métodos, objetivos e normas para a administração da educação.

2. Que criem cursos de aperfeiçoamento para todos os níveis do pessoal administrativo, com a finalidade de mantê-lo informado permanentemente sobre as modernas técnicas da Administração Pública e ajudá-lo, assim, no desempenho de suas atribuições com o máximo de eficiência.

3. Que, dentro de suas possibilidades, criem faculdades de administração pública para a preparação do pessoal administrativo de cada Governo.

4. Que facilitem a seu pessoal o estudo no exterior para que aproveite as experiências de outros países e amplie sua cultura, e que estabeleçam, para este fim, organismos especiais, se considerarem conveniente.

5. Que, com essa finalidade, aproveitem as oportunidades concedidas através de programas e acordos relativos a intercâmbio de pessoas.

IX

PLANO DE AÇÃO PARA INTENSIFICAR A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NAS ZONAS RURAIS

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a alfabetização não compreende somente a transmissão de habilidades instrumentais da cultura, como o ensinar a ler e escrever, mas que tende a tornar-se força dinâmica que impulsiona as comunidades para melhores níveis de vida econômica, cultural e social ;

Que por isso é necessário traçar um plano de ação para intensificar a educação fundamental nas zonas rurais;

Que o referido plano deverá estabelecer as funções dos Estados, assim como a participação dos diversos setores da coletividade, de modo que a alfabetização e a educação fundamental sejam o reflexo de um movimento cívico de âmbito regional e nacional ;

Que este movimento de difusão da cultura básica deve visar o incremento da economia do lar, que é de natureza preponderantemente agropecuária e, também, a formação de novas famílias de camponeses que trabalham em zonas de cultivo cada vez mais amplas, e

Que, para alcançar tais objetivos, é necessário estabelecer impostos especiais, de caráter permanente, que assegurem a exe-

cução dessa empresa de cultura, que atinja as massas agrícolas da América Latina,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Estabelecer planos que desenvolvam as campanhas ou programas contra o analfabetismo, para alcançar novas áreas, aumentando o número de escolas e de professores, a fim de generalizar o ensino gratuito e obrigatório.

2. Mobilizar as forças espirituais, culturais e sócio-econômicas da nação, com o objetivo de despertar o interesse de todos os membros da comunidade, no emprego de métodos, meios e recursos, em favor da obra de alfabetização, e obter, dessa forma, a participação viva e ativa de todo o potencial humano, técnico e econômico da coletividade.

3. Coordenar o plano de educação com os programas relacionados com o desenvolvimento econômico e social, especialmente nas zonas rurais. Para isso, propiciar a realização de obras produtivas, principalmente do tipo agropecuário, aumentar a pequena propriedade agropecuária, incrementar a indústria caseira, oferecendo, assim, novas perspectivas e estímulo, a par das múltiplas atividades de trabalho, que contribuam para eliminar a ociosidade, intensificar a capacidade de consumo em benefício dos mercados e, portanto, a renda tributária, assim como as contribuições agropecuárias para o consumo, tudo o que redundará na elevação dos níveis de vida da população campesina.

Estimular e aumentar a eficácia do esforço humano no campo agrícola, por meio da organização e orientação técnica ; prover de equipamentos e ferramentas, a preço do custo, os cursos de educação técnica e de educação rural; estimular o cultivo total da terra, e o fomento da propriedade agrícola; dirigir o esforço no sentido vocacional, de acordo com os recursos locais e as necessidades da região.

5. Criar rendas especiais para a construção, organização e funcionamento de escolas, que permitam tornar efetivo o Plano de Alfabetização e Educação Fundamental.

X

ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a estatística é base indispensável para o planejamento integral da educação;

Que a Terceira Conferência Interamericana de Estatística, realizada em Petrópolis (Brasil, 1955), sugeriu, em sua Resolução XXV, o estabelecimento de um sistema para a apuração da estatística referente à educação; e

Que o Conselho Interamericano Econômico e Social da Organização dos Estados Americanos mantém, atualmente, em Santiago do Chile, o Centro Interamericano de Estatística Financeira, o qual poderia estender também facilmente suas atividades ao campo da estatística educacional,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que organizem a estatística escolar com rigor científico, relacionando os dados estatísticos com os índices da economia e da cultura, adotando os métodos que permitam obter resultados passíveis de comparação entre os países americanos.

2. Que elaborem e divulguem os dados estatísticos relacionados com a educação e, especialmente, os referentes ao analfabetismo e à educação primária.

3. Que colaborem com o Instituto Interamericano de Estatística, na preparação de estudos comparados.

4. Que procurem estabelecer, por intermédio do Conselho Interamericano Econômico e Social, no Centro Interamericano de Estatística Financeira, cursos breves para a habilitação de emergência, no campo da estatística educacional.

5. Que facilitem a freqüência a tais cursos aos funcionários das repartições de estatística dos Ministérios da Educação ou organismos correspondentes, a fim de que se aperfeiçoem nas técnicas modernas da investigação estatística, com referência ao estudo de planos de extensão da educação primária gratuita e obrigatória.

Ao Instituto Interamericano de Estatística:

6. Que amplie sua colaboração com as repartições correspondentes dos Estados-membros, na compilação dos elementos estatísticos de educação.

XI

PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO sobre A EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA
NA AMÉRICA LATINA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que o Diretor Geral da Unesco submeteu à consideração dos Estados-membros o Projeto Principal n.º 1, sobre extensão da Educação Primária na América Latina ;

Que a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos realizaram consultas para o estudo deste Projeto e se propuseram a cooperar para sua execução;

Que o mesmo projeto foi idealizado com o propósito de contribuir para a generalização da educação primária, principalmente através da formação de professores e de pessoal de direção especializado, e

Que a Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina aprovou as finalidades e os princípios gerais do projeto, com as reservas estabelecidas em sua Recomendação VII, 5,

Declara :

1. Que o mencionado projeto corresponde às necessidades e aspirações da América Latina e oferece a base inicial para concentrar os esforços dos governos americanos, de outros governos e dos mencionados organismos internacionais no importante aspecto do problema da extensão do ensino obrigatório, como é a formação de professores e especialistas.

2. Que, entretanto, dada a importância do problema da educação primária na América Latina, o projeto somente pode ser considerado como uma tentativa circunscrita e parcial para resolvê-lo, e que as quantias para êle destinadas representam um mínimo, que seria necessário aumentar, de maneira considerável, se se deseja concretizar a finalidade proposta.

Resolve :

3. Aprovar em princípio o Projeto Principal n.º 1 e recomendar aos governos latino-americanos que considerem a possibilidade de participar em sua aplicação.

4. Solicitar aos governos que comuniquem oportunamente ao Diretor Geral da Unesco as observações sobre o projeto, e que,

com as formas que julgarem convenientes, o aprovem na próxima Conferência Geral da UNESCO.

5. Recomendar aos Governos da América Latina que considerem as Recomendações ns. IV e VIII da Conferência Regional, relacionadas com o Projeto Principal n.º 1, com o fim de pô-las em prática, de acordo com a realidade de cada país.

6. Recomendar ao Diretor Geral e ao Conselho Executivo da UNESCO que estudem a possibilidade de aumentar as quantias destinadas ao Projeto n.º 1; e que além disso estudem novos projetos de ação para a América Latina, tais como provisões de materiais didáticos, equipamentos, construções, etc, com a aquisição de novos fundos. Promover, igualmente, o interesse dos governos e de outras organizações internacionais para que contribuam efetivamente para a solução do problema da educação gratuita e obrigatória na América Latina.

XII

ESCOLA NORMAL RURAL INTERAMERICANA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que os seminários interamericanos de educação destacaram, como uma das necessidades fundamentais da educação na América Latina, a formação de pessoal docente e de direção para escolas normais rurais ;

Que, para atender a estas recomendações, o Conselho Interamericano Econômico e Social estabeleceu a Escola Normal Rural Interamericana, com sede em Rubio, Venezuela, como parte do Programa de Cooperação Técnica da Organização dos Estados Americanos, a qual oferece às nações deste Continente um meio apropriado para incrementar a formação de professores ;

Que o período para o qual foi estabelecida a mencionada escola termina em dezembro de 1957;

Que o Projeto Principal n.º 1, da UNESCO, tem como um de seus objetivos a formação de professores para escolas normais na Escola Normal Rural Interamericana; e

Que uma instituição da importância da Escola Normal Rural Interamericana requer estabilidade para que possa produzir os resultados que dela se esperam,

Recomenda :

Ao Conselho Interamericano Econômico e Social:

1. Que prorogue o período de duração da Escola Normal Rural Interamericana para dois anos, no mínimo, dentro do Programa de Cooperação Técnica da Organização dos Estados Americanos.

Ao Conselho da Organização dos Estados Americanos:

2. Que estude a conveniência de incluir o referido projeto n.º 26 no programa regular da União Pan-Americana, ou adote as medidas necessárias para assegurar a estabilidade do citado projeto.

XIII

RECOMENDAÇÕES DA CONFERENCIA REGIONAL sobre A. EDUCAÇÃO GRATUITA E OBRIGATÓRIA NA AMÉRICA LATINA

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, convocada pela UNESCO com a cooperação da Organização dos Estados Americanos e do Governo do Peru, estudou o problema da generalização da educação primária na América e elaborou um conjunto de recomendações a respeito ;

Que tais recomendações constituem a fórmula de uma política educativa para o momento histórico em que vive a América Latina, tanto nos assuntos gerais da educação, como nos seus aspectos técnicos especializados;

Que elas interpretam, com critério realista, a aspiração dos povos da América, de generalizar a educação como o meio mais eficaz de progresso social e de aperfeiçoamento de suas instituições democráticas;

Que as citadas recomendações representam o esforço conjunto dos educadores designados pelos governos americanos para estudar o problema; e

Que elas foram apresentadas em sessões conjuntas dessa Conferência Regional e da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação.

Declara :

1. Sua satisfação pelo trabalho realizado pela Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, e toma nota de suas recomendações.

Recomenda :

Aos Governos Americanos, à Organização dos Estados Americanos e à UNESCO:

2. Que estudem tais recomendações e procurem cumpri-las, na medida do possível.

À União Pan-Americana:

3. Que inclua as Recomendações da Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina, no ato da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação.

XIV REUNIÕES INTER AMERICAN AS
DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que a Décima Conferência Interamericana (Caracas, 1954), em sua Resolução II, adotou um Programa de Cooperação Cultural Interamericana, cuja realização requer a ação conjunta dos governos da América; e

Que a mesma Conferência, em sua Resolução V, recomendou que esta Reunião Interamericana de Ministros da Educação estudasse a possibilidade de continuar realizando reuniões semelhantes, escolher os assuntos que devem ser objeto de sua consideração e determinar a data de sua realização,

Resolve :

1. Que é conveniente continuar realizando reuniões interamericanas de Ministros de Educação.

2. Que estas reuniões se levem a cabo com intervalos não menores de três anos nem maiores de quatro anos.

3. Que a próxima reunião considere, principalmente:

- a) A avaliação do progresso realizado pelos Estados-membros na generalização da educação primária e na erradicação do analfabetismo, e
- b) A educação média.

Recomenda :

À Organização dos Estados Americanos :

4. Que leve ao conhecimento dos Governos, com uma antecipação de três meses mais ou menos, a informação e a documentação relacionadas com os temas da reunião.

Aos Governos dos Estados-membros:

5. Que, com noventa dias de antecedência, pelo menos, designem as suas delegações à mencionada reunião.

6. Que colaborem com a Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, mediante a remessa oportuna das informações solicitadas para preparar a documentação correspondente.

XV

MÉTODOS E MATERIAIS PARA AS CAMPANHAS OU PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que é necessário realizar trabalhos experimentais sobre métodos para ensinar a ler aos adultos ;

Que, nas campanhas ou programas de alfabetização, são empregados, em geral, métodos relativos à escola primária, que não se ajustam à natureza e às características do adulto;

Que, as campanhas ou programas de alfabetização exigem materiais complementares de leitura, que contribuam para formar e manter o hábito de ler ;

Que o ensino da leitura não deve limitar-se a facilitar a aquisição da habilidade de ler e escrever, mas deve ser um meio para dignificar e enriquecer a vida;

Que, por conseguinte, os materiais de leitura devem corresponder aos interesses e às necessidades do adulto e ser simples e compreensíveis para pessoas de baixo nível escolar;

Que a Editora Latino-Americana de Educação Fundamental, estabelecida pela Organização dos Estados Americanos, produz materiais complementares de leitura do tipo indicado ;

Que esses materiais produzidos pela Organização dos Estados Americanos abrangem temas cívicos, sociais, culturais e econômicos e servem de base para a organização de bibliotecas da comunidade;

Que a produção e o emprego de auxílios audiovisuais são um fator de grande importância na educação dos adultos,

Recomenda :

Aos Governos:

1. Intensificar os trabalhos de experimentação para verificar os métodos de ensinar a ler e escrever aos adultos.

2. Organizar Seminários nacionais para estudar os resultados dos trabalhos experimentais e planejar sua aplicação.

3. Fazer chegar aos adultos recém alfabetizados materiais de leitura adequados aos seus interesses.

4. Apresentar sugestões à Editora Latino-Americana de Educação Fundamental sobre a preparação de materiais de leitura para as campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

5. Fomentar o estabelecimento de bibliotecas populares fixas e circulantes e utilizar, como conteúdo central, os materiais de leitura preparados pela mencionada Editora.

6. Fomentar a produção de materiais audiovisuais e seu emprego nas campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

À Organização dos Estados Americanos:

7. Estimular o intercâmbio, entre os países americanos, de materiais complementares de leitura para adultos.

8. Incentivar a difusão dos métodos de educação audiovisual, proporcionando aos governos informação e ajuda técnica.

XVI

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DOS PLANOS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação,

Considerando :

Que para solucionar o problema do analfabetismo deve ser organizado um serviço sistemático e permanente;

Que tal serviço requer uma organização administrativa que compreenda as Secretarias ou Ministérios de Educação e Cultura,

os organismos culturais, cívicos, religiosos, assistenciais da comunidade, os conselhos de educação popular, as escolas-pilôto e a organização de centros escolares rurais, seguindo o exemplo daqueles que, na experiência americana, demonstraram sua eficácia;

Que a organização administrativa requer também providências de ordem fiscal e financeira ; e

Que a fim de julgar o êxito dos programas deve instituir-se um sistema de avaliação destes resultados,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Criar, nos Ministérios ou Secretarias de Educação e Cultura, ou organismos competentes, uma divisão técnica de alfabetização e educação de adultos.
2. Coordenar cada zona, setor ou grupo da população analfabeta com os organismos nacionais para que colaborem nos programas de alfabetização.
3. Organizar, em cada centro urbano ou rural, associações compostas de homens e mulheres dispostos a fomentar os programas de melhoramento da população analfabeta.
4. Estabelecer uma rede de escolas-pilôto de alfabetização e de educação de adultos destinados ao estudo de métodos, à produção de materiais e à formação de professores especializados.
5. Experimentar, quando a dispersão da população justificar, um sistema semelhante ao dos núcleos escolares campestres.
6. Expedir medidas legislativas para que as empresas agrícolas e industriais, estatais e privadas organizem centros de alfabetização.
7. Estudar a possibilidade de aumentar os fundos das campanhas ou programas de alfabetização mediante a contribuição das instituições particulares, o aumento das cotas patronais, dos municípios e de outros órgãos do serviço público.

À Organização dos Estados Americanos e outras Organizações Internacionais:

8. Assessorar os governos americanos na adoção das medidas administrativas mencionadas nesta resolução e de outras medidas semelhantes.
9. Preparar um projeto para a criação de um Fundo Interamericano para a erradicação do analfabetismo na América e submetê-lo aos Estados-membros, a fim de que seja considerado na Terceira Reunião Interamericana de Ministros de Educação.
10. Entrar em entendimentos com os organismos financeiros internacionais para a concessão de empréstimos a longo prazo e a juros mínimos, que os governos investiriam preferentemente

em realizações de natureza material destinadas a combater o analfabetismo.

11. Avaliar, com intervalos convenientes, o resultado dos trabalhos de alfabetização que empreendam os países americanos.

XVII

PREPARAÇÃO DE PESSOAL PARA AS CAMPANHAS OU PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que os grupos mais numerosos de analfabetos residem nas zonas rurais, onde as condições de vida e de trabalho exigem consideráveis sacrifícios ;

Que o fator mais importante na tarefa de extirpar o analfabetismo é o professor rural, e

Que, além do professor rural, os programas de alfabetização e educação fundamental exigem pessoal especializado para os serviços de administração e para o trabalho docente,

Recomenda :

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Adotar para a formação de professores rurais programas que garantam nível de estudos semelhantes ao dos professores das escolas urbanas.

2. Estudar a possibilidade de conceder, nos Quadros do Magistério Rural, classificações semelhantes às que podem alcançar os professores urbanos.

3. Utilizar, da maneira mais ampla possível, os serviços do Centro Regional de Educação Fundamental da América Latina, na formação de pessoal para as campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

4. Organizar cursos sobre aspectos básicos de alfabetização e de educação fundamental para o pessoal incumbido de alfabetização, quando este não tiver formação adequada.

À Organização dos Estados Americanos e à UNESCO :

5. Patrocinar seminários e cursos breves, nos diversos países, para a formação de pessoal destinado às campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental.

XVIII ALFABETIZAÇÃO DA
MULHER

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

Considerando :

Que, no grave problema do analfabetismo que enfrentam as nações americanas, é consideravelmente alta a proporção de mulheres que não receberam a ação civilizadora da escola ;

Que tal fato se deve à influência de tradições e preconceitos que têm limitado durante muito tempo as oportunidades educativas da mulher, influência esta que tende a desaparecer à medida que os governos reconhecem os direitos civis e políticos da mulher;

Que, mesmo nas Campanhas ou Programas de Alfabetização bem organizadas, se observa pequena frequência de mulheres às escolas, especialmente nos meios rurais e de operários; e

Que alfabetizar uma mulher é formar uma professora, pois a mãe alfabetizada não permitirá que seus filhos cresçam analfabetos,

Recomenda:

Aos Governos dos Estados-membros:

Prestar especial atenção à alfabetização da mulher, estimulando-a a frequentar a escola e os centros de alfabetização, educando-a desta maneira para a melhor formação de seus filhos e habilitando-a para o exercício da cidadania.

XIX

VOTO DE AGRADECIMENTO AO GOVERNO, AUTORIDADES E
POVO DO PERU

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação

Resolve :

1. Expressar seu reconhecimento profundo e respeitoso ao Exmo. Senhor General de Divisão Manuel A. Odría, Presidente da República, e, por seu intermédio, ao Governo e ao Povo do Peru, pela hospitalidade generosa e fraternal que, com a tra-

dicional fidalguia peruana, tornaram tão agradável a permanência de todas as Delegações em sua nobre Pátria.

2. Expressar ao Exmo. Senhor Héctor Boza, Presidente do Senado, e ao Exmo. Senhor Eduardo Miranda Sousa, Presidente da Câmara dos Deputados do Peru, e, por seu intermédio, às autoridades, funcionários e empregados da Chancelaria e do Palácio Legislativo, um voto de agradecimento muito sincero, por terem permitido que a Reunião se realizasse na sede augusta do Poder Legislativo do Peru.

3. Renovar a sua mais calorosa e sincera expressão de agradecimento ao Exmo. Senhor General de Divisão Juan Mendoza Rodríguez, Presidente da Delegação Peruana e da Conferência, e a seus ilustres colegas, pela forma sempre acertada com que dirigiu os debates, e pelas inumeráveis atenções e gentilezas sempre dispensadas a todas as Delegações.

XX

VOTO DE AGRADECIMENTO AO SECRETARIO GERAL E AO PESSOAL DA REUNIÃO

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação

Resolve :

Consignar um caloroso voto de aplauso ao Senhor Doutor Julio Balbuena C, Secretário Geral da Reunião, e ao pessoal da Secretaria, ao de interpretação simultânea e ao das demais dependências da Secretaria, pela forma eficiente e cortês com que cumpriram seus deveres, o que contribuiu de maneira notável para o bom êxito das atividades da Reunião.

DECLARAÇÕES

República Dominicana.

A Delegação da República Dominicana faz constar sua abstenção ao ser votada a Resolução VI, intitulada "Edificação Escolar".

Estados Unidos da América.

A Delegação dos Estados Unidos da América, se bem que veja com simpatia o objetivo da proposta, faz constar sua abstenção ao ser votada a Resolução XVI, intitulada "Estrutura

Administrativa dos Planos de Alfabetização e Educação Fundamental".

EM PÉ DO QUE

Os Representantes das Delegações acreditadas ante a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação assinam esta Ata Final, no texto espanhol, em Lima, Capital da República do Peru, aos nove dias do mês de maio de mil novecentos e cinqüenta e seis.

Lima, 9 de maio de 1956.

EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE DO ENSINO PRIMÁRIO

Em entrevista coletiva à imprensa, realizada em 20 de junho do corrente ano, o Exm.º Sr. Dr. Clovis Salgado, Ministro da Educação e Cultura, focalizou o plano para "ampliar o currículo do curso primário, complementando-o com mais dois anos, nas cidades de mais de 10.000 habitantes". "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir: a) íntegra da entrevista do Senhor Ministro; b) plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; c) texto das entrevistas sobre o assunto concedidas pelos professores Anísio Teixeira, Carneiro Leão e J. Roberto Moreira ao "Diário de Notícias", editado na Capital da República.

a) ENTREVISTA DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Solicitado por alguns jornais a falar sobre os problemas do ensino e da educação, entendi melhor uma entrevista coletiva à imprensa, que hoje realizamos. Aos profissionais da imprensa informarei sobre o plano de trabalho que pretendo levar a efeito, especialmente no setor do ensino primário. Além dos dados escritos, que passarei às mãos dos jornalistas, estou pronto a responder às perguntas relacionadas com o programa realizado nestes quatro meses de luta ou com outros aspectos do problema educacional.

Mais dois anos no curso primário

Pelos fatos e dados que exponho adiante, este Ministério julga possível contribuir para ampliar o currículo do curso primário, complementando-o com mais dois anos, nas cidades de mais de 10.000 habitantes, onde é mais sentido o intervalo entre a terminação dos estudos elementares e o início da vida ocupacional. Mediante convênios a serem assinados com os Estados, estes dois anos complementares teriam a função de iniciar as crianças que saíssem da quarta série primária, em atividades e estudos mais afins aos interesses econômicos e sociais da região em que se instalasse a escola, assumindo, portanto, o caráter de primeira preparação para a vida prática.

Justificação

Nos centros urbanos, a criança termina a escola primária entre os 11 e os 12 anos. como as leis trabalhistas só permitem o trabalho de menores a partir dos 14 anos, essas crianças, que não conseguem matrícula nos cursos médios, ficam sem ter o que fazer, criando-se, portanto, margem perigosa para a desocupação de menores, em um dos mais críticos períodos da vida, qual seja o da pré-adolescência. Tão grave é o problema nos grandes centros urbanos, que se tornou problema social, de imediata providência do governo. Os que dele se ocupam, para bem caracterizar-lhe a periculosidade, deram-lhe o nome de "hiato nocivo". Atualmente, uma Comissão Ministerial, mista, do Trabalho e da Educação, sob a presidência do Prof. Farias Góes, estuda a melhor maneira de preencher esse compasso de espera na vida do menor que se destina às fábricas.

Em 1946, o Governo Federal, antes da promulgação da Constituição, procurou atender em parte a esse problema, quando, decretando uma lei orgânica do ensino primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946), estabeleceu obrigatoriamente um curso complementar de um ano, correspondendo à 5.^a série primária. Alguns Estados procuraram cumprir esse dispositivo, instalando, em vários de seus grupos escolares, esse ano complementar. Assim é que, em 1955, se registrava a matrícula de cerca de 120.000 alunos no quinto ano primário.

Dados e fatos

O ensino primário, de caráter popular, isto é extensivo progressivamente a toda a população, começou a existir no Brasil, propriamente, no período republicano. Apesar da imperfeição dos registros e das estatísticas que se podem consultar, pois estas só começaram a ser realizadas sistematicamente a partir de 1930, através dos relatórios dos presidentes de províncias, podemos ter uma idéia do que era o ensino primário nos tempos imperiais. Em 1907 foi tentado, pela primeira vez em nossa história, um levantamento geral da situação do ensino no país, sendo os primeiros dados publicados em 1916.

com os dados obtidos naqueles relatórios e no levantamento de 1907, bem como em estatísticas posteriores, vemos que, em 1857, existiam no país 3.305 escolas (públicas e particulares) e o total das matrículas era de 70.224 ; em 1952, o número de escolas elevou-se a 83.417 e o total de matrículas era de 4.824.362 (incluindo todo o ensino primário).

Depois de 1930, os cursos complementares desapareceram quase por completo, substituídos que foram pelos cursos ginasiais, cuja matrícula ascendeu rapidamente, para atingir, em 1955, a um total de 500.000 (só nos quatro anos ginasiais, excluídos os cursos clássico e científico ou o segundo ciclo secundário).

A escola primária rural ou escola isolada, de um ou dois professores, era até 1930 e depois, capaz de manter apenas um curso de três ou quatro anos. com o processo de redução do período da escola urbana, iniciado em 1925, esta tendeu a igualar-se à escola rural, isto é, a deteriorar-se, em vez de continuar a progredir e a melhorar o seu currículo. O crescimento das matrículas não se deu, pois, sem prejuízo para o aspecto qualitativo das escolas, que, desdobradas em dois, três e quatro turnos, passaram a oferecer um mínimo de escolaridade, certamente responsável pela quebra de certos padrões culturais das populações urbanas, quebra essa ainda agravada pelo êxodo das populações rurais em face do desenvolvimento industrial.

Sendo os ginásios, que substituíram os cursos complementares, instituições de ensino formal e intelectualista, geralmente com programas acima do nível dos que saem dos cursos primários, e com variegada distribuição de matérias escolares, geralmente ensinadas sem correlação com as necessidades da vida prática nos centros urbanos, torna-se claro que a indústria nascente e o comércio, bem como a burocracia administrativa, passaram a contar com mão-de-obra sem as qualificações necessárias, donde um surto de improvisação de ensino profissional quer em cursos particulares (de dactilografia, de preparação para concursos, de correspondência, etc) quer semi-oficiais como os do SENAI e do SENAC.

Fator econômico : alunos sem, escolas

Estimada pelo I.B.G.E., em 1955, a nossa população em 58.600.000, deveriam estar nas escolas primárias do país 5.800.000 crianças até 12 anos, havendo, portanto, sem escolas cerca de 1.300.000. Considerando, porém, que mais ou menos 12% da população brasileira vive em áreas interiores, em situação de distância e rarefação demográfica que impedem ou dificultam extremamente a educação institucional, temos que cerca de 700.000 crianças nas idades indicadas não podiam ser escolarizadas, por enquanto. Assim sendo, o que resta, isto é, o número de crianças em condições de escolarização e que não freqüentam a escola, não é mais do que 600.000 e a população escolarizável não é superior a 5.100.000. Em outras palavras, apenas 11,7% da população de oito a onze anos de idade deveria estar fora da escola, por vontade própria ou por deficiência do sistema escolar.

Considerado assim, do ponto de vista estatístico, o panorama do ensino primário não é tão mau. A falha fundamental da nossa escola reside no seu aspecto qualitativo, pelas razões indicadas há pouco, predominantes depois de 1925, e por outras deficiências de organização, incluindo-se entre estas a do critério seletivo que ela adota, no promover o ensino de primeiras letras, critério esse patente no processo de promoções que, entre nós, tem o fim de permitir apenas o progresso dos meninos que aprendem mais depressa, que assimilam melhor. Esta, entre outras causas de ordem econômica, talvez seja a maior responsável pelo abandono da escola primária antes de concluídos os quatro anos de curso ; opera como fator de desânimo, levando os alunos pobres, que são a maioria, a abandonar os bancos escolares.

Verba para galpões e oficinas

como programa inicial que levaria à extensão do curso primário a seis anos, pensa o Ministério poder consagrar no próximo exercício a esse objetivo a verba de cem milhões de cruzeiros.

Para que haja articulação entre o ensino primário assim ampliado e os cursos médios, julga o Ministério que é conveniente dar aos que concluírem a sexta série primária o direito de matrícula na terceira série do primeiro ciclo do ensino médio.

Nos termos da Lei n. 59, de 11 de agosto de 1947, a União está autorizada a entrar em acordo com os Estados para a *ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal*.

Baseado nesta lei, o Ministério da Educação pretende, com os cem milhões previstos, assinar os já mencionados convênios com os Estados para ampliação gradual da escola primária, nos melhores grupos escolares.

Por estes convênios, a União se obrigará a construir galpões para oficinas nos referidos grupos e o Estado a organizar os cursos do quinto e sexto anos da escola primária, com o mínimo de seis horas diárias, sendo quatro de classe e duas de oficinas de artes industriais ou de artesanato.

Além disso, na medida dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, procuraria o Ministério contribuir para a progressiva melhoria de todo o ensino primário, quer auxiliando os Estados na formação do magistério, quer na construção e na instalação de escolas, equipando melhor as já existentes.

Finalidade

De um modo geral, o que se impõe é difundir mais o ensino primário nas regiões mais carentes, sem perder de vista o seu aspecto qualitativo, e melhorá-lo nas regiões mais desenvolvidas.

Não há dúvida, portanto, que se impõe a melhoria qualitativa do nosso ensino primário a fim de que a população que, crescentemente, vem procurando a escola e exigindo condições de educação, não se veja decepcionada em seus justos desejos.

b) PLANO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

O problema do ensino primário

O ensino primário, de caráter popular, isto é, extensivo progressivamente a toda a população, começou a existir no Brasil, propriamente, no período republicano. Apesar da imperfeição dos registros e das estatísticas que se podem consultar, pois estas só começaram a ser realizadas sistematicamente a partir de 1930, através dos relatórios dos presidentes provinciais, podemos ter uma idéia do que era o ensino primário nos tempos imperiais. Em 1907 foi tentado, pela primeira vez em nossa história, um levantamento geral da situação do ensino no país, sendo os primeiros dados publicados em 1916.

com os dados obtidos naquele relatório e no levantamento de 1907, bem como em estatísticas posteriores, traçamos o seguinte quadro geral do desenvolvimento do ensino primário no Brasil.

Ensino complementar

Até 1925, no período republicano, o ensino primário nas cidades brasileiras de certa densidade demográfica, com exceção de poucos Estados, era ministrado em seis e sete anos, dos quais quatro eram considerados como primários, propriamente ditos, e dois ou três como complementares. São Paulo, Paraná e Santa Catarina, por exemplo, mantinham escolas urbanas com quatro anos primários e três complementares, sendo que aqueles, via de regra, funcionavam pela manhã, e este à tarde.

A partir de 1925, São Paulo começou a reduzir o curso complementar, procurando, com isso e com a multiplicação de turnos, atender a um número maior de crianças, a fim de erradicar o mal do analfabetismo que o censo de 1920 pusera à mostra. Depois de 1930, os cursos complementares desapareceram quase por completo, substituídos que foram pelos cursos ginasiais, cuja matrícula ascendeu rapidamente, para atingir, em 1955, a um total de 500.000 (só nos quatro anos ginasiais, excluídos os cursos clássico e científico ou o segundo ciclo secundário).

Os cursos complementares, segundo depoimentos da época, alguns dos quais reunidos numa grande *enquête* realizada pelo jornal "O Estado de São Paulo", em 1925 e 1926, tinham curso adequado aos interesses gerais das populações urbanas, sendo que

os alunos que deles saíam, após seu complemento, eram geralmente julgados aptos para o exercício de toda uma classe de profissões médias no comércio e na indústria, tais como: balconistas, correntistas, auxiliares de escritório, capatazes, calculistas, arqui-vistas, despachantes, copistas, gerentes, etc.

Escola rural

A escola primária rural ou escola isolada, de um ou dois professores, era até 1930 e depois, capaz de manter apenas um curso de três ou quatro anos. com o processo de redução da escola urbana, iniciado em 1925, esta tendeu a igualar-se à escola rural, isto é, a deteriorar-se, em vez de continuar a progredir e a melhorar o seu currículo. O crescimento das matrículas não se deu, pois, sem prejuízo para o aspecto qualitativo das escolas, que, desdobradas em dois, três e quatro turnos, passaram a oferecer um mínimo de escolaridade, certamente responsável pela quebra de certos padrões culturais das populações urbanas, quebra essa ainda agravada pelo êxodo das populações rurais em face do desenvolvimento industrial.

Ensino secundário

Sendo os ginásios, que substituíram os cursos complementares, instituições de ensino formal e intelectualista, geralmente com programas acima do nível dos que saem dos cursos primários, e com variegada distribuição de matérias escolares, geralmente ensinadas sem correlação com as necessidades da vida prática nos centros urbanos, torna-se claro que a indústria nascente e o comércio, bem como a burocracia administrativa, passaram a contar com mão-de-obra sem as qualificações necessárias, donde um surto de improvisação de ensino profissional quer em cursos particulares (de dactilografia, de preparação para concursos, de correspondência, etc.) quer semi-oficiais como os do SEN AI e do SENAC.

Em 1955, a situação geral do ensino no Brasil era a seguinte, conforme quadro que publicamos em separado.

Matricula no ensino primário

como se vê pela tabela imediatamente anterior, em 1955, mais de quatro e meio milhões de crianças se matricularam em nossas escolas primárias (de ensino fundamental comum, conforme a linguagem utilizada pelo IBGE). como o curso dessas escolas é de 4 anos letivos, correspondentes a quatro séries ou graus, temos que elas deveriam atender a uma população escolar compreendida em quatro faixas de idades, ou seja à população

de sete, oito, nove e 10 anos de idade, ou, então, como nos parece acertado, à população de oito a 11 anos. Ora, segundo o censo de 1950 e o de 1940, esse grupo de idades corresponde a aproximadamente 10,2%. Estimada pelo IBGE, em 1955, a nossa população em 58.600.000, deveriam estar nas escolas primárias do país 5.800.000, havendo, portanto, sem escola cerca de 1.300.000 crianças. Considerando, porém, que mais ou menos 12% da população brasileira vive em áreas interiores, em situação de distância e rarefação demográfica que impedem ou dificultam extremamente a educação institucional, temos que cerca de 700.000 crianças nas idades indicadas não podem ser escolarizadas, por enquanto. Assim sendo, o que resta, isto é, o número de crianças em condições de escolarização e que não freqüentam a escola, não é mais do que 600.000 e a população escolarizável não é superior a 5.100.000. Em outras palavras, apenas 11,7% da população de oito a 11 anos de idade deveria estar fora da escola, por vontade própria ou por deficiência do sistema escolar.

Considerado assim, do ponto de vista estatístico, o panorama do ensino primário não é tão mau. A falha fundamental da nossa escola reside no seu aspecto qualitativo, pelas razões indicadas há pouco, predominantes depois de 1925, e por outras deficiências de organização, incluindo-se entre estas a do critério seletivo que ela adota, no promover o ensino de primeiras letras, critério esse patente no processo de promoções que, entre nós, tem o fim de permitir apenas o progresso dos meninos que aprendem mais depressa, que assimilam melhor. Esta, entre outras causas de ordem econômica, seja a maior responsável pelo abandono da escola primária antes de concluídos os quatro anos do curso ; opera como fator de desânimo, levando os alunos pobres, que são a maioria, a abandonar os bancos escolares.

D

distribuição e percentagens

Para documentar numericamente este fato, vejamos o que nos dizem os dados de que podemos dispor.

Os quatro e meio milhões de alunos de nossas escolas primárias, em 1955, se achavam assim distribuídas, conforme as regiões naturais do país:

Região Norte (Guaporé, Acre, Amazonas, Rio Branco, Pará, Amapá)	153.601
Região Nordeste Ocidental (Maranhão e Piauí) ...	119.226
Região Nordeste Oriental (Ceará, R. G. do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas)	663.637

Região Leste (Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal)	1.623.942
Região Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, R. G. do Sul)	1.841.952
Região Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás)	143.272
TOTAL	4.545.630

Porcentagem da população, matriculada na escola primária:

Região Norte	7,4 %
Região Nordeste Ocidental	8,9 %
Região Nordeste Oriental	6,0%
Região Leste	7,9 %
Região Sul	9,4%
Região Centro-Oeste	6,9%

O Nordeste é, pois, a região que mais carência oferece em matéria de ensino primário e, portanto, a que mais precisa ser p«pistida. Na Região Sul, teoricamente, toda a população em idade escolar primária freqüenta a escola. São os dois extremos.

Fuga da escola

De um modo geral, o que se impõe é difundir mais o ensino primário nas regiões mais carentes, sem perder de vista o seu aspecto qualitativo, e melhorá-lo nas regiões mais desenvolvidas. Para se ter idéia da necessidade destas medidas, basta ter em vista o total dos alunos matriculados em nossas escolas primárias, segundo um estudo feito pelo CBPE. Tendo em vista a matrícula e as promoções num decênio, 42,7% não consegue aprovação em nenhuma das suas séries, quando abandona a escola, o que significa que 42,7% não consegue sequer dominar as técnicas cul-turais básicas, da leitura e da escrita; 18,3% sai da escola tendo obtido aprovação apenas na 1.^a série; 14,0% apenas na segunda; 13,0% na terceira; e 12,0% na quarta série. Por outro lado, 1,87% abandonam a escola com menos de um ano de escolaridade: 13,6% com dois anos; 11,2% com três anos; 11,9% com quatro anos; 11,4% com cinco anos; 4,1% com seis anos; e, finalmente, 2,8% chegam a permanecer sete anos na escola primária, para poder concluí-la.

Dos 4.545.630 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias, 2.424.690 (53,5%) cursaram a primeira série, 997.460 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série,

424.537 (9,2%) cursaram a quarta série. Estes dados da matrícula de 1955, até certo ponto, confirmam o estudo feito sobre as matrículas e as promoções em um decênio, pois os 424.537 alunos da quarta série primária correspondem a 17,6% dos alunos matriculados na primeira série.

Não há dúvida, portanto, que se impõe a melhoria qualitativa do nosso ensino primário, a fim de que a população que, crescentemente, vem procurando a escola e exigindo mais condições de educação, não se veja decepcionada em seus justos desejos.

Por outro lado, com o desaparecimento da escola complementar e considerando que, em 1955, apenas 167.000 alunos se matricularam nas primeiras séries dos cursos médios (ginásial, comercial e industrial) segue-se que dos 424.537 alunos que cursaram a quarta série, não mais de 39,8% puderam prosseguir os seus estudos.

Hiato nocivo

Ora, como via de regra, nos centros urbanos, a criança termina a escola primária entre os 11 e os 12 anos e como as leis trabalhistas só permitem o trabalho de menores a partir dos 14 anos, essas crianças, que não conseguem matrículas nos cursos médios, ficam sem ter o que fazer, criando-se, portanto, margem perigosa para a desocupação de menores, em um dos mais críticos períodos da vida, qual seja o da pré-adolescência.

Em 1946, o governo federal, antes da promulgação da Constituição, procurou atender em parte a esse problema, quando, decretando uma lei orgânica do ensino primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946), estabeleceu obrigatoriamente um curso complementar de um ano, correspondendo à quinta série primária. Alguns Estados procuraram cumprir esse dispositivo, instalando, em vários de seus grupos escolares, esse ano complementar. Assim é que, em 1955, se registrava a matrícula de cerca de 120.000 alunos no quinto ano primário.

Convênios com os Estados

Pela consideração desses fatos é que o Ministério da Educação e Cultura está julgando possível, mediante convênios a serem assinados com os Estados, contribuir para ampliar o currículo do curso primário, complementando-o com mais dois anos, nas cidades de mais de 10.000 habitantes, onde é mais sentido aquele hiato entre a terminação dos estudos elementares e o início da vida profissional. Teriam esses dois anos complementares a função de iniciar as crianças que saíssem da quarta série primária, em atividades e estudos mais afins aos interesses econômicos e sociais da região em que se instalasse a escola, assu-

mind, portanto, o caráter de primeira preparação para a vida prática.

Além disso, na medida dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, procuraria o Ministério contribuir para a progressiva melhoria de todo o ensino primário, quer auxiliando os Estados na formação do magistério, quer na construção e na instalação de escolas, equipando melhor as já existentes.

Verba

como programa inicial que levaria a extensão do curso primário a seis anos, pensa o Ministério poder consagrar no próximo exercício a esse objetivo a verba de cem milhões de cruzeiros.

Articulação

Para que haja articulação entre o ensino primário assim ampliado e os cursos médios, julga o Ministério que é conveniente dar aos que concluírem a sexta série primária o direito de matrícula na terceira série do primeiro ciclo do ensino médio.

Legislação

Nos termos da Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947, a União está autorizada a entrar em acordo com os Estados para a ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal.

Auxílio ao Ministério

Baseado nesta lei, o Ministério da Educação pretende, com os cem milhões previstos, assinar os já mencionados convênios com os Estados para a ampliação gradual da escola primária, nos melhores grupos escolares.

Por estes convênios, o Estado se obrigará a construir galpões para oficinas nos referidos grupos e organizar os cursos do quinto e sexto anos da escola primária, com o mínimo de seis horas diárias, sendo quatro de classe e duas de oficinas de artes industriais ou de artesanato.

O montante dos recursos assim se deverão aplicar:

	Cr\$
1. Auxílio para a construção de 1.000 instalações modestas para oficinas de artes industriais ou de artesanato, à razão de	
Cr\$ 50.000,00, cada uma	50.000.000,00
2. Para compra de equipamento e material necessário às oficinas	30.000.000,00

3. Para auxílio de manutenção das novas séries. 20.000.000,00

Trata-se de medida, sob todos os títulos, útil e necessária, podendo representar a recuperação da escola primária e, ao mesmo tempo, um modo acertado de deter a corrida indiscriminada ao curso ginasial, cujos padrões intelectuais vêm sofrendo, em virtude da massa de alunos que o procura sem as aptidões indispensáveis a esse tipo de curso médio".

NUMERO DE ESCOLAS E MATRÍCULA GERAL

ANO	ESCOLAS			MATRÍCULA		
	Total	Públicas	Particulares	Total	Públicas	Particulares
1857	8.805	2.863	442	70.224	57.583	12.635
1869	8.365	2.857	778	105.906	89.867	16.839
1871	4.202	8.491	711	130.871	108.828	22.148
1873	5.077	4.178	899	160.760	139.190	21.570
1878	5.374	4.653	721	193.860	158.047	85.818
1907	12.448	—	-	638.378	—	—
1920	21.789	—	—	1.250.729	—	—
1928	29.430	—	—	2.052.181	—	—
1932	27.662	—	-	2.071.437	—	—
1942	43.752	—	—	5.336.226	—	—
1952	83.417	—	—	4.844.362	—	—

NOTA —. Nos dados acima esta incluído todo o ensino primário, inclusive o pré-primário, o complementar e o supletivo.

RESUMO GERAL DA SITUAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL — 1955

Principais categorias de ensino	UNIDADES ESCOLARES						ALUNOS MATRICULADOS NO INÍCIO DO ANO LETIVO				
	Total	Segundo a dependência administrativa			Corpo Docente	Total	Segundo a dependência administrativa				
		Federais	Estaduais	Municipais			Particulares	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares
PRIMÁRIO.....	74.899	22	24.933	33.711	9.230	151.872	4.756.176	1.043	2.758.903	1.880.471	615.759
Primário Infantil....	2.294	4	876	210	1.204	4.398	114.053	131	51.177	14.544	48.201
Fundamental.....	69.069	18	22.592	33.086	6.373	141.974	4.546.542	912	2.675.656	1.348.076	5.1.898
Complementar.....	8.533	—	1.465	415	1.653	5.500	95.251	—	32.070	17.851	45.660
GINASIAL.....	1.850	19	366	71	1.395	27.667	495.832	10.897	155.189	19.046	388.632
COLEGIAL.....						11.404	77.932				
Clássico.....	200	6	67	2	129	8.384	66.965				
Científico.....	589	13	135	9	382	3.070	10.947				
COMERCIAL.....						9.637	112.347	1.421	1.493	2.705	106.728
Básico.....	327	3	3	12	309	3.952	59.481				
Técnico.....	550	3	9	9	529	5.705	52.866				
NORMAL.....						10.581	66.210	247	26.968	8.593	35.402
Básico.....	223	1	82	11		2.383	9.697				
Pedagogia.....	852	3	278	82	129	8.248	66.543				
SUPERIOR.....	715	240	86	8	537	12.765	72.652	28.814	10.914	2.203	30.721
					831						

NOTA: — I) O Ensino Primário não compreende o Pré-Primário Material e o Fundamental Supletivo. — II) Estes dados são provisórios.

e) 1. ENTREVISTA DO PROF. ANÍSIO TEIXEIRA

A iniciativa tomada pelo professor Clovis Salgado, ministro de Educação; para a ampliação do curso primário até seis anos de curso, representa a retomada da tradição brasileira, interrompida na década de vinte a trinta, com a redução do curso primário a quatro e três anos de estudos, declarou-nos o professor Anísio Teixeira.

Problema da urbanização

Prosseguindo, declarou o educador à nossa reportagem:

Essa redução obedecera expressamente a motivos econômicos e ao desejo, ao tempo justificável, de estender a educação a um maior número de alunos. Na *realidade*, representava uma limitação decorrente do caráter considerado essencialmente agrícola de nossa economia. Para uma civilização agrícola, podia conceber-se uma escola primária de quatro ou três séries.

Decorridos cerca de 30 anos, encontramos-nos, em largas zonas do país, em acelerado processo de industrialização e conseqüente urbanização. Os quatro anos de escola primária são, manifestamente, insuficientes.

Daí, a corrida à escola secundária, que se improvisa, por toda parte, para acudir a pressão da população pelo prolongamento dos seus estudos por mais algumas séries.

Improvisação no secundário

Porque, então, não deixar tudo como está e continuar a expandir a escola secundária? — continua o professor Anísio Teixeira, e acrescenta:

Porque a expansão inadequada da escola secundária está a ferir tanto a escola primária quanto a escola secundária. Explico-me. A escola secundária de tipo acadêmico, que é a que possuímos, é uma escola para número relativamente pequeno de alunos bem dotados intelectualmente e, com isto, aptos a estudos literários e teóricos. A matrícula' indiscriminada de alunos de todos os níveis intelectuais nessa escola e a constituição do seu professorado com elementos despreparados e improvisados acabarão por destruí-la, se é que já não a estão destruindo.

Prejuízos no primário

Por outro lado, iniciando-se o seu curso aos 11 anos, não permite ela que a escola primária amplie o seu próprio curso, de caráter evidentemente mais prático e mais adequado à inteligên-

cia comum do povo brasileiro, forçando os alunos a deixá-la, antes mesmo de terminada a quarta série, quando não tenham em vista continuar os estudos, ou a terminá-los somente para poderem fazer o exame de admissão ao curso secundário.

Deste modo, o que se vem passando no ensino brasileiro representa, como já tive ocasião de dizer, a dissolução e não realmente expansão tanto da escola secundária, quanto da escola primária.

Equivalência nos estudos

Dir-se-á, porém, que, então, como pode anunciar o ministro que os dois novos anos do curso complementar ao primário por êle preconizado, devem ser considerados equivalentes às duas primeiras séries do ensino médio?

E' que o princípio da "equivalência" oposto ao da "uniformidade" do curso médio, significa, exatamente, que todos os alunos podem fazer cursos médios, que tais cursos devem ser adaptados às aptidões e à inteligência muito diversificadas desses alunos, mas, que a variedade desses cursos não deve constituir empecilho a que os alunos possam se transferir de um curso para outro, se se revelarem capazes para o curso para que desejam se transferir.

Necessária a articulação

A razão da preferência de quase todos os alunos pelo *curso secundário*, com o abandono crescente dos cursos técnicos, profissionais e práticos, decorre da dificuldade dessa circulação horizontal dos alunos pela rede do ensino médio.

E' indispensável reconhecer que a *primeira* escolha do aluno do curso mais viável ou mais adaptável à continuação dos seus estudos não constitua uma "impossibilidade" de buscar outro caminho, se este vier a se lhe apresentar e lhe fôr possível conquistar nele o seu ingresso, mediante exame.

Se não dermos aos alunos do curso complementar de dois anos que agora se preconiza, esse direito, estaremos a condená-lo desde já a nenhuma freqüência.

Exames de seleção

Por outro lado, não há como reear esse privilégio. O aluno que fizer os dois anos complementares à escola primária não será automaticamente matriculado na terceira série ginasial ou de ensino médio. A grande maioria irá, muito provavelmente, diretamente ao trabalho produtivo. Só uma pequena minoria é que buscará continuar os estudos. Estes terão que se candidatar ao exame de admissão à terceira série do ensino médio. Pro-

curarão, primeiro, o ensino técnico, pois o curso complementar terá caráter pré-vocacional e se articulará melhor com esse ramo de ensino. Alguns, porém, talvez, procurem o ensino secundário.

Significação democrática

E' indispensável que o possam fazer, pois, do contrário, ficará visível que o curso complementar tem caráter de segregação social e o povo brasileiro já não aceita nenhuma discriminação desta natureza. A classificação dos alunos por inteligência e aptidão pode ser feita, mas, o que não se pode fazer é dar-lhe caráter de algo irremediável. Essa classificação pode ser sempre revista. O princípio da "equivalência" dos vários ramos do ensino médio, ao qual se deseja agora acrescentar o *curso complementar*, tem essa alta e nobre significação democrática.

c) 2. ENTREVISTA DO PROF. CARNEIRO LEÃO

Seqüência lógica

A articulação do ensino primário com o ensino secundário ou com os demais cursos de nível médio deve ser natural. Desde há muito venho dizendo isso em meus livros e em minhas aulas. Se tivesse sido meu aluno, saberia quais são as minhas idéias sobre o assunto.

Considero ideal o plano de educação de seis anos para o ensino primário, seguido de seis anos para o ensino secundário, numa seqüência lógica, onde não haja solução de continuidade.

Hoje o ensino está sendo feito aos pedaços e os cursos de admissão que servem como entrosamento entre o ensino primário e o secundário, com sua finalidade utilitarista de preparar para os exames de entrada no curso ginasial, não têm qualquer finalidade educativa. Além disso, matérias são abandonadas num ano para serem retomadas anos depois, em desrespeito completo às normas fixadas pela pedagogia, decorrentes das conquistas feitas nos campos da psicologia, da biologia, da sociologia.

Salto perigoso

E' calamitosa a forma de transição atual do ensino primário para o secundário. No ensino primário, a criança está habituada com um só professor na classe, geralmente professora, e por isso vive num regime de afeição, de simpatia, num ambiente quase maternal.

Ao ingressar na escola secundária, o quadro muda brutalmente para um regime fragmentário de atenção e de diferenciação no tratamento, pois a professora única é substituída por dez professores diferentes que ignoram ou não levam em conta o regime anterior em que vivia a criança.

Quando coordenava o setor do ensino de Francês, no Colégio Pedro II, sempre constatei a crise emotiva dos alunos da primeira série, por ocasião da primeira prova parcial, embora nunca permitisse o funcionamento de turmas com número superior a 20 alunos, a fim de que o professor pudesse seguir, de perto, a criança.

Experiência, estrangeira

Se vamos buscar a experiência de outros povos no setor da educação, vamos encontrar na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha, na Rússia e agora na França com o plano Lange-vin, um fator comum, nos seus vários planos de educação : o reconhecimento de que a educação deverá processar-se dentro de uma seqüência lógica, sem saltos, sem quebras, sem intervalos descabidos e a fixação do período de 6 a 12 anos para a escola primária e de 12 a 18 anos para a escola secundária.

Nos Estados Unidos

Examinando o problema nos Estados Unidos, verificamos que a escola primária, que em outros tempos era organizada segundo um plano de 8 anos de estudos, seguidos de 4 anos de ensino secundário, também recebeu como mais adequada essa orientação geral, ditada pelas pesquisas e pela experiência.

Reduzida a escola primária para seis anos e acrescido o curso secundário de dois anos, está o sistema educacional americano organizado hoje, em regra, nas seguintes bases:

- a) escola primária, para crianças de 6 a 12 anos;
- 6) escola secundária para adolescentes, de 12 a 18 anos, subdividida em *Junior High School* (12 a 15 anos), período em que se procura conhecer as tendências dos educandos e no qual se desenvolve um largo programa de orientação vocacional que permite o encaminhamento para a *Senior School* (15 aos 18 anos), já para planos definidos, respeitada a vocação.

A seqüência lógica é de tal maneira observada que se reflete, mesmo, na denominação das séries: ao 6.º ano primário, seguem-se o 7.º e 8.º e 9.º (*Junior High School*) e o 10.º, 11.º e 12.º (*Senior High School*).

Isto demonstra que uma escola de seis anos se destina à infância e a outra se destina à adolescência (há mesmo tendência para se alterar o nome da escola secundária para escola de ado-

lescentes), porém o ensino segue ò seu curso lógico, natural, sem solução de continuidade, desde a 1.^a até a 12.^a séries.

A infância e a adolescência são períodos definidos, mas, como a passagem de uma para outra fase não se faz bruscamente, nem tampouco coincide em todos os indivíduos, a escola secundária americana atende às diferenças individuais, pelo destaque que dá à orientação educacional e vocacional no período de três anos da Junior High School (12 aos 15 anos).

Flexibilidade

Deixando o exemplo dos Estados Unidos, se bem que seria oportuno acrescentar ainda que, terminando a *Senior High School*, o estudante dirige-se para o *College* (4 anos de curso) para depois ingressar nas faculdades (razão do menor número de anos de estudo no que conhecemos como ensino superior, uma vez que a cultura superior geral é dada no *College*), voltemos ao problema geral da educação.

A adolescência é um período complexo e não seria exagero afirmar que não há propriamente uma adolescência, mas várias adolescências que nem sempre são paralelas : o indivíduo pode atingir a adolescência intelectual e julgar-se preparado para optar pelo plano de educação que deseja seguir ; ou, em outras palavras, julgar-se em condições para decidir por uma formação clássica ou científica ; no entanto, depois de atingida a maturidade física, fisiológica, mental, emotiva, moral e social, a sua decisão anterior pode alterar-se, diante dos novos elementos agora integrados em sua personalidade.

Não é justo reter-se o adolescente no plano por êle próprio escolhido, quando ainda se completava a sua adolescência sob outros aspectos.

uma vez que a escolha feita não é a mais ajustada às suas novas condições, deverá ter oportunidade para escolher quando já está, então, seguro do caminho a seguir.

Daí a necessidade de o sistema educacional ser flexível para permitir a passagem do educando para outro plano de estudos, em nível equivalente. Na Alemanha, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros países é assim. Na Alemanha, por exemplo, o estudante que ingressa no currículo onde constam o latim e o grego, pode transferir-se para outro equivalente, onde há apenas o latim e línguas vivas, ou ainda para um terceiro, onde também é abolido o latim.

Problema no Brasil

Em nosso país, não devemos pensar na cópia dos sistemas educacionais estrangeiros, mas por outro lado não devemos des-

prezar a experiência dos países que avançaram mais no terreno das pesquisas em educação.

Estamos numa fase de pleno desenvolvimento das ciências e das técnicas e em fase de reestruturação econômico-social. Nas famílias mais humildes encontramos o desejo de elevação no plano social e econômico. Por outro lado, se as exigências individuais e as do meio se multiplicam ; se, à medida que evoluem as ciências e as técnicas, se intensifica o processo de diversificação das profissões, é claro que não podemos ficar dentro de um esquema cultural intelectualista e acadêmico.

O nosso sistema educacional precisa evoluir, reajustar-se às novas condições da vida, mas sempre visto como um todo. Planos unilaterais só poderão tornar mais complexos os nossos problemas.

Precisamos de uma educação fundamental ampla e segura, na escola primária de seis anos, porque em menor período não atenderemos à infância, e de vários planos flexíveis para cursos secundários, a fim de atender às exigências multiformes do indivíduo e do meio.

c) 3. ENTREVISTA DO PROF. ROBERTO MOREIRA

O plano de ampliação da escola primária estava pensado há muito tempo. Foi sempre uma das constantes do pensamento de Anísio Teixeira, que orienta os nossos trabalhos. Na Revista do INEP, de outubro de 1954, já divulguei o assunto, fixando as linhas do problema.

Foi uma surpresa para nós quando o ministro Clovis Salgado, ao assumir a pasta, abordou o tema, antes de conhecer o nosso pensamento.

Aplicabilidade do plano

A chamada evasão escolar tem diversas causas, embora nenhuma dúvida exista quanto ao interesse da criança e da família pela escola. Em outras palavras, a escola, em lugar de reter a criança que nela se matricula, a decepciona a tal ponto que o seu abandono é quase uma consequência natural.

A escola primária ensina demais da primeira à terceira série, muito mais do que a criança pode reter. O resultado é que os professores só podem trabalhar com as crianças bem dotadas. As outras, não desejando o epíteto de "burras" ou desanimadas com um ensino superior à sua capacidade, fogem dos bancos escolares.

No entanto, a escola primária não deve selecionar. Deve estender a educação fundamental a todos.

Da maneira como está sendo aplicado o ensino primário no Brasil, o aluno, quando chega a terminar a quarta série, é um elemento selecionado e daí procurar o ginásio para chegar às faculdades, no interesse de elevar-se socialmente.

A melhoria qualitativa da escola primária é condição primeira para sucesso do plano de ampliação.

Reestruturar a escola primária dentro desse espírito de dar educação fundamental a todos é o objetivo do Ministério e os dois anos complementares são necessários para que se possa proceder a uma reestruturação total ajustada às condições atuais de vida. Ampliar apenas não resolverá o problema.

Nesse sentido o INEP vem trabalhando e os Estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco e Goiás estão colaborando estreitamente com o governo, dispostos a alterar o seu sistema de ensino primário estadual, para evitar o excesso de reprovação e o abandono da escola.

No Rio Grande do Sul, especialmente, pesquisas sérias estão sendo realizadas para a fixação do currículo do ensino primário.

Época de aplicação

O plano de ampliação, efetivamente, só poderá ser aplicado no segundo semestre de 1957.

Em janeiro a verba de cem milhões deverá ser liberada e, no primeiro semestre, serão realizados os convênios com os Estados e os estudos sobre as condições locais para a instalação dos cursos complementares ajustados às necessidades regionais.

Verba reduzida

com esses cem milhões, apenas 40.000 crianças poderão ser atendidas, nos 1.000 cursos complementares que deverão ser instalados.

Ora, se hoje, em média, 450.000 terminam a quarta série primária, em todo o país, e se cerca de 150.000 se dirigem para o ensino médio, caberia ao curso complementar atender a 300.000. O atendimento de 40.000 é muito reduzido ainda, mas poderá ser ampliado nos anos posteriores.

Precisamos contar, também, com a procura, cada vez maior, da escola primária e, se não dermos objetivo a esse nível de ensino, a população continuará decepcionada.

Professorado

O ensino complementar abrange dois aspectos: formação pré-profissional e cultura fundamental.

Para a parte de artesanato serão buscados técnicos e profissionais. A parte de cultura geral continuará com os professores primários, a quem competirá, também, orientar aqueles.

Os professores primários, de uma forma geral, estão preparados para a renovação do ensino. Em inquérito realizado, recebemos 4.000 respostas que demonstram estar o magistério primário a par do que é certo e errado nas escolas. Os problemas, porém, são de tal ordem que nada podem fazer atualmente senão trabalhar com os alunos melhor dotados. como atuar bem com os problemas de excesso de matrícula na primeira série, falta de material, programas rígidos?

Alimentação

O problema do almoço está praticamente resolvido pela merenda fornecida pelos serviços especializados do Ministério, dos Estados e da Unesco. Dois terços das crianças que freqüentam as escolas primárias recebem merenda. Não é problema sério.

Oficinas

O Ministério planeja instalar galpões, tipo "garage", de madeira, para o funcionamento da parte de artesanato. Serão pobres, modestos, mas com os requisitos mínimos de higiene e instalação No Rio Grande do Sul e São Paulo, atualmente, estão sendo construídos barracões de madeira para atender ao excesso de candidatos ao ensino primário.

Geralmente, o Estado entra com sua parte para completamento das obras se podemos avaliar em 80% a parte federal de auxílio para essas construções.

Quanto a máquinas, somente as elementares. O aluno aprenderá a lidar com o martelo, a torquês, a plaina, o que lhe facilitará ser ajudante de carpinteiro; um pouco de cerâmica, eletricidade, corte de costura, auxiliará a encontrar um meio de vida, embora como ajudante.

Cultura geral

O nível deverá ser equivalente ao do 2.º ano ginásial, porém os estudos sobre o currículo se processarão quando forem organizados os convênios, uma vez que deverão atender às condições locais.

Finalmente, esclareceu o técnico de educação Roberto Moreira que o plano de ampliação da escola primária e articulação com a terceira série dos cursos médios não interfere com a Lei de Diretrizes e Bases, porquanto cabe aos Estados organizar o ensino primário e normal.

O Ministério, por intermédio de convênios, auxiliará os Estados, os Territórios e o Distrito Federal a realizarem o programa previsto no plano, sem que haja qualquer sentido de obrigatoriedade legal, a não ser a das cláusulas estabelecidas nos referidos convênios.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

BAHIA

Da Mensagem anual enviada à Assembléia Legislativa pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, transcrevemos o seguinte texto da parte relativa à educação e ensino:

"150 — Confiada a um dos vossos companheiros, o Deputado Aloisio Short, que se tem desvelado, no máximo de sua capacidade, com o objetivo de bem desempenhar a árdua tarefa que lhe entreguei, num dos setores mais fortemente perturbados pela ação da política partidária, a Secretaria da Educação é, hoje, o cenário de um dos mais dramáticos apelos da vida administrativa do Estado, constituída pela ânsia — diria mesmo — pela sofreguidão de aprender das massas populares, em contraste com a deficiência de recursos ao alcance do Governo, para o desempenho de um dos seus encargos mais prementes e fundamentais.

com uma população escolarizável que, observadas as proporções estatísticas, deveria estar orçando por cerca de um milhão de crianças, o Estado tem, para lhes ministrar ensino, um magistério cujo número não excede de 5.000 titulares, 800 dos quais deveriam compor o quadro da Capital e 4.200 o do Interior, mas, na realidade, se dividem quase por igual, por uma série de motivações e distorsões que só o arbítrio pode justificar.

Calculado, de barato, que cada professor pudesse chegar — o que não estaria muito de acordo com os bons cânones da pedagogia — a ensinar 50 alunos, e admitido que todos os 5.000 professores do Estado estivessem, permanentemente, ensinando, sem férias, sem licença, sem afastamento, sem disposições, sem cursos, sem bolsas, mesmo assim, a população escolar a que, no máximo do seu rendimento funcional, eles poderiam servir, não ultrapassaria de 250 mil crianças.

Faço essas observações, Srs. Deputados, para que possais compreender como é angustiosa a posição do Governo, ante necessidades que tanto avultam e para as quais, nem no superlativo de condições ótimas, o Estado se acharia em termos de dar provimento ou solução.

Imagine-se, porém, que, além de muito longe das estimativas que acabo de fazer, o quadro real é o da ausência, durante o ano letivo, pelos mais diversos protestos e razões, de 10, 15 ou 20% dos professores, sem contar o tempo perdido com os deslocamentos de remoções a pedido, ou *ex-officio*, em qualquer época, e podereis, então, compreender, com rigorosa nitidez, a triste situação em que nos encontramos de não poder atender às solicitações do ensino primário, em escolas públicas mantidas pelo Estado, senão a menos de 150 mil crianças, coeficiente que nos estarreceria, se antes, sobretudo, não nos humilhasse.

Confesso-vos que, para dar solução plena ao que aí está, minha impressão é que, nas circunstâncias atuais, e em termos de previsão de futuro próximo, o Estado é impotente e incapaz. Temos que reconhecer esta realidade e proclamá-la de público, para que ela própria nos estimule a procurar — já que as soluções definitivas não se tornam possíveis — os paliativos que suavizem o sombrio das perspectivas que se nos antolham, imaginando, como em casa de pobre que se não pode dar ao luxo de certas comodidades, o desdobramento de plano modesto, que nos permita alcançar as centenas de milhares de crianças, não abrigadas pela proteção tutelar do Estado em suas escolas, servindo-as, pelo menos, com os mínimos rudimentos da alfabetização, do ler, do escrever e do contar, que pode não representar uma obra educativa, mas será, de qualquer modo, uma tarefa de solidariedade humana que se deve executar nos limites do possível.

151 — O Relatório do Dr. Secretário da Educação vos dirá, pormenorizadamente, através de cifras e elementos que vos habilitarão a afirmar um juízo exato, o que representou o seu esforço por bem se desincumbir do penoso encargo que, por mim, lhe foi atribuído.

152 — Dispensar-me-ei de fazer referência a todos os aspectos que êle, com proficiência, abordou em sua exposição, e tanto quanto em mim está, procurei coibir-me dos impulsos a que um certo conhecimento mais direto do problema me conduziria, no sentido de avançar, aqui, algumas idéias programáticas sobre o problema educacional.

Não desejo, porém, Srs. Deputados, fugir ao meu dever elementar de vos manifestar, nesta assentada, a minha convicção, cada vez mais arraigada, de que a boa causa, dentre os mais profundos conhecedores do ensino e sua organização, neste país, é a representada pelos que, a exemplo de Anísio Teixeira, sustentam que não teremos chegado ao ideal enquanto não pudermos devolver o primeiro ensino à comunidade local e entre nós, ao município, embora fortemente subvencionado pelo Estado e por êle tècnicamente assistido, para cumprir as deficiências de sua capacidade supervisora.

Se pensásseis conosco, nas dificuldades enormes que tendes vós outros, a toda hora, e o Governo, a cada minuto, em sentir a ânsia, humanamente justificável, do professorado que se diploma nas Capitais e não se conforma em ensinar nos distritos e nos povoados, e coloca, como ponto máximo de suas aspirações, a idéia de vir para a metrópole, estou certo de que, em posição igual, não teríeis a menor dúvida em concluir que, na municipalização do ensino primário ou, quando muito, na regionalização do quadro do magistério, e nunca nas larguezas do Quadro único, é que se poderá vislumbrar uma solução que atenda, mais apropriadamente, aos direitos de quem quer aprender, causa e fundamento da organização do ensino.

153 — A realidade, porém, Srs. Deputados, é, por vêzes, mais forte que a capacidade de sonhar, ou a vontade de quem governa, e eu bem sei que, na enunciação dos propósitos que aqui exteriorizei, bem longe ainda estamos da possibilidade de vê-los concretizados, o que não me impede.

no entanto, de assim proceder, porque, na linha do pensamento que es-, tou tendo oportunidade de traduzir, desde que merecendo a vossa aquiescência e, sobretudo, a vossa convicção, poderemos, juntos, nos esforçar por nos aproximarmos, no aperfeiçoamento da legislação que de vós depende, de fórmulas mais consentâneas com o interesse coletivo a que servimos e, principalmente, com os direitos das novas gerações que as nossas comodidades, as nossas complacências e o nosso "bom-mocismo" postergam e sacrificam.

154 — como bem sabéis, Srs. Deputados, 1.108 foram os professores do

quadro do interior que encontramos localizados e instalados, e como a maioria deles não temos podido fazer voltar, mais apropriado seria dizer que encontramos "ancorados" na Capital do Estado, servindo ao ensino público e a instituições particulares que se dedicam a atividades educacionais, com redução, por conseguinte, do mesmo numero, do total daqueles que deveriam estar ensinando em nosso abandonado sertão.

Detivemos, em verdade, conforme salientou o Secretário da Educação, em seu relatório, a marcha do professorado primário sobre a Capital, porque, em nosso Governo, a pretexto de se localizar, ilegalmente, em Salvador, nenhuma professora deixou a sua escola e o seu dever, nas zonas rurais, conquanto sejamos os primeiros a reconhecer que, desta nossa atitude, resultaram injustiças para com situações ainda existentes no interior, mil vezes mais merecedoras do prêmio da integração — se é que isso é prêmio! — no

quadro da Capital, do que as aqui por nós encontradas.

155 — Nos anexos do relatório da Secretaria, podereis verificar, nas estatísticas com que eles se exprimem, os males da desorganização que ainda não tivemos força nem tempo para reabilitar. Em diversas portarias e em atos executivos, foram estabelecidas normas que, evidentemente, não podem ter a rigidez que fora de desejar, regulamentando vários desses assuntos, que são dos mais difíceis, pelas múltiplas facetas de interesse

humano que envolvem, dentre quantas se oferecem à meditação e à decisão do Poder Público.

Na parte de cessão de professores do

Estado para ensinar em entidades particulares, fato, de sua mesma natureza, pouco compreensível em si, considerando a realidade de não dispor o Estado, sequer, da quarta parte dos professores de que normalmente teria necessidade, para o seu serviço direto, passamos a exigir convênios com as instituições interessadas, estabelecendo para elas, a fim de poderem contar com esse tipo especial de ajuda do Estado, o cumprimento de várias obrigações, dentre as quais as seguintes:

- a) possuir sala de aula devidamente mobiliada;
- b) fornecer material escolar preciso ao funcionamento do curso primário;
- c) apresentar instalações necessárias ;
- d) proporcionar merenda gratuita aos escolares, para o que contará com a ajuda desta Secretaria;
- e) não receber dos pais dos alunos estipendio algum.

- f) não aumentar a matrícula atual sem entendimento prévio com o Secretário de Educação, através a Seção competente;
- g) cumprir, fielmente, todas as determinações da lei vigente de ensino elementar;
- h) satisfazer as exigências da inspeção periódica de prepos-tos da Secretaria.

com as novas exigências e aplicados os critérios específicos, em relação ao assunto, pôde o Estado recuperar, apesar de quase 40 acordos terem sido firmados, mais de 270 professores efetivos ou substitutos que, assim, puderam voltar ao exercício dos seus cargos, no ensino público do Estado.

156 — Determinamos a adoção de critérios para as remoções e designações, fixando, objetivamente, em termos de limite, o arbítrio da administração, não obstante as restrições e os ressentimentos que, principalmente no meio político, habitua do com certas larguezas, causa, sem pre, a introdução de tais métodos de trabalho.

A abertura de concurso para provimento dos cargos de classe inicial da carreira de Inspetor foi uma novidade que se determinou, apenas, para fazer respeitar a Lei, mas que, no entanto, nos permitirá a tentativa de normalizar a situação atual, pela qual, dos Inspetores existentes, 28 executam sua atividade na Capital, e 20 em todo o resto do Estado.

157 — Dentro do espírito que, certamente, surpreendestes, nas palavras iniciais desta Mensagem, sobre o problema da educação, determinei, sob regime de campanha, pela im pressão que, do Ministério, trouxe

quanto ao êxito de tais iniciativas, que se planejasse e pusesse em prática a Campanha de "uma Escola em cada povoado", para a qual voa solicitei, na Lei Orçamentária, dotação específica que, conquanto reduzida no seu pedido inicial, está sendo utilizada para a consecução de objetivos complementares, que nos permitirão, somando esforços, reduzir as carências da rede escolar estadual, estimulando o concurso, nos mesmos salutare propósitos, das entidades municipais e da iniciativa privada.

Em dias de dezembro do ano passado, tive o ensejo de expor aos Prefeitos municipais, expressamente convocados para esse objetivo, as idéias que alimentava sobre as perspectivas de tal Campanha, convocando para ela o seu interesse e a sua capacidade de ação.

A Comissão, especialmente designada para regulamentar e supervisionar a Campanha, elaborou os trabalhos preliminares, e, dentro dos seus pressupostos, já várias dezenas de municípios têm acudido ao nosso apelo e encetado a marcha pela divulgação dos meios de ensino em seu território, animando-nos a esperar que, da sementeira, boa colheita, em breve tempo, haveremos de fazer.

fi nosso propósito, em articulação com o sistema da Campanha a que a-cabo de me referir, promover, desde que nisso concordeis, aprovando a Mensagem submetida à vossa apreciação, a criação do Instituto de Educação Rural, que deverá ter sua sede em Cruz das Almas, e que articulará seu trabalho com a Campanha Nacional que, eficientemente, em nosso Estado, está sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura.

158 — Conquanto rigorosas tenham sido as medidas de compressão de despesas, no exercício de 1955, que não é demais repetir, encontramos comprometido, a Secretaria de Educação, com o auxílio, inclusive, do INEP, pôde recuperar e pôr em condições de funcionar numerosas das unidades escolares, na Capital, cujo estado de conservação estava aquém de precário.

Providências estão sendo tomadas para que, neste exercício, os prédios escolares do Interior — nem todos, que para isso não temos recursos — sejam, na medida de nossas disponibilidades, atendidos, para atenuação do estado lastimável de abandono a que quase todos chegaram.

159 — O ensino médio a cargo do Estado foi, por seu turno, objeto de providências recuperadoras. Nos estabelecimentos de ensino médio do Estado, nesta Capital, em Santo Amaro, Serrinha, Caetitê, Caculé, Jequié, Jacobina, Feira de Santana, Cachoeira e Vitória da Conquista, foram matriculados, no ano que se findou, 14.073 alunos e o Estado, em complemento, ainda distribuiu 927 bolsas a estudantes pobres. No correr deste ano, para evitar abusos que vinham comprometendo a instituição e visando a sanear as relações financeiras do Estado com os estabelecimentos de ensino médio, para com os quais temos o propósito de instituir pagamentos mais regulares, normas foram estabelecidas, para apreciação de pedidos de concessão de bolsas e fiscalização das concedidas, bem como para entendimentos com os estabelecimentos de ensino, e as sentadas todas as bases do controle de uma Comissão Especial, cuja

constituição e cujas atribuições foram fixadas num decreto executivo.

160 — Dando cumprimento à lei que, recentemente, votastes, instalando Escolas Normais do Interior, determinei para este ano ainda o funcionamento dos cursos das que estão sediadas em Serrinha e Jequié, tendo sido o fato, auspiciosamente, recebido pelas populações interessadas que, nesta Casa, encontraram o eco dos seus aplausos aos quais, nesta oportunidade, sensibilizado, agradeço.

161 — No ano de 1956, estamos deliberados a promover maior penetração dos órgãos de atividade cultural e extraclasse da Secretaria, a fim de que, com sua ação fora dos limites das classes pouco numerosas, possa receber, ainda que indiretamente, os eflúvios da atuação educativa do Estado aquela enorme massa da população que não está podendo ser, diretamente, beneficiada nos bancos escolares."

MINAS GERAIS

Da Mensagem anual enviada à Assembléia Legislativa pelo Exm.º Sr. Governador do Estado, extraímos o seguinte texto da parte relativa à educação e ensino :

"A despeito dos esforços dos governos anteriores e da dedicação do pessoal docente, continua, em geral, baixo o nível de qualidade e eficácia do ensino público em Minas Gerais, especialmente o normal e, consequentemente, o primário, sendo também fraco o índice de rendimento dos órgãos prepostos à sua direção e orientação, em virtude de defeitos essenciais na estrutura da Secretaria da Educação, entre os quais avulta a

existência de dois departamentos destinados ao mesmo objetivo, a saber, a administração do ensino primário.

Por outro lado, é imperioso assinalar a circunstância desafortunada de haverem-se hipertrofiado os serviços auxiliares em detrimento dos serviços técnicos, que, em última análise, constituem a razão única de ser daquela Secretaria, de suma importância na vida dos serviços públicos do Estado e de tamanha influência na sua cultura e na preparação de novas gerações dignas do dificultoso trabalho de impedir que se trunque a linha de evolução das tradições mineiras.

Para que se ajuíze do domínio que a burocracia exerce naquela área de nossa administração, bastará pôr-se em relevo que nada menos de 27 dos 72 serviços de secções que compõem os departamentos da Secretaria de Educação estão prepostos à administração de pessoal.

Ao lado de tais fatores, vários outros militam e contribuem vigorosamente para tornar débil o tonus do nosso ensino, cumprindo assinalar entre eles os que passamos a enumerar.

A exigüidade das remunerações afasta do magistério ponderável número de candidatos. É certo que a penúria da situação do Estado não lhe permite oferecer ao professorado retribuição condigna, mas não é menos certo que o número de nomeações além dos recursos orçamentários (que atingem, só entre as contratadas, 843, dependendo a apuração total do estudo dos quadros de classe) e o "comissionamento" de professores, sobretudo do grau primário, em funções burocráticas, com a obrigação, da parte do governo, de

dar-lhes substitutos, agravam a situação pelo mau gasto de dinheiros públicos, que poderiam ser utilizados em minorar as dificuldades do professorado, especialmente o primário.

Somente na Secretaria da Educação, o atual governo encontrou "comissionadas" 350 professoras, ao passo que dos seus quadros estão afastados e em vias de ser convocados 67 funcionários.

Além disso, o número de serventes também afastados de estabelecimentos de ensino é muito elevado, e os excedentes das verbas próprias do orçamento montam a 390, sendo preciso considerar que esse excesso não atende necessidades, pois são muitos os estabelecimentos que têm mais serventes do que serviços.

E evidente que tais irregularidades agravam a situação dos cofres públicos, além de contribuírem poderosamente para aumentar a desordem geral da administração.

Fique consignado, para conhecimento da egrégia Assembléa Legislativa, que o Governo tomou providências severas para pôr termo a tal estado de coisas, e fia que logrará restabelecer o justo equilíbrio entre as necessidades efetivas do ensino e os gastos que com êle vêm sendo feitos.

Outro aspecto importante, ligado diretamente assim às finanças públicas como ao rendimento pedagógico, é a existência de numerosos estabelecimentos de ensino primário que não atendem a nenhum dos requisitos da lei para funcionar com a categoria que indevidamente ostentam.

Assim, são muitos os grupos escolares que não têm condições sequer para ser escolas reunidas, e muitas as escolas reunidas que sô-

mente oferecem condições para escolas isoladas, bastando assinalar que em muitíssimos casos não funcionam em um prédio só, isto é, em lugar de reunidas, são separadas, e funcionam, freqüentemente, tão distantes umas das outras, que, em realidade, não podem ter direção nem unidade, que são os objetivos precipuamente visados pela administração ao reunir escolas isoladas.

Mas os inconvenientes não são apenas pedagógicos, senão também financeiros, pois que as escolas reunidas e os grupos escolares exigem diretoras, zeladoras e serventes, o que não ocorre no caso das escolas isoladas. Daí, seguramente, a pressa incontida com que se pleiteia a passagem de tais estabelecimentos de uma categoria para outra.

Neste particular, o quadro abaixo, relativo a 1954, oferece imagem clara da situação:

		<i>Unidades Escolares</i>	<i>Matricula Efetiva</i>
De 36 até 99 alunos		20	1.650
De 100 até 199 alunos		151	23.117
De 200 até 299 alunos		204	50.504
De 300 até 399 alunos		214	74.197
De 400 até 499 alunos		134	59.137
De 500 até 599 alunos		77	41.882
De 600 até 699 alunos		46	29.438
De 700 até 799 alunos		22	16.163
De 800 até 899 alunos		12	10.072
De 900 até 999 alunos		8	7.522
De 1.000 até 1.199 alunos		7	7.610
De 1.200 até 1.399 alunos		4	5.124
De 1.400 até 2.115 alunos		2	3.559
Total		901	329.975

Por aí fica evidente que dos 901 estabelecimentos de ensino primário apenas 375 isto é, 41,6%, têm menos de 300 alunos, o que significa não apresentarem condições para a categoria de escolas reunidas e, muito menos, para a de grupo escolar.

Outro motivo de fraqueza e ineficácia do nosso ensino primário está na existência de muitos estabelecimentos que funcionam em regime de três turnos, expediente ilusório e de precaríssimos, senão, na maioria dos casos, nulos resultados, com que se pretende compensar a falta de espaço escolar. A utilização dessa medida chega, por vê-

zes, a raiar pelo absurdo: é o caso, por exemplo, de certo grupo escolar que vem funcionando em nove turnos, isto é, cada turno funciona apenas uma hora, no máximo, e o regime de trabalho do professorado, que está distribuído por esses nove turnos, obedece ao mesmo ritmo, isto é, cada professora trabalha apenas uma hora por dia.

E propósito do Governò impedir o funcionamento de estabelecimentos de ensino primário em mais de dois turnos, não tendo ainda tomado tal providência porque não pareceu de bom aviso cancelar matrículas depois de iniciado o ano letivo.

Em tais condições, é natural que constituam simples ilusão os índices do aumento de matrículas, pois o rendimento pedagógico não corresponde aos números e não justifica as despesas dos cofres públicos.

Ainda considerados os números em si mesmos, isto é, ainda sem estabelecer a inevitável relação entre eles e o seu valor representativo, verifica-se que está longe de ser animadora a situação do ensino primário em Minas Gerais, visto que ainda nos falta espaço escolar para 918.987 indivíduos em idade escolar (7 a 14 anos), sendo 15.864 na zona urbana e 903.119 na zona rural, isto é, 74% do total de 1.218.198 crianças que compõem a população escolar rural não podem freqüentar escolas porque estas não existem.

Além disso, a evasão escolar, para a qual podem ser apontadas, entre outros fatores importantes, a má qualidade da escola e a má qualidade do ensino, é fenômeno ainda muito grave entre nós, consoante demonstram estes números: acerca de 44% dos alunos matriculados na Capital e no interior freqüentam o 1.º ano e somente 13% o último ano; e 68% das matrículas em zona rural são feitas no 1.º ano, ao passo que apenas 0,11% atingem o ano final. A conclusão do curso exprime-se em números muito baixos, mesmo em relação à Capital, variando a percentagem entre 13% (Capital) e 7% (zona rural).

É tríplice o problema de proporcionar ensino a toda a nossa população escolar, pois não basta criar escolas: é indispensável, ao mesmo tempo, dotá-las de prédios adequados, de professores convenientemente treinados e de fiscalização e orientação competentes.

Quando ao problema de prédios, a primeira providência é consertar ou restaurar os existentes, estando quase todos necessitados de uma dessas medidas. Não parece bem avisado, nem sequer justificável sob qualquer ponto de vista, planejar construções sem primeiramente reparar as que existem, sob pena de permitir que atinja a condição de ruína, para que já descamba, a maioria dos nossos prédios escolares.

Se se limitarem essas obras de reparação e restauração ao estritamente essencial, isto é, a obras de segurança e higiene, pois o erário mais não permite, será possível, em prazo relativamente curto, repor em suas condições de outrora os prédios escolares mineiros.

Relativamente à Capital, vão prosseguindo em ritmo acelerado as obras iniciadas sob o governo do eminente Sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, e é de crer que essa providência, unida aos estudos a que procedem a Prefeitura de Belo Horizonte e a Secretaria da Educação, para o efeito de serem entregues a esta por aquela os seus prédios escolares, venha a resolver definitivamente o problema do analfabetismo na Capital.

Quanto ao professorado, é urgente formar um número cada vez maior e cada vez mais bem preparado de normalistas, por forma que se torne

possível extinguir o regime fatal de entrega da docência a professoras leigas.

A percentagem de professoras formadas era de 75% em 1955, mas é necessário levar em consideração que elevado número se aposentou ou se exonerou posteriormente, grande contingente está, consoante assinalamos acima, exercendo funções outras que não o magistério e, finalmente, apenas exígua fração que não irá além de 11%, está em exercício em escolas rurais.

Quanto à fiscalização e à orientação, ainda é muito reduzido o quadro de inspetores e orientadoras em relação à extensão do território do Estado, apesar do importante aumento levado a efeito pelo governo do ilustre Sr. Clovis Salgado. Acresce que a força de centripetação da Capital arrasta do interior importante contingente de orientadoras e diretoras técnicas e mesmo de inspetores regionais.

Assim, ao passo que o interior, com 651 grupos escolares, dispõe de 56 orientadoras, Belo Horizonte, com 60 unidades do mesmo tipo, conta 95. esse fato parece apontar para a necessidade de criarem-se, quando possível, centros regionais para a preparação de diretoras e orientadoras, evitando-se, assim, a vinda para a Capital de elementos do interior, que, via de regra aqui tendem a ficar ou para aqui retornar, com prejuízo grave para os interesses do ensino no interior e não menos grave lesão para os cofres públicos.

A consequência que se deve tirar desse quadro pouco animador é que a política educacional de Minas Gerais deve orientar-se no sentido de não criar novos encargos para

a administração ou, para exprimir o mesmo, pensamento de maneira positiva, o que cumprir fazer é manter, conservar e melhorar.

Para atingir esse tríplice objetivo, uma série de providências tem, naturalmente, de ser tomada, avultando entre elas as que passaremos a expor sumariamente.

Em primeiro lugar, afastar a preocupação, que vem atingindo as raízes da exacerbação, com a criação de estabelecimentos de ensino secundário, a ponto de serem postos de lado o ensino primário, a sua qualidade e a sua quantidade, com esquecimento desta verdade elementar — não pode haver bom ensino secundário onde não há bom ensino primário.

Voltar, pois as vistas, com urgência para o ensino primário, especialmente o das zonas rurais, onde reside o cerne da nossa economia, é imperativo a que o povo mineiro, por intermédio do seu Governo, não pode refugir.

Ora, voltar as vistas para o ensino primário significa, necessariamente, volvê-las para o ensino normal, se se pretende atacar o problema de maneira radical e não superficial.

Conseqüentemente, o esforço capital da administração se concentrará na melhoria do ensino normal, seja quanto aos seus quadros, seja quanto aos elementos físicos, inclusive prédios, de que necessita para bem desenvolver e cumprir as suas atividades.

Apraz-nos assinalar que, neste momento, se preparam os orçamentos para iniciar importantes obras nos prédios das escolas normais do interior graças a auxílio obtido do

Ministério da Educação em janeiro deste ano, que correrá por conta do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Ao lado disso, o Governo tem assegurado a execução de largo plano de aperfeiçoamento do nosso magistério normal e primário, em colaboração com a Universidade de Iowa, Estados Unidos, que acaba de conceder 14 bolsas de estudo a professores mineiros de grau primário e normal, que serão escolhidos de acordo com as suas capacidades.

A seleção das disciplinas obedeceu às necessidades mais prementes do nosso ensino: administração e organização escolar; linguagem e leitura; matemática; ciências físicas e naturais; ciências sociais; filosofia da educação e psicologia educacional; estudos do *curriculum* da escola primária (disciplinas, programas, horários e sua distribuição ao longo do curso); trabalhos manuais e artes aplicadas. As seis bolsas restantes serão distribuídas a cinco professoras primárias e a uma de jardim da infância. Terão todas a duração de um ano e nada custará aos cofres públicos a permanência das bolsistas nos Estados Unidos.

Este plano de estudos não esgota o regime de colaboração acima referido, que prosseguirá sob a forma de estabelecimento, nesta Capital, de uma escola de demonstração experimental, destinada a treinar e aperfeiçoar o pessoal docente de grau primário, a qual entrará a funcionar logo que regressem dos Estados Unidos os 14 bolsistas que para esse país deverão seguir em setembro próximo.

Os entendimentos para esse efeito foram iniciados e concluídos com os ilustres professores americanos Dr. Paul C. Packer e Edward W.

Sheridan, a quem o Governo exprime o seu reconhecimento.

Na mesma ordem de idéias e com o mesmo desígnio de elevar a qualidade do ensino e a técnica da profissão do magistério e graças a convênio firmado entre a Secretaria da Educação e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, será instalado, ainda este ano, em Belo Horizonte, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, inovação das mais arrojadas e que se deve à competência e ao idealismo do insigne educador Anísio Teixeira.

Envolvendo amplo e audacioso programa de investigação e conhecimento da vida mineira em todos os seus ângulos e feições, o Centro Regional de Pesquisas procurará orientar as nossas escolas à luz das exigências históricas e sociais, infundindo-lhes o hábito vivificador das coisas imperecíveis.

É claro que as providências apontadas deverão ser medidas concomitantes e convergentes, que tenham por mira despertar a consciência pública para a gravidade da situação do nosso ensino e criar, assim, um estado de espírito propício a alterações no sistema, tendentes, por um lado, a racionalizá-lo e modernizá-lo em alguns pontos e, também, a torná-lo menos ambicioso, isto é mais simples, reduzido às grandes linhas essenciais da estrutura e aos grandes princípios fundamentais.

Entre os instrumentos auxiliares de que deve socorrer-se a presente conjuntura, está em preeminência o exame de Estado, que, se utilizado convenientemente, poderá constituir-se em processo excelente de apuração de conhecimentos e, ao mesmo

tempo, de classificação de candidatos ao magistério, isto é, o atual concurso de títulos poderá ser substituído, com vantagem, por um sistema de provas levadas a efeito sob o controle direto do Estado.

Por meio desses passos essenciais, a serem dados na área do ensino normal, que deve urgentemente cifrar a sua tarefa à preparação profissional, deixando a outros órgãos a ministração do ensino secundário, é que se poderá atingir o ensino primário, no momento reduzido em boa parte, ao ensino das técnicas rudimentares da escrita e da leitura e das operações fundamentais, ampliando-lhe e, ao mesmo tempo, precisando-lhe o sentido.

Somente dessa forma se conseguirá ver restituída à escola e ao professor a sua insubstituível importância dentro da comunidade social.

esse modesto programa, acompanhado de severa e inflexível observância da lei e rápido restabelecimento da ordem na administração, programa que não se cumprirá sem reformar profundamente tanto a estrutura como o funcionamento da Secretaria da Educação, tal a interferência da mecânica dos órgãos burocráticos na mecânica dos órgãos técnicos, — eis o que se propõe o Governo como tarefa inicial, após cuidadoso exame das condições do ensino em todos os graus e minudenciosamente a pesagem das suas relativas necessidades.

Ê desejo e dever do Governo significar ao professorado mineiro a sua admiração e o seu apreço mais elevados pela dedicação, esforço e boa-vontade com que vem, em meio a circunstâncias tão adversas, oriundas de variadas fontes, cumprindo

a sua grave tarefa de sacrifício pela terra mineira e pela sua gente.

Ao mesmo tempo, apela para o seu espírito de devotamento e compreensão para que prossiga, sem des-falecimento, na sua grande obra de continuidade, unidade e perpetuação das tradições de cultura, espírito cívico e virtudes morais, que fizeram de Minas Gerais, ainda nas horas mais exacerbadas e tensas da vida nacional, um centro inabalável de ordem, medida e equilíbrio.

Ampliação da Rede Escolar de Belo Horizonte

Continua em execução o Plano de Ampliação da Rede Escolar de Belo Horizonte, que tem por objetivo resolver o problema da falta de escolas na Capital do Estado, mediante construção, reparação ou restauração de prédios.

Assim é que o prédio do Grupo Escolar "Henrique Diniz" já dispõe de um segundo pavilhão, constituído de três salas de aula, dependências destinadas à administração, gabinete médico e gabinete-dentário, tendo sido realizadas também obras de pavimentação dos pátios e construídos muros de frente e muro divisório, cozinha, cantina e casa para residência do zelador.

No Grupo Escolar da Vila João Pinheiro, cujo prédio foi terminado no primeiro semestre do ano passado, foram executadas obras complementares, da mesma natureza das acima referidas.

Ao Grupo Escolar "Presidente sala de aula ao mesmo tempo que se construiu, em seu terreno, a casa João Pessoa", foi acrescentada uma de moradia do zelador. Também no

Grupo Escolar "Pandiá Calógeras" foi feita casa para o zelador.

Na casa em que funciona o Grupo Escolar "Artur Joviano" foram feitos reparos que permitirão o funcionamento das aulas, então ameaçado por falta de condições mínimas de segurança e higiene, até que se resolva o problema da construção de novo prédio.

O Grupo Escolar "Barão de Macaúbas", que teve o ensino suspenso em consequência das condições de precariedade em que se encontrava o prédio, foi inteiramente reconstruído, achando-se já em funcionamento.

Em condições tão más se encontra o prédio do Grupo Escolar "Tomaz Brandão", que o Governo se viu na contingência de suspender-lhe o funcionamento, distribuindo o pessoal docente e administrativo por outros estabelecimentos ou convocando parte para prestar serviços na Secretaria da Educação, e ordenar o imediato início das obras de reparação.

Estão em andamento, já quase na fase final, as obras de reconstrução do prédio do Grupo Escolar "Presidente Getúlio Vargas", na Vila Salgado Filho.

O Grupo Escolar "Tito Fulgencio", do Bairro da Renascença, está sendo aumentado de seis salas, anexas às quais serão construídos um galpão-cantina, gabinete-médico e gabinete-dentário além de uma pequena sala destinada a serviços de administração, o que representa, sem dúvida, novo prédio escolar.

Estão sendo iniciadas, no Grupo Escolar "Augusto de Lima", localizado no Bairro da Serra, as obras de construção da cantina-escolar, constituída de cozinha, dispensa e galpão.

O prédio do Grupo Escolar "João Alphonsus", cujas atividades o Governo se viu na contingência de suspender, está em vias de ser reparado, com a preciosa colaboração de elementos da Polícia Militar, com grande economia para os cofres públicos.

Outras obras são agora projetadas para início ainda no primeiro semestre deste ano, tendo sido já decidida a construção de um Grupo Escolar na Cidade Industrial, próximo às instalações das Indústrias Mannes-mann.

É de justiça ressaltar-se a ajuda financeira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para a efetivação desses empreendimentos.

Departamento de Educação

Conselho Estadual de Educação — Pelo Decreto nº 4.662, de 17 de julho de 1955, foi reorganizado o Conselho Superior de Instrução, com a denominação de Conselho Estadual de Educação, que se vem reunindo regularmente uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que assuntos urgentes o têm requerido. Dentre os trabalhos mais importantes já realizados pelo Conselho Estadual de Educação, consta a revisão do anteprojeto do novo Código do Ensino Primário, entregue em dezembro próximo passado a essa egrégia Assembléia Legislativa.

Inspetorias Regionais de Ensino — Reconhecendo o Governo que as 40 circunscrições escolares existentes não correspondiam às necessidades do ensino, em virtude da extensão do território e do aumento considerável da rede escolar, reestruturou o Serviço de Inspetoria e Organização Técnica do Ensino. Pelo De-

creto n.º 4.733, de 10 de setembro de 1955, foi o Estado dividido em 80 Inspetorias, das quais 53 já estão providas.

Frequência — Um dos mais graves problemas da escola primária era o da frequência, principalmente no interior do Estado. O exame dos dados relativos a esse aspecto apresenta, todavia, bons resultados, quer no seu conjunto (83,6%), quer nos resultados parciais. Até a 1.ª série, em que a frequência é geralmente baixa, alcançou a significativa percentagem de 80,3%.

Mas, se o problema da frequência está praticamente superado, um outro requer ainda campanha intensiva. É o desequilíbrio entre as quotas de matrículas das diferentes séries. Analisando-se a matrícula efetiva da 4.ª série, isto é, a referente ao último mês letivo, verifica-se que ela representa apenas 12,6% da matrícula total. Essa percentagem é ainda inferior à de 1954 (13%), o que põe em evidência a gravidade do problema do ensino primário oficial. A escola primária não vem conseguindo reter os alunos até que adquiram o domínio completo das técnicas que iniciam a preparação do ser humano para a vida e seus problemas.

Aprovações e Promoções — Comparando-se o número de crianças matriculadas no último mês letivo (353.315) com o número de crianças aprovadas e promovidas (175.908 — 49,7%), verifica-se que há ainda muito que fazer. A repetência, que já era de 42,6%, passou a 50,3%. Entraram neste computo todas as séries do curso.

Antes de analisarmos os fatores mais responsáveis por esse resul-

tado, convém lembrar que, a partir de 1951, por motivos imperiosos, o Departamento de Educação deixou aos estabelecimentos o encargo das aprovações e promoções. Verificou-se, em conseqüência, imediata elevação no índice das promoções. O resultado, entretanto, não correspondia a qualquer melhoria real do trabalho escolar, fato percebido pelos próprios

professores, que compreenderam a necessidade de adoção de critério mais rigoroso e mais seguro no aferimento da aprendizagem.

Causas negativas do rendimento escolar — Dentre outras, assinalamos as seguintes:

1 — As condições desfavoráveis em que funcionam os estabelecimentos (mau estado de conservação dos prédios, área muito reduzida das salas dos prédios adaptados, falta de mobiliário e material didático imprescindíveis) impõem quase sempre o regime francamente desaconselhado do funcionamento em três turnos e conseqüente diminuição do trabalho escolar.

2 — O estado de subnutrição de nossas crianças de meio pobre constitui, de maneira preponderante, um dos fatores negativos do aproveitamento escolar. As despesas de alimentação feitas pelas Caixas Escolares atingiram a expressiva importância de Cr\$ 7.295.440,45 (54,7% das despesas totais). Apesar de tal assistência significar valiosa colaboração, foi ainda insuficiente, uma vez que, no corrente ano, foi de 141.298 o número de alunos necessitados.

3 — *Falta de preparo para o magistério, da maioria dos professores*

— Não desconhecemos que essa circunstância é, lamentavelmente, comum não só no Brasil, como tam-

bém em grande número de países do mundo. Cumpre-nos, todavia, assinalar a dura realidade: a crise de professôres-normalistas em Minas constitui sério problema, se bem que seja atualmente menos grave. Não há ainda equilíbrio entre o ritmo de recrutamento e o de formação do professorado. Além disso, muitos professores habilitados profissionalmente não se interessam pelo magistério. Dentre os 485 municípios mineiros, em 103 não houve inscrição de uma candidata sequer no último concurso.

4 — uma causa de ordem técnica foi responsável também pelo resultado pouco satisfatório do rendimento escolar: a deficiência na execução do programa do ensino primário. Na opinião de técnicos norte-americanos em assuntos pedagógicos, o nosso programa de ensino figura entre os melhores da América do Sul, quer quanto ao conteúdo, quer quanto orientação metodológica. Mas parte do professorado mineiro não está, infelizmente, em condições de executá-lo.

5 — Falta ou ineficácia do serviço de inspeção: estão vagas, no momento, 27 Inspetorias.

6 — Mudança de regentes: a facilidade com que têm sido atendidas solicitações de transferência de professores de um para outro estabelecimento da mesma localidade (principalmente na Capital) ou para localidades diferentes, no decorrer do ano letivo, bem como a concessão de freqüentes licenças e férias-prêmio e o exercício de professores em funções burocráticas, abuso a que o atual Governo deliberou opor-se mediante o Decreto n.º 5.015, de 16 de

maio último, constituem, por igual, motivos gravemente perturbadores da eficácia do ensino."

RIO GRANDE DO SUL

Ao enviar sua Mensagem à Assembléia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos do corrente ano, o Sr. Governador do Estado do Rio Grande do Sul referiu-se ao problema da educação no Estado, no trecho que damos a seguir:

"No escopo fundamental de proporcionar à criança e ao adolescente uma formação intelectual e profissional compatível com as exigências da vida hodierna, a Secretaria de Educação e Cultura envidou os melhores esforços.

A sua maior preocupação consistiu em difundir e generalizar o ensino primário, gratuito e obrigatório. Em 1955, criaram-se 35 novos grupos escolares e 8 escolas isoladas. No corrente ano, foram criados mais 17 grupos e 1 escola isolada. De 719 em 1954, o número de grupos escolares passou a ser de 771, enquanto o de escolas isoladas, que era de 311, se elevou para 320. Das 69 unidades escolares que se achavam fechadas até fins de 1954, conseguiu-se reabrir 52 em 1955.

Essa numerosa rede escolar era atendida, em fins de 1955, por 8.863 professores primários diplomados e 600 contratados. Neste exercício, foram nomeados mais 950 professores formados por escolas normais de 2.º grau, e se submeteram a concurso, para breve nomeação, 72 regentes do ensino primário. Somente neste setor contará, pois, o Estado com 10.485 professores em atividade.

Do exercício passado para cá, criaram-se 26 escolas rurais. O número das escolas desse tipo eleva-se, no Estado, a 346, e nelas exercem a sua atividade 537 professores rurais, que atendem a 17.932 alunos.

Especial desvelo tem dedicado o Governo às escolas normais. Durante o exercício, foram instaladas 5 novas escolas normais, criadas em 1954, e criada a Escola Normal de Palmeira das Missões e a Escola Normal oficializada de Erechim.

Atualmente conta o Estado com 49 estabelecimentos de ensino normal de 2.º grau e 17 de 1.º grau. Dos primeiros, 12 são públicos e 37 oficializa-dos. Dos segundos, 7 são públicos e 10 reconhecidos. Nessas escolas trabalham 1.293 professores e freqüentam os seus bancos 39.804 alunos.

uma das mais sérias preocupações, no setor da educação secundária, foi o de instalar novos ginásios naqueles municípios que não dispõem de um único estabelecimento de ensino desse grau, ou naqueles, como Porto Alegre, em que o *deficit* de estabelecimentos públicos e particulares é alarmante. Assim, foram criados ginásios novos em Irai, Lavras do Sul, Guaíba, Sapiranga e Canoas. Foi instalado o ginásio noturno de Santa Cruz do Sul e criado mais um turno, para funcionar durante o dia, no Ginásio Estadual de São Leopoldo. Foram criados ginásios noturnos em Santa Maria, Passo Fundo, Erechim, Rosário do Sul, Jaguarão e Cachoeira do Sul, e criado o colégio, clássico e científico, ainda na cidade de Erechim.

Em Porto Alegre foram criados ginásios novos junto aos Grupos Escolares Paula Soares e 3 de Outubro, este na Tristeza. Encampou-se o Gi-

násio Salgado Filho, que funciona junto ao Grupo Escolar Inácio Montanha, criando-se mais um turno para funcionar à tarde.

Funcionam, assim, atualmente, no Estado, 30 ginásios e 6 colégios, que recebem 8.754 alunos e são atendidos por 728 professores.

Cuida o Poder Executivo de implantar uma extensa rede de estabelecimentos de ensino profissional, a fim de proporcionar uma formação que dê rumos decisivos ao progresso tecnológico do Estado.

O Governo da União, através da Lei n.º 2.532, contribuirá com 30 milhões para a construção da nova Escola Técnica Parobé, que será a uni-dade-líder dessa rede.

Este ano, dentro do plano preestabelecido, deverá ser iniciada a construção da Escola Técnica Parobé; serão completadas as instalações e a aparelhagem da Escola Agrícola de São Lourenço; concluir-se-á a construção e a aparelhagem da Escola Agrícola de Palmeira das Missões; concluir-se-ão as obras da Escola Industrial de Santo Ângelo, que será encampada; terá início a construção do novo prédio da Escola Técnica de Comércio Protásio Alves, nesta Capital; será iniciada a construção da Escola Industrial de Erechim. Foi encampada em 1955, e passou a fazer parte da rede de escolas profissionais do Estado, a "Escola Arte do Livro", do professor Jaime de Castro.

A matrícula, em 1956, nos estabelecimentos de ensino profissional do Estado atingiu a 3.109 alunos. Há 10 unidades atualmente em funcionamento, assistidas por 390 professores.

Nos diversos graus e ramos do ensino, possui o Estado em atividade 13.586 professores, que ministram instrução a 270.311 alunos.

Os 50 gabinetes médicos integrantes do Serviço de Assistência ao Escolar, instalados nesta Capital, atenderam a 44.282 escolares. O Serviço Odontológico proporcionou 27.559 consultas. Neste exercício, espera-se instalar, no interior, 20 consultórios médicos e 20 dentários. As colônias de férias receberam 4.102 escolares necessitados, inclusive adolescentes do Instituto de Educação e 90 alunos do Abrigo de Menores.

O Serviço de Merenda Escolar da Secretaria contou, a partir de 1955, com a colaboração do Ministério da Educação e Cultura, através de convênio assinado entre os Governos da União e do Estado. Foram atendidos por esse Serviço, em 1955, 8.200 escolares da Capital e 658 do interior do Estado. No corrente ano, o Serviço de Merenda Escolar atenderá 50.000 crianças.

O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais exerceu sua atividade junto às escolas e através de conferências e cursos especiais de extensão, com o objetivo principal de racionalizar os métodos de ensino.

O novel Serviço de Orientação e Educação Especial atendeu a 1.822 casos, nos quais se incluem 1.569 de orientação pré-profissional, 211 de deficiências mentais e 42 de dificuldades de adaptação de ordem emocional. Realizou ainda 7.728 provas psicológicas, 1.578 provas pedagógicas, 5.320 entrevistas e 160 visitas domiciliares e escolares.

Na Divisão de Cultura, criou-se o Museu de Ciências Naturais, e já está em fase final de instalação o

Museu de Artes do Rio Grande do Sul. Foi inaugurada uma Discoteca Pública, que está registrando uma freqüência mensal de 350 pessoas. No ano passado, 4.581 crianças compareceram à Biblioteca Pública Infantil. Todos os seus demais departamentos e institutos funcionaram normalmente, promovendo recitais, conferências, concertos, concursos, publicações e audições radiofônicas.

Se o ensino público no Rio Grande do Sul constitui uma das organizações mais completas do País, não é menos verdade que se apresenta de modo cada vez mais alarmante a deficiência dos prédios escolares. A Secretaria de Educação é forçada a improvisar casas particulares, destituídas de um mínimo de requisitos pedagógicos, em edifícios públicos escolares. Segundo estudos recentes, existem no Estado 200.000 crianças escolarizáveis. Para atendê-las, seria mister construir 5.000 salas de aula de 40 m² cada uma, além das demais dependências necessárias ao funcionamento de um grupo escolar. E, para corresponder às atuais unidades, que estão instaladas com deficiências técnico-pedagógicas, seriam necessários, no mínimo, mais 100 grupos escolares com 10 salas úteis cada um.

No vigente orçamento figuram dotações maiores que as do orçamento anterior, para a construção de prédios, permitindo realizações de maior vulto, principalmente no setor do ensino profissional, normal e secundário. Por esta razão, prosseguem em ritmo acelerado, além das construções de unidades de ensino profissional já referidas, e do Colégio Júlio de Castilhos, e as duas Escolas Normais de Cruz Alta (em fase de conclusão), Passo Fundo e Ca-

xlas do Sul. Foi iniciada a construção do Ginásio de Livramento e serão concluídos os ginásios de Encruzilhada do Sul, Palmeira das Missões, São Borja, São Francisco de Assis e Santiago. Estão em fase de conclusão as construções do Grupo Escolar

Cassiano do Nascimento e do Jardim de Infância modelo, **aquele em** Pelotas e este em Porto Alegre. **Foi** aberto um crédito para conclusão das obras iniciadas pelo **Serviço de** Prédios da Secretaria **em 1953 e 1954**".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

BÉLGICA

Doravante o diploma de conclusão de estudos de grau médio registrará os resultados obtidos nos cursos facultativos. Nesses cursos serão observadas as seguintes normas: a) livre escolha a partir da terceira série de um ou mais cursos facultativos, contanto que o horário semanal não ultrapasse 36 horas; b) os cursos escolhidos podem ser abandonados no final de cada ano escolar, mas não podem ser substituídos por outros; c) um mínimo de pontos é exigido para promoção; d) um exame final, constando de prova oral, é obrigatório; e) as notas obtidas nos cursos facultativos não são computadas para o resultado geral; d) o diploma de ensino médio fará menção do curso facultativo, caso o aluno tenha feito o ciclo completo estabelecido para esse curso, e especificará de que maneira êle o fez.

CANADA

Várias províncias incentivam e subvencionam a formação de "clubes de futuros mestres", os quais têm por finalidade aumentar o interesse dos estudantes pelo magistério e de lhes dar oportunidade de se familiarizarem primeiramente com a carreira docente. Os membros do clube podem assistir às aulas nas classes primárias e participar eventualmente

desse ensino, discutir com os inspetores, professores etc.

•— Um curso de aperfeiçoamento foi organizado em 1955, em Vancouver, visando os mais experimentados orientadores das escolas secundárias, a fim de preparar nove dentre eles para o cargo de coordenador de higiene mental. Os candidatos continuarão a desempenhar suas funções escolares pela manhã e freqüentarão, durante a tarde, aulas de psicologia, psiquiatria, sociologia e trabalho social, comportando o programa, também, um período de orientação nos serviços sociais municipais e provinciais. esse curso terá a duração de um ano.

ESPAÑA

A nova lei sobre a formação profissional no ensino industrial prevê quatro períodos de preparação: a) pré-aprendizagem ; b) orientação e aprendizagem; c) mestria; d) aperfeiçoamento. A lei prevê ainda maior entrosamento entre o ensino industrial e os sindicatos e empresas privadas, a criação de um serviço de inspeção e o auxílio a ser concedido aos estabelecimentos particulares de ensino.

ESTADOS UNIDOS

Sob o título geral "As escolas, vosso investimento na América", a Semana Americana de Educação foi celebrada em todo o país de 6 a 13

de novembro de 1955. Essa campanha, destinada a interessar o público não somente pelo trabalho realizado nas escolas, como pelos planos de futuro desenvolvimento da educação, antecedeu à Conferência de Educação que teve lugar na Casa Branca de 24 de novembro a 1.9 de dezembro e que, reunindo 1.800 congressistas, constituiu a mais transcendente manifestação educacional destes últimos anos.

— A assistência às crianças cujas mães trabalham fora do lar, a falta de meios de recreação para a infância dos bairros populosos, a prevenção da delinqüência juvenil constituem um novo problema para as autoridades escolares. Em vinte e um estados, procura-se solucionar a questão aumentando-se a duração do dia, da semana ou do ano escolar. Nesse caso a escola se encarrega de organizar programas recreativos, utilizando-se dos recursos oferecidos pelas bibliotecas, museus, igrejas, movimentos da juventude, parques etc.

FRANÇA

As pesquisas pedagógicas realizadas cada ano nos estabelecimentos secundários, principalmente nas "classes-piloto", analisaram no último ano "a formação do caráter dos alunos". Os diretores dos estabelecimentos e os professores foram convidados a se pronunciar sobre quais são os aspectos do caráter da criança, tal como se manifestam em classe, e tiveram ocasião de examinar os objetivos a serem determinados para essa formação, o valor da educação física, o papel do trabalho propriamente intelectual, das atividades dirigidas, do trabalho por equipes etc.

INGLATERRA

Por solicitação do Ministério da Educação, o Instituto Real Nacional de Cegos criou um novo tipo de centro profissional experimental para crianças cegas que já passaram a idade de escolaridade obrigatória. esse centro, que deve ser inaugurado na primavera do corrente ano em Hether-sett, Reigate (Surrey), receberá vinte e cinco rapazes e moças de dezesseis a dezoito ano. Visando-se sua educação geral, os alunos serão iniciados em diversas atividades, o que lhes permitirá escolher uma profissão adaptada às suas possibilidades e aptidões. Conforme os casos, o curso se estenderá de três meses a dois anos.

ISLÂNDIA

com a adoção de nova lei (n.º 45/1955), as escolas técnicas não dependerão mais do Ministério da Indústria, mas ficarão sob a jurisdição do Ministério da Educação. Antigamente, todas as escolas técnicas eram instituições particulares a cargo de órgãos técnicos de várias partes do país, mas subvencionadas pelo Estado e, em certos casos, pelas paróquias, municipalidades ou distritos. Doravante, o tesouro nacional se responsabilizará pela metade das despesas com a construção de novas escolas secundárias técnicas particulares, enquanto a outra metade ficará a cargo das paróquias, municipalidades ou distritos interessados. Os vencimentos dos professores serão, no futuro, totalmente pagos pelo Estado, que arcará igualmente com as despesas da remuneração dos instrutores "móveis". Os outros itens do or-

çamento dessas escolas serão divididos nas mesmas proporções que as despesas com as construções escolares.

PANAMA

uma comissão especial foi designada, no decorrer do último ano, para estudar os meios mais adequados a

fim de diminuir o índice de reprovações de alunos das escolas secundárias. Essa comissão se esforçará por: a) definir os objetivos imediatos e mediatos do ensino secundário; b) revisar os programas à luz dos objetivos fixados; c) elaborar planos de estudo que sirvam de diretriz para os professores, contribuindo para unificar o ensino secundário em todo o país.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

A UNIVERSIDADE E A CULTURA

A função da universidade constitui um dos grandes redutos do "equivoco da cultura" que define a nossa sociedade. Ela, que devia ser o instrumento mais ativo do progresso cultural, aparece-nos, com uma freqüência desanimadora, reduzida a simples museu dos conhecimentos, e, pior ainda, a cidadela da esclerose mental, mais empenhada em conservar o ganho do passado do que em promover a sua proliferação em prolongamentos criadores.

Não há dúvida de que à Universidade compete também uma função "conservadora". Mas, para a cultura, parar é morrer: a sua eficiência depende duma continuidade que *atualiza* o seu esforço, e que, sobretudo, o justifica, ligando-o a todas as formas da atividade humana, das quais a cultura não é uma "flor", mas nada menos, pelo contrário, do que uma das raízes.

A crise da Universidade no mundo moderno revela-se antes de mais nada em que ela, em vez de ir à frente, ficou para trás, condenada a ser contra o presente, em vez de nele se integrar; crendo-se, o mais das vezes, obrigada a defender o passado, como se, em vez de preparar para a vida, lhe competisse preparar para a morte. Daí que tantos jovens vão encontrar, logo que entram as suas portas, a maior desilusão da sua mo-

cidade, e muitas vêzes uma desilusão que jamais terá cura. Porque, cheios de ímpeto moço, esperavam que ela fôsse satisfazer uma curiosidade viva, uma necessidade de alimentos estimulantes — e se lhes depara apenas um cemitério.

Eu sei que estas considerações se tornariam injustas tomadas como retrato duma regra sem exceção. Ai de nós, porém, não são as exceções que podem salvar a Universidade, pois que elas, afinal, ainda põem em maior destaque o vício fundamental das instituições culturais do Ocidente. A verdade é que a cultura viva se tem visto, por toda a parte, obrigada a lutar contra a Universidade; que a Universidade tem sido por quase toda a parte um entrave em vez de ser uma força atuante. Que se tem empenhado em fechar as portas para o futuro, quando lhe cumpria precisamente abri-las.

O "equivoco da cultura" no mundo moderno vem certamente do historicismo, por um lado, e por outro daquela lamentável divisão entre as "ciências" e as "letras" pela qual continuamos a pagar o elevado preço que é a incapacidade de harmonizar a cultura universitária com a realidade. Os alunos entram na Universidade convictos de que ela lhes poderá fornecer cultura — e ela só lhes oferece "informação" sobre a cultura, sem lhes propor um "sentido" dentro do qual essa informação en-

contre o seu lugar próprio; pelo contrário, a Universidade, na diversidade dos seus cursos, só lhe pode dar a ilusão de ser a cultura uma coisa flutuante, sem estrutura, formada por disciplinas sem nada de comum entre si.

Ora, precisamente, a primeira função da Universidade deveria ser, muito mais do que dar informação preparar o espírito da mocidade que lhe demanda as portas para avaliar o valor de quaisquer conhecimentos, para comparar, para situar. A Universidade continua, porém, a não fornecer esse sentido da cultura que, aliás, o ensino secundário já deveria ter, pelo menos, deixado implícito como nexos fundamentais de tudo quanto ensina.

Mas assim não acontece, porque a Universidade só sabe repetir, e tem medo a criar. Ela não está dentro da Cidade, mas à margem. É um corpo estranho, reduzido à fabricação de doutores, isto é, de títulos, e não à formação de espíritos. Afinal, é feita de livros, em vez de ser feita de idéias. Julga-se obrigada a guardar, e não a dar; fecha-se, quando era necessário que se abrisse. Assim a designação de "professoral" se tornou quase sinônima de "dogmático"; e como não havia a Universidade de se tornar dogmática, se lhe falta o espírito humanista que seria capaz de fazer dela o próprio centro de irradiação da vida cultural?

É por estes motivos que se deve depositar todas as esperanças nas Universidades ainda jovens, nas Universidades dos países "novos", cuja vitalidade os parece indicar para a tarefa de dar nova vida à própria idéia de Universidade, por demais vinculada, no Velho Mundo, a esse

espírito "corporativo" que a isola da realidade. Espreitam-na aqui, porém, dois perigos: o da contaminação, por querer imitar o modelo, e o perigo oposto, que é julgar sinônimo de espírito "jovem" cair num tecnicismo que a tornará igualmente incapaz de cumprir a missão que lhe cabe.

Na América, que poderia ser campo para uma reestruturação profunda da Universidade, ambos aqueles dois perigos ameaçam inutilizar as esperanças depositadas no caráter jovem dos países que a constituem. Porque a América — ou melhor, as Américas — tendem demasiado para refletir, ampliando-os, os desvios que a sociedade atual fêz sofrer à própria noção de cultura. Na medida em que a Universidade está sujeita ao Estado, ou, o que vem a dar na mesma, à mola real da atividade, o "big money", não pode deixar de refletir os males de que sofrem aqueles, e em primeiro lugar o utilitarismo congênito às sociedades cuja mola real são as chamadas atividades práticas.

É com efeito o fato de ser "desinteressada" que qualifica fundamentalmente a cultura. Ora o triste panorama do nosso mundo mostra-nos precisamente que o saber é avaliado apenas pela sua utilidade imediata. A "sagesse" deixou de contar como valor, porque parece não ser útil para uma idéia de progresso baseada na posse de coisas, que vive do culto de objetos, na ilusão de que o valor da vida está mais em "ter" do que em "ser".

E o erro está aí, em supor unicamente valor naquilo de que se "tira" algum proveito. Nada vale nada se não tiver sentido "desinteressado", isto é, se não valer por aquilo mesmo que é. Por isso o homem

moderno é esse lamentável pedinte, ao qual a vida não pode satisfazer nunca, perdido como está na selva das coisas sem sentido — incapaz de constituir uma sociedade equilibrada, pois que o culto que tem do progresso desviou este do seu verdadeiro sentido, desdenhando o único progresso fundamental: o do espírito, o da consciência, o do próprio homem. Eis o que tenho a dizer a uma estudante que me escreve confessando a sua perplexidade ante um tema de concurso ã Faculdade de Direito de São Paulo. Realmente, como não

há-de um jovem sentir-se perplexo perante o problema da relação entre a Universidade e a cultura dum povo, se aquela nada parece ter de comum com este? Pois, realmente, só há uma forma concreta de pôr o problema: Por que é que a Universidade não tem influência sobre a cultura real? Por que é que existe uma "cultura universitária", um "espírito universitário", como se pudesse haver duas formas de cultura?

E só me resta acrescentar que a resposta à pergunta está na comparação entre o que se faz dentro e fora das Universidades, e que, dentre elas, só têm hoje vida aquelas que sabem ir buscar fora de si a vitalidade necessária para constituírem um estímulo, e deixar de ser apenas um obstáculo. — ADOLFO CASAIS MONTEIRO. — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

A CALIGRAFIA NA ESCOLA

As várias provas da decadência geral do ensino em nosso país, tema sobre o qual tanto se tem falado

últimamente, é mister acrescentar mais uma: a ausência de atenção ao problema da caligrafia na escola primária. É mais um sinal da quebra de padrões que tem acompanhado a evolução do nosso ensino. As técnicas fundamentais do ensino — ler, escrever e contar — recebiam outróra um cuidado especial. Hoje executam pessimamente todas as três os egressos do curso primário. Ainda há pouco, de 450 candidatos ao exame de admissão ao ginásial no Colégio Pedro II, apenas lograram aprovação cerca de 70. E entre as falhas que mais avultavam incluíam-se as referentes às artes da escrita, revelando que o ensino primário na capital da República não dá a menor atenção ao que antigamente constituía o orgulho dos professores primários: a caligrafia, a boa apresentação da página escrita, a limpeza, a clareza, a uniformidade, o respeito pelas normas formais do trabalho escrito (margens, espaços, ligações, inclinações regulares, etc), tudo o que empresta beleza à página, além de torná-la de leitura fácil e rápida.

* * *

Nos atuais programas de ensino primário do Distrito Federal não consta o ensino da escrita. Poucos Estados, alias, desenvolvem hoje em dia um programa sistemático e minucioso do ensino da escrita: parece que somente São Paulo, Minas e Santa Catarina. Outros, incluindo embora recomendações gerais sobre o ensino da escrita, não apresentam um planejamento sistemático, nem mesmo oferecem aulas especiais de caligrafia ou programas específicos. De modo geral, portanto, descursa-se o

aprendizado da escrita no Brasil, o que é de lastimar, não sendo de surpreender o fato de que se escreve cada vez pior entre nós. E é lastimável, insista-se, porquanto a escrita, sobre ser um meio de expressão individual, é um instrumento de socialização poderoso e indispensável à criança. Sem esquecer que é também um fator de educação artística e de bom-gosto e um meio de disciplina mental. A má escrita revela má higiene do trabalho intelectual, disse Hulliger, citado pela professora Orminda Marques no excelente trabalho sobre o assunto há tempos publicado.

O desinteresse pelo ensino da escrita parece ter sido decorrente de certo exagero outrora vigente, consoante o qual o aprendizado da caligrafia era antes um fim que um meio. Procurava-se escrever bonito pelo simples prazer daí decorrente. A boa letra era um virtuosismo. Não havia motivação superior nem sentido funcional. Daí haver cansado e diminuído o interesse. Desconheceu-se progressivamente o seu valor.

Mas houve também outro motivo. Por volta de 1921, adotou-se nos Estados Unidos, em Boston e Nova York, em substituição aos antigos métodos de escrita cursiva, um sistema em que se procurava imitar a letra tipográfica. A teoria era de que, se, nessa era da imprensa, se teria cada vez menos oportunidade de ler trabalhos manuscritos, era um desperdício de tempo obrigar os educandos ao aprendizado da escrita

cursiva. Seria mais útil começar de logo a escrever letras imitando os tipos de imprensa ou as letras de fôrma. Então as escolas adotaram esse processo. Em vez de aprenderem pelo processo tradicional de letras ligadas, as crianças eram levadas a escrever imitando os tipos isolados ou letras de imprensa. E o resultado foi que, em breve, ninguém era mais capaz de ler um bilhete manuscrito, o que provocou enorme alarido e desencadeou uma reação no sentido da reintrodução da escrita cursiva no ensino. Essa moda americana também foi introduzida entre ns e, ao lado do descaso que impera em todas as coisas relativas ao ensino, é ela por certo responsável pela quebra de padrão na caligrafia dos nossos escolares em geral.

* * *

Já em 1935, a professora Orminda Marques, como revela no volume que dedicou ao problema, magistral inquérito que levou a cabo no Distrito Federal, mostrou que havia decadência, mas quem observa o problema agora não poderá deixar de verificar uma piora sensível. Quando secretário da Educação no Distrito Federal, Anísio Teixeira procurou incentivar de todo modo, entre o professorado primário e entre as futuras professoras, o gosto pelo ensino da escrita. Porque o problema é, antes de tudo, dos professores. como diz

Orminda Marques, "o problema da escrita é um dos problemas do aperfeiçoamento, que o professor deve dominar para chegar a ser um professor primário eficiente". Não se diga que a escola nova é incompatível com uma técnica tão funda-

mental ao ensino como a da escrita. Ensino moderno não é contra a boa letra. O que é contra a boa letra é a pressa com que se processa agora a educação primária, com dia escolar menor, de três turnos, em que não há tempo para uma atenção adequada aos problemas fundamentais da criança. O caráter renovado que a escola moderna possui deve ser comunicado inclusive àquelas técnicas fundamentais, imprimindo-lhes o cunho funcional, de meio ou instrumento. como acentua ainda Orminda Marques, o aprendizado da escrita é a aquisição de uma habilidade, mas a escrita forma complexos ou estruturas com o pensamento e a sensibilidade. É um meio de comunicação tão importante quanto a linguagem e o gosto, acrescenta. Ela revela a personalidade, o caráter de um indivíduo. E o articula, destarte, com o ambiente e a sociedade. Expressando o ritmo individual, ela o sintoniza com o ritmo coletivo. Sabe-se, por exemplo, que os ingleses, povo altamente individualizado, possuem quase um tipo de letra coletivo.

Em seu livrinho tão útil e recomendável a todo o professorado primário do país, conclui a professora Orminda Marques que o ensino da escrita na escola primária é um problema de educação. Após firmar esse ponto de vista, mostra como o ensino da escrita precisa de sistematização educativa e sentido funcional, file deve estar na dependência de motivação e de processos adequados a criar em cada indivíduo um tipo pessoal de escrita, adaptado ao seu ritmo próprio, ao ritmo de sua personali-

dade. E a seu ver, o melhor sistema é o chamado muscular, em que se combina a boa postura, a boa posição do papel para se obter boa escrita. como se dizia antigamente corpo direito, escrita direita. esse sistema produz, como o melhor tipo de letra, a cursiva, corrente, inclinada para a direita, ligada, simples, sem talhe. É a mais natural, mais legível, mais rápida, e que proporciona maiores possibilidades de variação individual dentro da socialização. — AFRÂNIO COUTINHO — *Revista do Ensino*, Porto Alegre).

PSICOLOGIA DO DESENHO INFANTIL

Antigamente, quando se falava em desenho infantil, os assuntos apresentados eram: "Criança e Arte", "Criança e Primitivismo" e "Criança e Arte Moderna".

Hoje em dia, fala-se mais no estudo da personalidade através do desenho e na utilização dessa expressão para psicoterapia. É por meio do desenho que certas dificuldades são reveladas, e o estudo do desenho infantil contribui muito para o trabalho do psicólogo clínico.

uma publicação da O.N.U., "Art and Education", apresenta artigos interessantes sobre o desenho infantil, além de inúmeras ilustrações.

O ciclo, cuja primeira contribuição hoje apresentarei, abrange quinze conferências, que podemos compreender sob seis aspectos principais:

- 1º) Problemas da personalidade da criança.
- 2º) Inteligência e expressão gráfica.
- 3º) Desenho e terapia.
- 4º) Certos aspectos do desenho.

5º) Desenhos de crianças excepcionais e doentes mentais.

6º) Desenho primitivo e primitivismo no desenho de artistas.

É muito pouco conhecido, aqui no Brasil, o estudo do desenvolvimento do desenho da criança; deveriam ser feitas coleções de desenhos Infantis, desde o primeiro rabisco.

A morte do desenho infantil se dá, em geral, na escola quando começam as florzinhas, como ornamentação de cada folha de caderno e o sempre repetido motivo do sol entre dois seios, representando montanhas.

Criações da criança

A criança produz também em outros terrenos; tende-se muito a estudar somente no desenho infantil, negligenciando-se, por exemplo, a expressão musical e as produções literárias.

Assim, como o desenho, a modelagem, a dramatização e a música são exemplos de produções infantis. De modelagem, pouco se tem guardado e, de dramatização, muito pouco conhecidas são as poesias e histórias inventadas por crianças.

No terreno da música então, quanto se poderia colecionar! É verdade que necessário seria o conhecimento de escrituração musical. Contudo, pode-se notar que não são só os gênios que fazem composições musicais. A criança gosta de inventar música; há uma época de sua vida em que ela responde a certas frases em tom musical. Fala, às vezes, cantando. Nós não temos ainda meios e bastante curiosidade para guardar o que a criança produz realmente.

Local e ambiente da produção gráfica

Em casa, geralmente, a criança desenha em qualquer lugar. No chão, nas paredes, em qualquer pedaço de papel ao alcance de suas mãos.

Nas escolas, não existe ambiente para desenhar. Deveria haver em cada escola uma sala que "inspirasse" desejo ou vontade de desenhar. A não ser em bibliotecas, museus e parques infantis, em poucas ou quase em nenhuma escola existem salas especiais de arte.

O que a criança exprime pelo desenho

Pelo desenho podemos conhecer *características da personalidade infantil*. Através do desenho pode a criança exprimir sua concepção do mundo. Por exemplo: uma porção de bolas coloridas pode significar, para ela, flores num jardim.

A criança pode desenhar um rabisco incompreensível para nós adultos, mas que, para ela, terá um significado. Por exemplo: faz um rabisco e diz ser uma cobra; faz um rabisco menor — o filhote da cobra. Mas se fizer mais tarde um rabisco maior e a mãe, querendo ser sabida, perguntar: "Este é o pai da cobra?" — não se deve admirar se ela responder: "Não. Este é um automóvel correndo".

Há muita divergência na maneira de *interpretar* um desenho infantil. Pessoas diferentes vêem coisas diferentes. Assim, os artistas, no desenho infantil, só vêem produções artísticas. Psicólogos e antropólogos muitas vezes, só vêem o aspecto primitivista do desenho infantil.

As mães apresentam, em geral, duas atitudes, em relação aos desenhos de seus filhos: ou acham que nada presta e vai tudo para a cesta de papel, ou acham tudo uma beleza. Em geral, gostam do desenho por ser uma maneira de conservar seus filhos quietos e entretidos por algum tempo, sem que lhes causem preocupação.

Sabemos que não é fácil desenhar ao modo infantil. Contudo, existe quem o faça, querendo que passe aos nossos olhos como feitos por crianças. E o que se vê, às vezes, em revistas e jornais.

Os psicólogos têm usado há muito tempo o desenho infantil, principalmente para investigar o *nível mental*; através de detalhes no desenho da figura humana, como, por exemplo, no teste de Goodenough, fácil de aplicar e avaliar numericamente, porém difícil de interpretar. Atualmente, já têm aparecido esforços mais sistematizados no sentido de estudar aspectos da personalidade do indivíduo, através do desenho da figura humana, como, por exemplo, a técnica da Karen Machover.

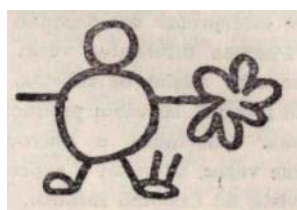
Outros testes já se estruturaram e se apresentam, permitindo a exploração da personalidade através do desenho de uma árvore, por exemplo (Teste de Koch). Entretanto continua ainda a produção gráfica um campo riquíssimo para pesquisas fecundas no setor da personalidade.

A criança *exprime* no desenho o que pensa, o que vê e o que sente do mundo, enfim, o que *vive* — *sua concepção do mundo*. Copiar é para a criança mais difícil do que criar. Binet, tendo em conta esse particular, colocou em sua série de testes duas cópias (Binet e Simon, 1905) : para crianças de 3 a 4 anos deu para copiar um quadrado e para as de 6 e 7 um losango. É o losango que oferece muitos aspectos da concepção infantil referente ao mundo das formas.

Um as crianças o copiam assim (figura à esquerda) ; outras assim (figura central), dando muitos valor às quinas, o que lhes é realmente muito importante. uma árvore é, para ela, algo que representa altura e extensão. Desenha-a assim (figura à direita).



A criança desenha o que lhe é importante; desse modo a figura humana pode ser desenhada assim:



Os dois traços no pé representam os cordões do sapato, mostrando a dificuldade que a criança sente ao amarrar os seus (sinal desse aprendizado). Os dedos da mão, grandes e muitos, mostram o interesse pelo número, cuja noção ela está adquirindo. Mesmo o invisível, quando lhe é importante, é apresentado, como a barriga em baixo do vestido, o bolo

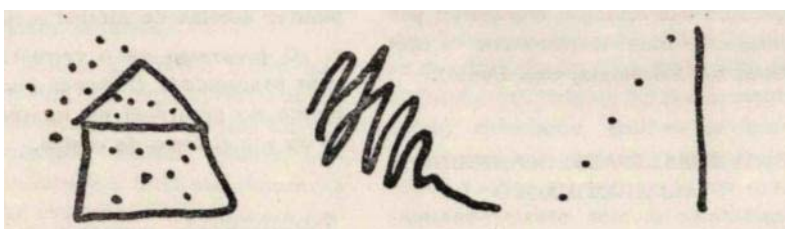
de aniversário com velas enormes, a árvore com espinhos bem grandes, por serem mais importantes nestes objetos para ela.

No desenho, a criança apresenta, freqüentemente, *uma qualidade total*. Assim, uma criança, filho de médico, desenhou um navio e o pintou todo de amarelo. Indagada sobre a cor, respondeu: "Estão todos com febre amarela".

A criança conta suas experiências o sentimentos ao desenhar. Desenha uma formiga e rabisca sobre o

desenho. A explicação dada foi: "A formiga sentiu frio e eu a cobri". O rabisco aí não foi para inutilizar o desenho, mas para cobrir a formiga desprotegida.

Desenha a casa da mosca cheia de picadas (figura à esquerda). Sabe representar uma *histeria inteira* por um desenho assim (figura central): "Tonico balança e cai" — simplesmente mostra um aglomerado de vai-e-vem de traços. E a história de um menino que sobe numa árvore e cai, está apresentada da seguinte maneira (figura à direita).



O palhaço que se transformou em flor, feito todo de cor e imitando uma flor, sem deixar de ser palhaço. O homem que virou peixe (figura abaixo) realmente tem os característicos das duas espécies de seres vivos.



Muitos são os desenhos com *expressão de conflitos*. Por exemplo: um menino de oito anos, rejeitado na família, que desenha sempre um trem que cai no abismo e um gigante (êle) que salva o trem. Filhos de pais desquitados desenhavam uma ilha e dizem que é para onde desejariam ir.

Os desenhos de uma criança agressiva mostram, às vezes, até as

causas dessa agressividade. Interessantes, também, os desenhos de uma criança passiva.

Não se deve, todavia, basear-se em um só desenho para concluir se se trata de uma criança tímida ou agressiva. A escolha de cores, a verificação dos traços no papel, a posição ao desenhar, podem revelar a sua agressividade ou passividade, mas podem estar presentes também fatores externos, como ponta de lápis, ausência de certos lápis de cores. etc.

Sabemos hoje que para a criança é possível, através do desenho, vencer o medo. Temos o caso de uma criança pequena que se livrou do medo escrevendo e fazendo desenhos, compondo um livro que se chama "Ai-Ai-Ai-Ai" ("Que medo", com certeza). Há o de outra criança, que desenha um diabo que a quer pegar.

Ela diz que não tem medo, mas o desenho prova o contrário. Representa a figura do diabo cercada de traços fortes. uma criança, recolhida de um campo de concentração, representa em seus desenhos os horrores da guerra. Passou três dias desenhando quase sem se alimentar e sem dormir bem. Só depois que acabou o desenho conseguiu falar e se recuperar. Expressando-se pelo desenho, alivia a tensão e em certos casos aprende a não ter medo.

Bem múltiplos e interessantes são os aspectos e as possibilidades que o desenho das crianças oferece ao psicólogo. — BETTI KATZENSTEIN — (Boletim de Psicologia, São Paulo).

UNIVERSALIDADE DO ENSINO E ALFABETIZAÇÃO *

Finalidades imediatas do ensino

Um plano de ensino deve ter em conta os seguintes objetivos imediatos: a) proporcionar a toda a população conhecimentos e técnicas para melhorar as condições de vida de cada indivíduo e da comunidade; b) estimular o desejo de saber e de pôr em prática os conhecimentos adquiridos; c) difundir e recomendar que se mantenham e se estimulem princípios, crenças, instituições, etc, em que se baseia a vida da comunidade.

Deve também o plano levar em conta as seguintes circunstâncias: a) o meio de vida da população a que pertencem os alunos; b) o que sabem fazer os habitantes e o que devem aprender.

(*) O presente trabalho foi traduzido pelo Assistente de Educação — Roberto Gomes Leobons.

A escola deve preparar os técnicos de que a comunidade necessita para seu desenvolvimento econômico e social; se esse desenvolvimento é conseguido, então se poderá ensinar mais coisas a mais pessoas, que por sua vez virão impulsionar o progresso dessa sociedade e assim se dá recíproca e sucessivamente. O enriquecimento da comunidade é indispensável para que a escola disponha de meios suficientes para conseguir levá-la até o ponto de manter instituições de nível superior. Numa comunidade pobre apenas se podem manter escolas de alfabetização.

O progresso ou o retrocesso de uma comunidade tradusse imediatamente no progresso ou no retrocesso de seu sistema de ensino.

Universalidade, caráter e forma de ensino

Está-se longe, ainda, de poder proporcionar a toda a população do mundo qualquer espécie de ensino, e mais longe ainda de proporcionar-lhe um ensino suficiente. Há uma minoria que sabe e uma grande maioria que ignora. O ensino para todos — como obrigação e como direito — está planejado e em parte iniciado. É uma consequência da obrigação de dar melhores condições de vida a todos e do direito de todos possuí-las. O ensino está mais generalizado em todos os graus nos países de grande desenvolvimento industrial do que nos países em que esse desenvolvimento é escasso; diminui em grau e em extensão nos países de economia agrícola-pastoril, e chega ao ponto zero nas povoações nômades exclusivamente pastoris.

Essas grandes diferenças indicam que a economia industrial provoca mais o interesse em aprender, necessita-o mais e pode manter também mais escolas do que a economia agrícola - pastoril. Confirma - o também a coincidência entre o despertar industrial das populações atrasadas e seu interesse em freqüentar escolas e aprender. Torna-se evidente, pois, que o *desenvolvimento e extensão do ensino estão ligados ao desenvolvimento e extensão da indústria*.

Poder-se-ia, portanto, estabelecer o seguinte esquema:

a) Países altamente industrializados e com economia agrícola-pastoril suficiente para o consumo interno e exportação: podem ensinar permanentemente a toda sua população e tornar obrigatório o ensino até idades que se afastam muito dos limites obrigatórios correntes; praticamente sem limite de idade.

b) Países bem industrializados e com economia agrícola-pastoril suficiente para cobrir suas necessidades de consumo: podem manter um sistema de ensino de técnicas fundamentais para toda a população e tornar obrigatórios o ensino primário, o secundário e o industrial.

c) Países medianamente industrializados, com economia agrícola-pastoril suficiente para o consumo interno e a exportação: podem manter um sistema de ensino de técnicas elementares para toda a população e tornar obrigatório o nível primário e progressivamente o secundário e a especialização técnica, até os dezoito anos aproximadamente.

d) Países com desenvolvimento industrial pobre e com *deficit* agrícola-pastoril: não podem manter en-

sino técnico de nenhuma espécie para toda a população e apenas podem tornar obrigatório o nível primário.

e) Países sem nenhum desenvolvimento industrial e com forte *deficit* agrícola-pastoril: apenas podem manter escolas primárias; impossibilidade material de tornar obrigatória a assistência a elas.

Há mais de uma década se iniciou em várias partes do mundo um movimento, em parte de caráter internacional, para alfabetizar e melhorar costumes, hábitos e técnicas das populações atrasadas, sob a forma de campanhas de alfabetização ou de educação fundamental. Não se fez ainda um balanço total dos resultados; entretanto, pode-se prever que semelhante balanço acusará resultados somente nos casos em que, simultaneamente com a alfabetização, ou a educação fundamental, se tenha dado um desenvolvimento industrial do país, e tão-somente até o ponto alcançado por esse desenvolvi-vimento. Quando isso não se dá, e portanto a população não pôde aplicar industrialmente o que aprendeu, esse cabedal se perde pelo desuso. Nos países ou regiões de economia atrasada haverá até impossibilidade material de haver interesse em aprender. Em ambos os casos não se terá obtido nenhum resultado e se terá feito, em consequência, dispêndio de energia, tempo e dinheiro.

Para universalizar o ensino é preciso, além disso, que se suscite generalizadamente o interesse por aprender, e que todos estejam convencidos de que lhes ensinam algo útil.

Que querem as centenas de milhões de adolescentes e adultos que pedem escolas e assistem às aulas? Aprender algo novo que lhes propor-

cione a obtenção de satisfações e uma vida melhor.

O critério de utilidade está constantemente presente em todo sistema de ensino e, queiramos ou não, determina a diretriz deste sistema. Por isso é indispensável agora, que se inicia pela primeira vez na história do mundo o ensino universal, que estabeleçamos qual ensino básico e comum é útil aos novos contingentes que vão acorrer às escolas.

Até então, ao se pensar em planos e programas de ensino, levava-se principalmente em conta a criança e o jovem; quase não se olhou para o adulto de vinte anos em diante, como se o ensino público não devesse preocupar-se com êle a não ser na forma supletiva dos cursos noturnos para ensinar a ler, escrever e fazer as quatro operações ou então oficinas onde aprendessem alguns ofícios.

Mas nos últimos cinqüenta anos ocorreram transformações muito importantes, que tornam impossível que as crianças e uma parte dos adolescentes continuem como beneficiários principais.

A segunda e extraordinária revolução industrial, em cujo umbral nos encontramos, que transformará a própria vida dos homens e de seu universo, dificilmente deixará que a maioria da população do mundo continue a viver entre a sepultura, a ignorância e a miséria. Além disso, essa maioria já não quer mais que se prolonguem as condições atrozadas em que tem vivido até agora; coincide ainda que a industrialização universal requer mais numerosos e melhores técnicos, e, se se produz uma imensa variedade de coisas em escala astronômica, é também necessário que se eleve astronômicamente o nú-

mero de possuidores. Enfim, há uma série de coincidências evidentes que vão deixando prever a realização da idéia romântica do século XIX de educação universalizada.

Teremos, pois, de fazer uma revisão em tudo que se pensou e se fez em matéria de educação, visto que não temos de ensinar aos mesmos alunos que vínhamos ensinando até então; agora, temos de ensinar a todos. E como o ensino tem de interessar e portanto ser útil, temos que determinar primeiro aquilo que mais interessa a todos e o que êles mais querem. E não se cometerá erro ao afirmar-se que a ciência e a técnica, dentro da faixa do ensino, constituem o ponto de maior atração.

Se essa conclusão não significa que o ensino básico e comum tenha de preparar exclusivamente para o conhecimento científico e sua técnica correspondente, quer entretanto dizer que esses terão um campo de ação mais extenso e variado do que até então.

Transformações previsíveis nos sistemas de ensino

Algumas das transformações significativas que terão lugar nos sistemas de ensino, serão as seguintes:

- a) a alfabetização, assunto clássico e primordial do ensino primário elementar, aparecerá cada vez mais associada com o ensino de técnicas básicas para melhorar condições de vida;
- b) a base escolar, constituída atualmente de escolas primárias para crianças e adolescentes, ampliar-se-á até abarcar toda a população;
- c) o ensino médio e especial, tanto o que temos atualmente, como o que se virá proporcionar a toda

a população adulta, inclinar-se-á mais para a ciência e a técnica;

d) como a "era atômica" — na qual nos encontramos, embora não o percebamos — modificará radicalmente muitas de nossas formas de pensar e de viver, e o fará com maior rapidez do que as transformações produzidas nesses últimos séculos, os novos sistemas de ensino facilitarão mais rapidamente as transformações da atividade de todos os indivíduos na medida em que eles necessitem e o desejem. Em vista disso, o sistema rígido implantado para os estudos mediante "carreiras" ou "especialidades" sem correlação — que só nos últimos anos se corrigiu em parte — será substituído por um sistema muito flexível, que permita em qualquer momento e *em qualquer idade, estudar algo novo e diplomar-se.*

O ensino técnico, complemento básico da alfabetização

O analfabetismo é mais consequência de um estado econômico e social do que escolar. Quanto mais baixos são os níveis de uma população quanto a saúde, alimentação, moradia, duração média de vida, produção, uso da energia elétrica, etc, maior é seu número de analfabetos; quando se eleva o nível econômico e social, diminui o número da analfabetos. Há, portanto, coincidência entre ambas as condições; mas a influência econômico-social é mais forte: com economia nula e vida social nula, é muito difícil, quando não seja impossível, que prospere a alfabetização em massa; em contraposição, uma comunidade inteiramente analfabeta, mas com economia próspera, pode alfabetizar-se bastante rapidamente.

Para que a alfabetização de uma comunidade seja possível e durável, devem, pois, existir ou criar-se nela condições que façam indispensáveis e freqüentes a leitura e a escrita. Em muitos lugares vigem condições sociais e econômicas apropriadas para alfabetizar toda a população; por exemplo — e em particular — nas cidades dos países industriais. Em tais cidades não se tem de procurar os alunos; são eles próprios que vão em busca de escolas e professores.

Mas em muitas outras populações não vigem essas condições favoráveis; e, no entanto, intenta-se, também aí, alfabetizar a todos. Criam-se escolas, preparam-se

professores, proporciona-se material escolar gratuito, organizam-se campanhas para interessar toda a população no sentido de que colabore nessa obra, etc, num meritório esforço regional ou nacional, que não deixa de produzir bons resultados. Mas se tem observado reiteradamente que o interesse em aprender — e em consequência a conservação e utilidade do aprendido — está sempre em relação com os níveis gerais de vida da população — econômicos, sociais, morais, políticos etc. — e que, quando esses níveis são realmente baixos, é indispensável para o êxito do ensino — de qualquer tipo que êle seja — que simultaneamente se estimule uma melhoria deles, sobretudo dos mais baixos.

Por conseguinte, para aumentar o desejo de aprender, e, conseqüentemente, para que as campanhas de alfabetização produzam pleno êxito, é indispensável elevar ou estimular que se eleve, simultaneamente, o nível das condições de vida e das aspirações mínimas da comunidade, até o pon-

to em que esse desejo de aprender desperte, afirme-se e se desenvolva.

Essa coincidência de situações que envolvem o problema do ensino, educacionais, econômicas e sociais, explicam a crise que há vários anos se observa no ensino primário elementar, baseado sobretudo na alfabetização. Percebeu-se que ensinar a ler e a escrever não era suficiente: muitos dos alfabetizados faziam logo pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita; não haviam adquirido ou reforçado o hábito de usá-los, e além disso, mesmo que o tenham adquirido e até desenvolvido, não encontraram suficientes oportunidades para seu emprego.

Para salvar essa crise e ao mesmo tempo completar devidamente o processo de alfabetização, dando-lhe suficientes oportunidades de uso, é indispensável completar a alfabetização com o ensino de técnicas simples, mas fundamentais, que habilitem o indivíduo adulto a ganhar melhor a vida e viver melhor, e que habilitem a criança a desenvolver uma atitude de participação no seu meio, em vez de permanecer como simples conhecedor ou observador.

Assim, como a relação íntima entre analfabetismo e condições gerais de vida indica que o processo de alfabetização está intimamente ligado aos meios para melhorar essas condições, também indica essa relação que o ensino do alfabeto deve, desde seu início, ir emparelhado com o ensino de técnicas simples fundamentais a que acabamos de nos referir, pois só através delas o indivíduo e a comunidade podem intentar melhorar o meio em que vivem ou coadjuvar em seu desenvolvimento.

A alfabetização não deve, pois, ser encarada como problema isolado e exclusivamente escolar, quando se tem a pretensão de atingir zero por cento de analfabetos. Forma parte de um processo de habilitação do indivíduo para melhorar principalmente suas condições econômicas e sociais, mediante o domínio de certas técnicas básicas. O próprio alfabeto é um instrumento para o exercício de uma técnica: um meio para ingressar e intervir convenientemente nas atividades do mundo moderno e contribuir em seu desenvolvimento, o que é, em suma, o principal objetivo de todo ensino. — Luis REISSIG — (*La Educación*, Washington).

A APROVAÇÃO E A REPROVAÇÃO ESCOLAR

O resultado final dos trabalhos escolares se exprime concretamente em termos de aprovação e reprovação. Os alunos considerados aptos a continuar seus estudos num escalão mais avançado são aprovados e promovidos à série seguinte ou à diplomação final; aqueles, porém, que, pela evidência das provas prestadas, não satisfazem aos requisitos mínimos para a aprovação e promoção são reprovados, devendo repetir a série na qual demonstraram aproveitamento insuficiente.

Todo professor deveria ter noções bem definidas sobre essas conseqüências práticas do julgamento que êle emite sobre as provas realizadas por seus alunos. Vejamos pois:

A) A APROVAÇÃO: pela aprovação o professor credencia seus alunos, declarando-os aptos a prosseguir com proveito nos estudos mais avançados

e complexos da série seguinte ou, se na série final, a dar por terminadas suas atividades escolares nesse nível.

Quando feita com justiça e baseada em evidências objetivas e múltiplas do real aproveitamento efetuado pelos alunos, a aprovação é, ao mesmo tempo, um justo prêmio pelos esforços por eles realizados e um poderoso incentivo para a continuação desses esforços na conquista de mais amplos conhecimentos; como diz o ditado inglês: "nada contribui tanto para o sucesso como o próprio sucesso".

Quando, porém, a aprovação é meramente benévola e não merecida, ela se torna prejudicial para o aluno e desmoralizante para o próprio professor e para a escola:

a) *é prejudicial*, porquanto o aluno, promovido a uma série mais avançada sem o necessário embasamento, irá encontrar dificuldades quase sempre insuperáveis nas matérias por via de regra mais difíceis e complexas dessa série. Sua incapacidade para acompanhá-las com proveito e para atender às exigências mais rigorosas do seu estudo poderá causar-lhe complexos de frustração e de inferioridade, de conseqüências imprevisíveis para o seu futuro. Nestas condições, a aprovação não merecida pode representar um verdadeiro *desserviço* prestado ao aluno pelo professor benévolo, mas imprevidente;

b) *é desmoralizante* para o próprio professor, porquanto este, quando se notabiliza pela sua benevolência, perde perante os alunos seu prestígio e sua autoridade; suas aulas não são tomadas a sério; a freqüência dos alunos decai; as tarefas mar-

cadas não são cumpridas; a matéria não é estudada senão em vésperas de prova e, mesmo então, de modo per-funatório apenas. Quando os alunos percebem que a aprovação é quase automática e que não precisam preocupar-se com a possibilidade da reprovação, o trabalho escolar decai para um nível ínfimo de produtividade, e a desídia se torna o denominador comum. Mais tarde, os próprios alunos, aparentemente beneficiados por essa situação, mas na realidade prejudicados, farão severas críticas ao professor condescendente, mas "sem energia", que não os soube induzir ao estudo, garantindo-lhes a aprendizagem necessária;

c) *é desmoralizante* para a escola, cuja diretoria ou secretaria, movida por interesses comerciais ou subalternos, se dedica ao trabalho inglório de manipular os graus fornecidos pelos professores de modo a produzir médias suficientes de aprovação para reter os alunos na escola, apesar de semi-analfabetos. com razão consideram-se tais escolas como desclassificadas e abaixo da crítica.

B) A REPROVAÇÃO: é em muitos casos, indiscutivelmente, o " resultado da desídia e da vadiagem mental dos alunos, quando não de sua incapacidade para aprender. Mas, esta sumária explicação não satisfaz à Didática moderna, que procura determinar as causas dessa desídia, dessa vadiagem mental e dessa relativa incapacidade. Não raro, uma análise mais detida dessas causas revelará, a par de outros fatores estranhos à situação da classe, que a displicência e a inabilidade técnica do professor contribuíram para criar essa situação. De fato, verifica-se com freqüência que o professor:

a) desleixou-se no planejamento de suas aulas e dos trabalhos escolares, acomodando-se numa imperturbável rotina ou comprazendo-se com improvisações estereis;

b) ignora ou, se os conhece, deixou de aplicar os incentivos e procedimentos motivadores mais adequados;

O não exerceu a devida liderança no manejo da classe e no seu controle disciplinar;

d) aplicou um método rotineiro e ineficiente com procedimento contraindicado;

e) insistiu demais nas explanações teóricas e descuroou os trabalhos, exercícios e recapitulações, necessários à integração e fixação da aprendizagem dos alunos;

f) não deu uma orientação definida aos alunos no estudo de sua matéria;

g) revelou-se canestro na formulação das perguntas e no calibramento das dificuldades da prova;

h) julgou com arbitrariedade ou excessivo rigor as provas de seus examinandos.

Por qualquer uma destas falhas isoladamente, ou por várias delas ou, ainda, todas conjuntamente, é claro que o professor se torna em grande parte responsável pelo fenômeno da reprovação, em especial quando esta se verifica em larga escala.

Muito se tem pesquisado, escrito e debatido sobre o ponto a partir do qual cessa a "culpabilidade" dos alunos e começa a se configurar nitidamente a responsabilidade do professor pelo fenômeno da reprovação em massa de seus alunos. Resumindo os resultados concretos dessas pesquisas e debates, temos:

1 — Nos Estados Unidos campeiam duas correntes:

a) a dos que consideram como imputáveis ao professor índices de reprovação superiores a 3% sobre o total de alunos;

b) a dos que elevam esse índice de imputabilidade a 7% e daí para cima.

2 — Na Rússia, ao que consta, o índice de imputabilidade adotado oficialmente é a partir de 20% de reprovações.

3 — A maioria dos didatas, verificando a constância dos valores baixos do 1.º quartil na curva de frequência de qualquer fenômeno estatisticamente mensurável, se inclina a considerar o índice de 16%, pelo menos teoricamente, como a baliza divisória das responsabilidades pela reprovação escolar; reprovações até 16% podem ser imputadas aos alunos; acima disso, ao professor.

Evidentemente, esse divisor teórico de 16% poderá, em casos especiais, sofrer alterações impostas por fatores condicionantes imediatos e perfeitamente identificáveis; mas, mesmo assim, o desvio não deverá ser muito acentuado. Portanto:

a) em classes não selecionadas; considera-se como *fato normal* ocorrência da reprovação em até 16% dos casos;

b) em classes selecionadas, e, quanto mais o forem, o índice de reprovação deve ser proporcionalmente mais baixo e até mesmo nulo;

c) na medida, porém, em que o índice de reprovação ultrapassar o limite de 16%, mesmo em classes não selecionadas, e ascender a 25, 30, 40 e 50% sobre o total de alunos, o fato se torna evidentemente *anormal*, e do ponto de vista técnico não há co-

mo se fugir à conclusão de que o professor é o grande responsável por essa anormalidade.

Esta conclusão será tanto mais irretorquível quanto essa mesma classe de alunos com os demais professores obtiver resultados satisfatórios, ou quanto mais selecionada for a turma de alunos. Em tais casos o professor está flagrantemente falhando no desempenho de suas funções docentes e impõem-se medidas administrativas para sanar essa irregularidade e impedir que de futuro ela se repita. Como quer que seja, a juventude estudiosa não pode e não deve ser sacrificada para acobertar a incapacidade profissional ou a desídia de tais professores, que felizmente são raros.

Mas, certamente, o fenômeno dos altos índices de reprovação não é um fato independente e isolado no vácuo; é apenas o último elo de uma cadeia de fatores, condições e circunstâncias desfavoráveis à aprendizagem, que vêm acumulando seus efeitos através do ano até culminar na reprovação. E isso jamais ocorrerá ao professor consciencioso que, observando as recomendações da Didática moderna, criar em suas aulas uma atmosfera sadia e estimulante, plena de interesse e operosidade, e conduzir com a devida técnica e inspiração o processo da aprendizagem dos seus alunos; esse professor saberá ampará-los em cada passo desse processo e orientá-los com segurança na conquista dos objetivos visados; saberá vencer a sua inércia e impor com habilidade suas exigências, incentivando-os ao trabalho e ao estudo.

A observância das normas estabelecidas pela Didática, feita com in-

teligência e senso de oportunidade, assegura precisamente ao professor maior eficiência no seu ensino e aos alunos maior aproveitamento na sua aprendizagem, evitando-se as reprovações em massa.

O que não é possível é continuarmos com um sistema escolar que, tanto no seu nível primário como no seu nível médio, vem reprovando anualmente mais de 50% dos seus alunos, dando inequívocas provas de sua ineficiência e devolvendo à sociedade legiões de jovens frustrados, descrentes da cultura e desajustados aos mais sadios ideais de vida social numa democracia.

A escola primária nunca foi, e a escola secundária de há muito deixou de ser, uma agência selecionadora de talentos privilegiados que se situam na cota da genialidade e da quase-genialidade. Ambas são de direito — e devem se tornar de fato — agências difusoras da educação e da cultura a serviço da juventude e da democracia. Sua alta missão social é valorizar, pela educação e pela aculturação, o imenso potencial humano da nação que jaz inaproveitado e imerso no analfabetismo e na ignorância.

Ora, não será, por certo, cortando a mais da metade dos jovens nela matriculados a possibilidade de prosseguir nos seus estudos, que a escola brasileira, tanto primária como

secundária, cumprirá esta sua nobre missão. — Luiz ALVES DE MATOS — (*Educação Rio*).

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1. O crescente interesse em torno da pesquisa educacional, a sua ampliação e a criação de novas

entidades dedicadas a esse trabalho vêm caracterizando, em diversas partes do mundo, o progresso cultural deste século.

A pesquisa educacional procura responder, em última análise, à seguinte pergunta:

"A máquina de ensino montada estará realmente produzindo os efeitos desejados?" Semelhantes a esta, são inúmeras as questões, de ordem prática, constantemente formuladas por todos aqueles que, direta ou indiretamente, se acham ligados ao sistema educacional, e que evidenciam a necessidade da pesquisa educacional como meio de avaliação do rendimento da tarefa educativa. como exemplo dessas questões podemos citar algumas :

— Que tipos de provas podem revelar melhor o aproveitamento dos alunos? •— Que tipo de seleção pode prognosticar melhor o sucesso dos alunos durante o curso? ■— Qual a duração ótima para um período de classe ou aula em diferentes séries ou cursos? — Qual a duração mais adequada de intervalos, recreios, etc? — Justifica-se a prática de aulas duplas? — Férias intercaladas dariam melhor resultado do que férias seguidas? — Quais as vantagens dos diversos tipos de subdivisão do ano letivo? Trimestres? Quadrimestres? Semestres? — Provas parciais ou provas após cada uma das unidades estudadas? — Provas mensais ou trabalhos práticos? — Quais as melhores horas do dia letivo para o estudo de disciplinas mais áridas ou abstratas? E muitas outras.

2. Natureza da pesquisa educacional

— toda medida em Educação deve procurar e avaliar numericamente os indivíduos, permitindo, até

certo ponto, a previsão de comportamentos futuros, o que pode facultar a orientação dos mesmos. Muitos autores grupam em grandes áreas os atributos medidos em educação: Saúde física. Nível mental (aptidão geral e específica), interesses, Escolaridade e Ajustamento sócio-emocional. A síntese dessas avaliações aproxima-nos do conhecimento da Personalidade de cada qual. Contudo, aproveitamos para deixar aqui uma advertência: *Nunca, nenhum dado isolado de auto-expressão deverá ser usado como diagnóstico, qualquer que seja a precisão da medida obtida.* Além do mais, é preciso reconhecer que as medidas educacionais não são suficientes em si mesmas, pois que *os objetivos educacionais orientam a pesquisa.* Daí a necessidade de traduzirmos esses objetivos em termos de reações manifestas ou comportamentos.

Por exemplo: — A educação elementar visa à utilização de possibilidades intelectuais básicas, através da orientação da aprendizagem:

— *da lingua pátria* (vocabulário, ortografia, leitura, compreensão, raciocínio, fluência etc.);

— *do cálculo e da geometria* (manipulação de algarismos e números de acordo com as regras estabelecidas, inclusive as 4 operações fundamentais; utilização de símbolos em raciocínio do tipo abstrato, raciocínios que envolvem relações geométricas ou especiais; capacidade de aplicar princípios teóricos à resolução de problemas etc.)

E é para avaliar até onde estão sendo alcançados os objetivos educacionais que a escola utiliza medidas de nível mental, escolaridade, interesses

e ajustamento sócio—emocional,

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

coletando e registrando os dados essenciais à pesquisa.

3. *Principais técnicas de coleta e registro de dados* ■— Aprendemos a conhecer e a compreender as pessoas, observando-as em várias situações de vida. A *observação* é um procedimento que permite ao observador conhecer e compreender melhor o observado, inteirando-se sobre seu modo de ser, sobre suas reações em situações típicas, sobre suas atitudes, problemas etc. A técnica da observação inclui mais do que olhar e ver. uma observação frutuosa exige, *a priori*, a definição da situação que vai ser observada e, bem assim, um trabalho preparatório que precede a fase de ação (observação propriamente dita). A observação deve, em última análise, reunir dados que possam contribuir para a elaboração de respostas a certas perguntas específicas.

Exemplos de perguntas que podem suscitar observações bem dirigidas :

— "Quais as atividades que despertam o interesse de Fulano?"

— "Quais as matérias preferidas de Sicrano?"

— "Em que situações o aluno A se mostra mais irritado ou fatigado?"

As observações colhidas devem ser, de preferência, anotadas ou registradas simplesmente porque "a memória é a guarda infiel do pensamento". E indispensável, porém, que o registro das observações seja feito inteiramente destacado da interpretação dos comportamentos. As observações devessem corresponder a uma série de instantâneos significativos da conduta individual, recolhidos em situações diferentes.

Exemplo de registro de observação:

<i>Data</i>	<i>Atividade</i>	<i>Descrição do comportamento</i>	<i>Explicação possível</i>
9/4/55	Trabalhos manuais	J. R. recusou-se a continuar trabalhando no barco que estava construindo com L. P. e H. S., dizendo: "Não dou para isto!"	Instabilidade emocional, falta de confiança em si mesmo.
30/5/52	Linguagem	A. T. J. perguntou-me, ao terminar a leitura de um trecho do livro « classe: "A senhora acha mesmo que eu estou melhorando?"	Insegurança,

Procurando coligir dados mais precisos e válidos, os pesquisadores lançam mão de várias técnicas que podem orientá-los em suas observações, reduzindo a quota de aprecia-

ção subjetiva. Podem, por exemplo, fazer "conferências" sobre um indivíduo observado por vários observadores, chegando à elaboração de um único laudo interpretativo.

Outra técnica usada é a da *entrevista*, isto é, observação dirigida. A entrevista ou conversa com um fim em vista permite que um indivíduo obtenha informações daquele com quem conversa.

Fases da entrevista:

a) — Preparo da entrevista, incluindo o arranjo do local, a coleta de dados sobre os antecedentes do entrevistado, etc.

b) — Início da entrevista ou fase do "quebra-gelo", utilizando-se em geral um assunto adequado a um "início de conversa". De modo geral, quando começamos a entrevista, dizendo alguma coisa agradável sobre o

entrevistado, conseguimos assegurar sua cooperação.

c) — E de toda conveniência preparar um roteiro que contenha os tópicos essenciais ao bom desenvolvimento da entrevista.

d) ■— fim da entrevista; resumo e conclusões, quando possível.

e) — Registro da entrevista.

As *listas de comportamentos* constituem outro valioso auxílio para orientar o trabalho do observador, servindo também nos casos de auto-observação.

Os *questionários*, ou entrevistas controladas, podem fornecer muitas informações necessárias, reduzindo, sobremaneira, o tempo gasto com entrevistas individuais.

As *aulas de avaliação* fornecem, também, informações sobre impressões causadas por um indivíduo aos seus associados, podendo ser utilizadas, outrossim, como processo de auto-avaliação.

Ex. Pergunta: O professor X procura criar na sala de aula uma atmosfera de confiança, camaradagem e bom humor?

1	2	3	4	5
O ritmo dos trabalhos é monótono e desinteressante; a atmosfera da sala de aula é depressiva.	Contatos com a classe; preocupação apenas com o cumprimento das exigências do programa; atmosfera da sala de aula artificial.	A atmosfera criada na sala de aula não é de monotonia; pouco chega a ser de vivacidade; contudo os alunos sentem-se à vontade.	A atmosfera criada na sala de aula é confortável e agradável, aproveitando-se habilmente os ditos espirituosos dos alunos.	A atmosfera da sala de aula é muito viva propiciando atitudes espirituosas e o bom-humor geral; as piadas são apreciadas mesmo quando fabricadas às próprias custas.

Pergunta: Que impressão causa a aparência do professor X?

1	2	3	4	5
Aparência desleixada, desagradável.		Aparência geral satisfatória.		Aparência muito atraente, despertando a admiração dos demais.

Representações gráficas tais coirlo: gráficos do rendimento escolar de cada aluno; idem de grupos, turmas ou séries; sociograma ou a representação gráfica das tendências afetivas dentro do grupo etc.

Técnicas projetivas — pressupõem que o indivíduo, consciente ou inconscientemente, se identifica com pessoas, objetos ou situações que lhe são apresentados, atribuindo-lhes, então, pensamentos, atitudes, desejos ou emoções que são, na realidade, a expressão de suas próprias maneiras de ver, sentir ou agir. Exemplos de técnicas projetivas: completamento de frases; idem de histórias; dramatizações e redações; autobiografia etc.

Amostras de trabalho

Fichas cumulativas e estudo de casos, incluindo o registro e a utilização de todas as informações que se consegue reunir sobre determinado indivíduo.

Os *testes ou provas objetivas* fornecem-nos, com maior rigor, medidas de inteligência ou nível mental, de escolaridade, de interesses, de ajustamento sócio-emocional etc. Essas medidas baseiam-se na apreciação de uma amostra de comportamentos.

As principais vantagens do emprego dos testes residem em

- maior objetividade do reconhecimento das diferenças individuais.
- maior rapidez no julgamento;
- maior possibilidade de previsão de comportamentos futuros (valor diagnóstico e prognóstico das provas objetivas).

Analisemos agora, sob forma resumida, as características de um bom teste. Um teste, ou prova obje-

tiva, convenientemente construído, pode fornecer informações valiosas quando utilizado. Se, porém, reunirmos ao acaso um grupo de itens numa folha de papel, o produto poderá assemelhar-se, quanto à forma, a um teste, mas as conclusões assim obtidas serão, provavelmente, destituídas de valor. Para que um teste seja realmente valioso como medida objetiva, deve estabelecer distinções entre os indivíduos desejáveis e indesejáveis, considerados em face do atributo (ou atributos) que está sendo medido. Por isso, esta qualidade do teste recebe a denominação de *validade*, e dizemos que um teste é válido quando mede, realmente, aquilo que pretende medir. Um bom teste deve ser, também, *preciso* ou *fidedigno*, isto é, deve medir de maneira constante a variável em causa. Alguns autores acrescentam ainda a esta lista a *validade aparente*. Satisfazendo a essas condições, o teste será provavelmente uma medida *objetiva*, isto é, de julgamento independente do critério pessoal de quem julga. Ainda do ponto de vista prático, é importante acrescentar que um teste deve ser fácil de ministrar e de marcar e avaliar, ou seja, de apurar os resultados.

4. *Na seleção dos instrumentos de medida* utilizados na pesquisa, vários critérios devem ser observados, destacando-se os seguintes:

- adequação ao tipo de pesquisa e aos indivíduos estudados;
- objetividade de julgamento;
- validade e precisão das medidas;
- custo e facilidade de aplicação e interpretação.

5. Muito importante ainda o cuidado e rigor com que é escolhida a *amostra representativa* que servirá de campo à pesquisa educacional.

6. Finalmente, toda pesquisa deve conduzir a uma *conclusão*, que venha reforçar, negar ou até mesmo

deixar de esclarecer a hipótese de trabalho (no caso da insuficiência de dados por ex.). Daí a necessidade de um *relatório* sucinto de pesquisa, que ficará muito mais completo, se incluir, também, em face das conclusões alcançadas, *recomendações* ou *sugestões* especiais.

7. CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS MÉTODOS DE PESQUISA EDUCACIONAL

Métodos e processos	Coleta de dados	Tipo de controle	Finalidades Principais	Apresentação de resultados
1. Histórico	Observação direta ou indireta, através de documentos ou registros.	Observação não controlada ou de controle remoto.	1) Registro minucioso de acontecimentos passados em várias épocas. 2) Interpretação e avaliação de problemas e estágios atuais. 3) Determinação de relações causais.	Exposição verbal, acompanhada de interpretação.
2. Levantamento de normas	Observação direta (entrevista, medidas) e observação indireta (questionários, listas, etc).	Principalmente observação controlada, sobretudo no caso de utilização de testes.	— Configuração geral e comparação de objetos e condições atuais	Medidas de tendência central e de variabilidade.
3- Experimental	Observação direta e medidas.	Observação controlada (grupos de controle)	— Determinação de relações causais, avaliação e comparação experimentais de processos educacionais.	Quantidade e constância das transformações experimentalmente obtidas.
4. Outros tipos* a) Comparativo causal b) Correlação c) Estudo dos casos d) Genética	Observação direta e medidas. Observação direta e medidas. Observação direta e indireta, medidas e documentário. Observação direta e medidas.	Observação controlada, de controle remoto, às vezes. Principalmente observação controlada (provas objetivas). Principalmente observação não controlada. Observação controlada e não controlada.	— Determinação de relações causais. — Determinação de relações causais e predição de resultados. — Determinação de relações causais. 1) Determinação de transformações, crescimento e desenvolvimento. 2) Descoberta de características e normas correspondentes a diferentes níveis etários. 3) Determinação de relações causais.	Semelhanças e diferenças entre grupos (tendência central e variabilidade). 1. Significância das diferenças. Coeficiente de correlação e equações de regressão. Histórico de casos Individuais. Normas de crescimento (medidas de tendência central e de variabilidade).

* Especialmente adaptados ao estudo de relações causais complexas.

RIVA BAUZER — (Boletim de CBAI, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 2.797 — DE 15 DE JUNHO DE 1956

Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a registrar os diplomas expedidos pelo extinto Instituto Politécnico de Florianópolis.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional manteve e eu promulgo, nos termos do art. 70, § 3º, da Constituição Federal, a seguinte lei:

Art. 1º É o Ministério da Educação e Cultura autorizado a registrar os diplomas expedidos pelo extinto Instituto Politécnico de Florianópolis, que contenham todas as formalidades exigidas para a referida expedição.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 15 de junho de 1956; 135' da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
(Publ. no D. O. de 16-6-956)

DECRETO N.º 39.080 — DE 30 DE ABRIL DE 1956

Altera disposições do Decreto número 37.494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o

art. 87, item I, da Constituição, e à vista do disposto no art. 6º da Lei n. 2.342, de 25 de novembro de 1954, decreta:

Art. 1º Os arts. 1º, 5º, 7º, 8º, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 24, 30, 32, 37, 55, 59, 70 e 71 do Decreto número 37.494, de 11 de junho de 1955, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 1º O Fundo Nacional do Ensino Médio, instituído pela Lei número 2.342, de 25 de novembro de 1954, tem como objetivo concorrer para a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino do grau médio em todo o país.

Parágrafo único. O sistema de ensino de grau médio compreende todo ensino ulterior ao primeiro oferecido normalmente a adolescentes e organizado de acordo com padrões da legislação federal ou estadual.

Art. 5º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio são destinados a:

a) bolsas de estudo aos adolescentes mais capazes, dentre os necessitados;

b) subsídio para manutenção de estabelecimentos de ensino médio, sob a forma de auxílio ao próprio estabelecimento ou de suplementação de salários dos professores;

c) contribuições a entidades públicas ou privadas, para promover a difusão e o aperfeiçoamento do ensino de grau médio, inclusive para am-

pliação e melhoria do aparelhamento escolar.

Parágrafo único. O montante dos subsídios referidos na letra *b* não poderá ser superior a 50% do total dos recursos aplicáveis em cada exercício.

Art. 7º São órgãos da administração do Fundo Nacional do Ensino Médio : Conselho de Administração; Órgãos executivos encarregados da aplicação de recursos; Comissões Regionais; Juntas Escolares. § 1º São órgãos encarregados da aplicação dos recursos os órgãos executivos do Ministério da Educação e Cultura a que couberem a direção e a fiscalização dos respectivos ramos de ensino médio.

§ 2º Quando a determinado ramo de ensino médio não corresponder na estrutura do Ministério da Educação e Cultura órgão específico, destinado à sua direção e fiscalização, a aplicação dos recursos relativos ao mesmo far-se-á pelo Departamento Nacional de Educação.

Art. 8º O Conselho de Administração compor-se-á dos seguintes membros :

Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação;

Diretor Geral do Departamento de Administração;

Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

Diretor do Ensino Secundário; Diretor do Ensino Comercial; Diretor do Ensino Industrial; Representante de Associações de Pais de Família;

Representante do Ensino Oficial •de Grau Médio;

Representante de Associações de Classe de Estabelecimentos Particulares do Ensino Médio;

Representantes de Associações de Classe de professores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Médio.

§ 1º Os quatro últimos membros serão designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura com mandato de dois anos.

§ 2º Sempre que a categoria tiver constituído associação ou entidade sindical de grau superior e de âmbito nacional, a escolha do representante se fará entre os nomes de uma lista tríplice apresentada pela respectiva entidade.

Art. 10. O Conselho de Administração será assessorado por uma Comissão Auxiliar, constituída de tantos membros indicados pelo Presidente, com aprovação do Plenário, quantos forem os órgãos a que couber aplicação dos recursos.

§ 1º Cada membro da Comissão Auxiliar deverá ser especializado em um dos ramos do ensino médio e integrará, como representante do Conselho de Administração, as comissões a que se refere o art. 13.

§ 2º Cabe à Comissão Auxiliar apreciar preliminarmente todos os assuntos e documentos que forem submetidos à decisão do Conselho de Administração.

Art. 11. Compete ao Conselho de Administração :

a) fixar, anualmente, as cotas destinadas aos vários objetivos do Fundo Nacional do Ensino Médio, de acordo com os critérios estabelecidos;

b) organizar o plano anual de aplicação dos recursos e submetê-la à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;

c) fixar as cotas que devem ser postas à disposição dos órgãos a que couber a execução dos planos aprovados;

d) estabelecer normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio e execução dos planos;

e) decidir, em grau de recurso, sobre convênios a serem firmados ou rescindidos com entidades públicas ou privadas;

f) decidir sobre a instituição de Comissões Regionais;

g) aprovar os Relatórios apresentados pelos órgãos incumbidos da aplicação de recursos;

h) apresentar, anualmente, ao Ministro de Estado da Educação e Cultura o Relatório Geral do Fundo Nacional do Ensino Médio;

i) elaborar o seu Regimento interno e submetê-lo à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura;

j) decidir sobre os casos omissos.

Art. 12. Aos órgãos do Ministério da Educação e Cultura a que incumbir a aplicação de recursos, cabe, quer diretamente, quer através dos órgãos que superintende:

a) apresentar ao Conselho de Administração projetos de planos de aplicação de recursos;

b) celebrar e rescindir com entidades públicas e particulares convênios correspondentes aos planos de aplicação de recursos;

c) acompanhar, assistir e fiscalizar a execução dos convênios;

d) propor ao Conselho de Administração a instituição de Comissões Regionais e designar os respectivos componentes;

e) movimentar os recursos postos à sua disposição, efetuar os pagamentos, tomar contas e comprovar, na forma da lei, as despesas realizadas;

f) aprovar os Relatórios apresentados pelas Comissões Regionais;

g) apresentar, anualmente, ao Conselho de Administração, circunstanciado relatório dos trabalhos realizados e do desenvolvimento dos planos.

Art. 13. Todo órgão a que incumbir a aplicação dos recursos será assessorado por uma Comissão composta de três membros, sendo dois designados pelo respectivo diretor e um representante do Conselho de Administração.

Parágrafo único. Cabe às Comissões referidas neste artigo, além de outras atribuições que lhe forem cometidas, apreciar e informar todos os assuntos e documentos que, sobre os interesses do respectivo ramo de ensino, devem ser submetidos pelo Diretor à decisão do Conselho de Administração.

Art. 15. As Comissões Regionais compor-se-ão de 5 membros escolhidos entre pessoas de ilibada conduta, que se interessem pelos problemas do ensino médio.

§ 1º Integrarão cada Comissão Regional, pelo menos, um Diretor, um professor de estabelecimento de ensino médio, uma autoridade de ensino público local e uma autoridade do ensino federal, que a presidirá.

§ 2º Os membros das Comissões Regionais serão designados pelo prazo de dois anos, sendo permitida a recondução de três deles.

Art. 16. Compete às Comissões Regionais:

a) receber, dos estabelecimentos de ensino e entidades da respecti-

va circunscrição, requerimento de inscrição, pedidos de auxílios e a documentação correspondente;

b) examinar os assuntos e documentos e encaminhá-los, com parecer fundamentado, à Diretoria do órgão correspondente;

c) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios firmados pelo Ministério da Educação e Cultura com entidades e estabelecimentos públicos ou particulares;

d) denunciar à Diretoria do órgão correspondente as irregularidades verificadas e propor, se fôr o caso, a rescisão do convênio celebrado;

e) apresentar relatório sobre a execução dos convênios celebrados, bem como sobre as demais atividades;

f) participar da indicação de nomes para as comissões locais de assistência educacional e designar o representante do Ministério da Educação e Cultura nas Juntas Escolares;

g) pronunciar-se quanto à aplicação dos recursos, nos termos do art. 56, § 2º.

Art. 20. As bolsas de estudo, mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, destinar-se-ão a suprir, nos limites das respectivas necessidades, o custeio da educação de adolescentes a que, em atenção a sua maior capacidade, adequadamente demonstrada, deva ser ou esteja sendo ministrado o ensino médio.

Art. 21. Os recursos destinados anualmente a bolsas de estudo serão aplicados no Distrito Federal e nos Municípios dos Estados e Territórios da Federação, proporcionalmente às necessidades de cada um, determinadas estas de acordo com critérios gerais estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Art. 24. A classificação dos candidatos mais capazes, dentre os inscritos, far-se-á de acordo com instruções baixadas pelo Conselho de Administração.

Art. 30. A concessão de subsídios para a manutenção seja sob a forma de auxílios aos próprios estabelecimentos, seja, sob a forma de suplementação de salários de seus professores, só se fará em relação a cursos de ensino médio ministrado de acordo com padrões da legislação federal ou estadual e que estejam sob a direção ou fiscalização do Ministério da Educação e Cultura ou que, não o estando, possibilitem, pela sua organização administrativa, verificar-se, a juízo do Conselho de Administração, a observância deste Regulamento.

§ 1º A concessão dos subsídios de que trata este artigo far-se-á em favor do estabelecimento de ensino que, tendo três quartos das disciplinas regidas por professores registrados no órgão competente, preencha pelo menos dois dos seguintes requisitos :

a) funcionamento regular, sob o regime de inspeção federal, há quatro anos, sem nota desabonadora;

b) matrícula no inferior a 60 (sessenta) e 30 (trinta) alunos, conforme se tratar, respectivamente, de primeiro ou de segundo ciclo do curso;

c) instalações e equipamentos de uso exclusivo da entidade mantenedora.

§ 2º Em relação a estabelecimentos de ensino mantidos por fundações, o prazo a que se refere a alínea *a* do § 1º deste artigo poderá, a juízo do Conselho de Administração, ser reduzido à metade.

Art. 32. A concessão de subsídio para a manutenção de curso de ensino médio obriga o estabelecimento a:

I — proceder ao registro das contas de Receita e Despesa, privativas do curso subsidiado, de acordo com as instruções expedidas pelo Conselho de Administração, e a exibir, nos termos das mesmas instruções, a respectiva escrituração e comprovação;

II — Destinar à remuneração dos professores do curso subsidiado importância não inferior a 40% (quarenta por cento) da receita teórica do curso, calculada esta, multiplicando-se o número de alunos matriculados nas várias classes pelo valor das contribuições correspondentes e observando-se, quando for o caso, o disposto no art. 24 deste decreto:

III — não debitar à conta de despesa, a título de remuneração dos diretores e do pessoal técnico e administrativo, importância superior a 25% (vinte e cinco por cento) da receita teórica do curso;

IV — destinar ao Fundo Nacional do Ensino Médio os resultados líquidos anuais que, apurados de acordo com os critérios fixados pelo Conselho de Administração, excederem a 8% (oito por cento) do valor dos bens que servem ao Curso;

V — aplicar o auxílio de manutenção ao próprio estabelecimento, de que trata o art. 47, no custeio de trabalhos práticos nas diversas disciplinas e de atividades extracurriculares, conforme plano apresentado pelo estabelecimento e aprovado pelo órgão competente.

Parágrafo único. Ficará dispensado da obrigação contida no inciso V o estabelecimento que se comprometer, no convênio respectivo, a não elevar as anuidades do curso subsi-

diado, no ano seguinte ao em que receber o subsídio.

Art. 37. Os estabelecimentos inscritos para a obtenção de subsídios apresentarão, anualmente, dentro do prazo que for fixado e de acordo com o modelo aprovado, o orçamento da Receita e Despesa relativo ao curso a subsidiar.

Art. 55. Será destinada, ao ensino mantido pelos poderes públicos, importância não superior a 70% (setenta por cento) dos recursos reservados anualmente à ampliação e à melhoria da rede escolar.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo serão aplicados nas várias unidades da federação, proporcionalmente às necessidades de cada uma, determinadas estas de acordo com os critérios gerais estabelecidos pelo Conselho de Administração.

§ 2º A aplicação dos recursos far-se-á sempre, ouvidas as comissões regionais, mediante planos elaborados em entendimento com os poderes públicos.

Art. 59. As contribuições prestadas a estabelecimentos particulares de ensino, cujos bens, em caso de extinção, não revertam com a mesma finalidade para o patrimônio público, deverão ser compensadas com matrículas, gratuitas e de contribuição reduzida, distribuídas no prazo máximo de 10 anos, de acordo com critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração.

Art. 70. No caso de o estabelecimento não apresentar três quartos das disciplinas regidas por professores

registrados, nos termos do § 1º do art. 30, mas estando atendidos dois dos requisitos aí indicados, poderá, até o ano letivo de 1960, requerer subsídios apenas para suplementação dos salários dos respectivos professo-

res desde que estes satisfaçam as exigências do art. 44 e seu parágrafo único, não cabendo ao estabelecimento, nesse caso, auxílio direto para manutenção.

Art. 71, Até o ano de 1958, a juízo do Conselho de Administração, poderão ser concedidos auxílios de manutenção a estabelecimentos de ensino situados nos Territórios e no Interior dos Estados e que, satisfeitas as demais condições do art. 30, mantenham, pelo menos, metade das disciplinas regidas por professores registrados no órgão competente, na forma regulamentar".

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de abril de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK. *Clovis Salgado*. (Publ. no *D. O.* de 10-5-956)

DECRETO Nº 39.328 — DE 8 DE JUNHO DE 1956

Institui a Semana Nacional do Livro

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Semana Nacional do Livro, a iniciar-se anualmente em 21 de junho, data do nascimento de Machado de Assis.

Art. 2º Os festejos e comemorações, de caráter cultural e popular, deverão ser levados a efeito em todo o território nacional.

Art. 3º Ao Ministerio da Educação e Cultura competirá promover, durante os referidos festejos, a realização de uma Feira do Livro.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 8 de junho de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK. *Clovis Salgado*. (Publ. no *D. O.* de 11-6-956)

PORTARIA Nº 156 — DE 13 DE ABRIL DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o que estabelece o art. 16 do Decreto número 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância obrigatória nos estabelecimentos de ensino comercial, equiparados ou reconhecidos, o anexo programa de Estudos Sociais e as respectivas instruções metodológicas, para o Curso Técnico de Secretariado. — *Clovis Salgado*.

CURSO TÉCNICO DE SECRETARIADO

PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS

Terceira Série

Unidade I •— Os Estudos Sociais e a Vida Social:

1. Divisão dos Estudos Sociais; 2. Fatos Sociais; 3. Interação Social; 4. Hereditariedade e Meio.

Unidade II — Grupos e Instituições Sociais:

1. Formas da vida associativa; 2. Estratificação e Mobilidade Social; 3. Grupos Sociais; 4. A Família e o Casamento; 5. As Instituições Econômicas; 6. A Religião e a Igreja; 7. O Governo e o Estado.

Unidade III — Mudança Cultural e Social:

1. Análise da Cultura; 2. Processos Culturais; 3. Cultura e "Raça"; 4. Mudança Social; 5. Controle Social

Unidade IV — A Vida Econômica:

1. Os Fatores da Produção: Capital e Trabalho; 2. A Empresa; 3. Valor e Preço; 4. A Moeda; 5. A Distribuição: Salários; Aluguéis; juros e Lucros; 6. O Consumo; 7. Os Sistemas Econômicos.

Instruções Metodológicas

Vale a pena lembrar, inicialmente, que a cadeira de Estudos Sociais presta-se para que seja alcançada, de maneira plena, uma das finalidades do ensino comercial, previstas no artigo primeiro da Lei Orgânica: — "Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados".

Profissional apto é também profissional consciente, e como tal só poderá ser classificado, na atividade comercial, aquele que tenha consciência integral de que o comércio e a indústria constituem um dos esteios da organização econômica, a qual não pode subsistir sem as relações que resultam da interação social, expressa quer em âmbito pequeno — no meio dos grupos sociais — quer em esfera mais vasta, ou seja, entre os povos.

Mas a aquisição dos conhecimentos que os estudos sociais podem fornecer depende muito da maneira como o professor trate a cadeira, não

apenas por causa do interesse, mola real para o estudo de qualquer disciplina, mas acima de tudo por causa do sentido, da direção, que empreste aos trabalhos.

Poderá parecer que a disciplina não se preste a oferecer situações que os alunos *vivam*, porque, como alegam muitos, a Sociologia e, logicamente, os Estudos Sociais, que a ela se prendem, levam a "pensar" e não a "fazer", mas, se o professor quiser, também aqui ele pode, com frequência, idealizar processos ativos que ponham o estudante em contato com situações tiradas dos assuntos do pro-grama ou por eles inspirados, seja em observação direta, seja através do-cinema, seja ainda coligindo dados de revistas especializadas ou de livros selecionados.

Para exemplo, pode-se lembrar que as visitas a uma pequena favela servem para documentação de como se agregam certos grupos sociais, do mesmo modo como a ação do meio urbano sobre a favela, e desta sobre aquele, explica o fenômeno da interação social; o estudo documentado, através de pesquisa bibliográfica, da influência do catolicismo sobre as civilizações antigas e especialmente sobre

os povos bárbaros, demonstra de maneira clara a ação da Igreja e da Religião sobre os grupos sociais, do mesmo modo como a influência do esporte sobre a sociedade e mormente sobre certos meios, traduz a influência dos grupos de recreio nos agrupamentos humanos. O momentoso problema do aumento de salários, com todas as suas conseqüências, tão debatido nos nossos dias, e que mobiliza opiniões tão variadas, serve do maneira concreta para que se estu-

dem os temas relativos à unidade quarta — Vida Econômica — com todas

as suas divisões de produção, capital, trabalho, valor e preço, moeda, salários, aluguéis, consumo, etc.

Por tudo isso, recomenda-se aos professores que, na execução do programa, procurem:

a) evitar seja a cátedra utilizada como campo para pregação de doutrinas que, por falta de documentação fácil e de observação direta, sirvam apenas para lançar no espírito dos alunos confusão e tumulto;

b) incentivar nos estudantes o trabalho de pesquisa, individual ou coletivo, levando-os à consulta de arquivos, revistas e bibliografias que se prestem a documentar os temas estudados;

c) valer-se, tanto quanto possível, do cinema, recorrendo a filmes que exponham e estudam os diferentes grupos sociais e as várias civilizações;

ã) provocar discussões dirigidas para apreciação de problemas estudados pela classe e que devem sempre ser documentados para evitar a simples manifestação de idéia estéril e o atropelo de debates sem finalidade,

e) evitar a crítica sem fundamentação e que degenera facilmente na confusão e no tumulto. Bom trabalho, nesse sentido, é oferecer à classe opiniões contraditórias, de autores de renome, para que as idéias sejam debatidas e apreciadas com base em observação dos estudantes;

f) fugir, acima de tudo, à divulgação de opiniões extremadas, sem comprovação possível, que nada constroem e deixam dúvidas no espírito dos alunos;

g) os problemas brasileiros devem ser, tanto quanto possível, a finalidade dos estudos e das observações, utilizando-se o material coligido para um trabalho comparativo cuidadosamente feito. Não importa que se necessite, às vezes, criticar aspectos de problemas nacionais, pois nunca se deve esquecer que o Brasil é um país em formação, mas deve-se evitar, por motivos óbvios, a crítica destruidora, derrotista, feita apenas para demolir, porque tal atitude, de parte do professor, deixa em geral no espírito dos estudantes cicatrizes difíceis de apagar. A função maior do mestre é construir e não lhe cabe derrubar o que não pode reerguer;

h) acima de tudo, deve-se insistir em que o aluno sozinho não pode, pela simples leitura, às vezes mal orientada, encaminhar-se no emaranhado das doutrinas e dos aspectos que formam os Estudos Sociais. Éle necessita do amparo do professor, de sua ajuda, da sua orientação cuidadosa. O papel do docente far-se-á sentir sempre no encaminhamento das discussões em aula, na direção dos estudos e das leituras, na organização das conclusões e, de modo geral, na escolha do material a ser trabalhado.

Só assim poderão ser proveitosos os Estudos Sociais, porque a finalidade da cadeira não é formar debatedores ou encaminhar escolas, mas apenas fornecer conhecimentos que sirvam para formar participantes conscientes de uma coletividade progressista.

PORTARIA Nº 168 — DE 17 DE
ABRIL DE 1956

Consolida as disposições em vigor sobre a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e baixa novas instruções.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve:

I — Da obrigatoriedade

Art. 19 A Educação Física, nos estabelecimentos de ensino secundário sob fiscalização federal, constitui prática educativa obrigatória para todos os alunos menores de vinte e um anos, matriculados em qualquer série dos cursos diurnos.

Parágrafo único. As atividades da Educação Física realizar-se-ão, de acordo com os programas baixados por este Ministério, na própria sede dos educandários, em centros especializados, para esse fim construídos ou nos locais que forem autorizados pela Divisão de Educação Física.

II — Da frequência Art. 2º A frequência às sessões de Educação Física é obrigatória.

§ 1º A frequência dos alunos será verificada no início de cada sessão, por funcionário da administração do estabelecimento ou pelo professor de Educação Física, e registrada em livros ou fichas adequados.

§ 2º Os alunos que, por serem militares em serviço ativo no Exército, na Marinha, na Aeronáutica ou nas forças Auxiliares, já estiverem sujeitos aos exercícios físicos, so-

rão dispensados da frequência a estes, quando impedidos por obrigações dessa natureza, decorrentes daquela situação.

§ 3º Os alunos convocados para o serviço militar e os voluntários incorporados aos Tiros de Guerra ficam dispensados da Educação Física enquanto permanecerem nessa situação.

§ 4º Os alunos matriculados em centros ou núcleos de Preparação de oficiais da Reserva só terão suas faltas relevadas quando as derem em virtude de atividades militares.

§ 5º O médico-assistente de Educação Física, ao realizar o primeiro exame médico-biométrico, se julgar indicado pelas condições de saúde **do aluno**, conceder-lhe-á dispensa, temporária ou permanente, de frequência, às sessões de exercícios físicos, registrando-a em livro próprio. No decorrer do ano letivo, o médico assistente ficará obrigado a anotar as dispensas até setenta e duas horas, no máximo, depois de sua concessão.

§ 6º Aos alunos que, por motivo de acidente durante os exercícios físicos, ficarem impossibilitados de praticá-los, não se contarão faltas enquanto perdurar o impedimento.

§ 7º Não poderá prestar exames finais o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento (25%) ou mais das sessões dadas em Educação Física. Os alunos impedidos da prestação dos exames a que se refere este parágrafo poderão a eles ser submetidos em época especial, na segunda metade de fevereiro.

§ 8º Aos alunos da 4ª série ginásial e aos da 3ª série colegial, candidatos a inscrição em outros cursos, que tenham sido impedidos de prestar

os exames finais em dezembro por falta de frequência em Educação Física, poderá ser concedida antecipação da época especial. A antecipação prevista neste parágrafo só poderá ser autorizada em virtude de requerimento do diretor do educandário, dirigido, no Distrito Federal, à Divisão de Educação Física; no Estado de São Paulo, ao Departamento de Educação Física e Esportes; e nos demais Estados e Territórios, aos inspetores da Diretoria do Ensino Secundário, salvo naquelas unidades federativas com as quais o governo federal venha a celebrar convênio para administrar a Educação Física.

§ 9º Sem prejuízo do que dispõe o art. 19 da Portaria Ministerial nº 89, de 19-2-1955, será permitido aos estabelecimentos de ensino secundário suspender os atividades escolares de uma ou mais turmas, quando participarem de competições esportivas e demonstrações de Educação Física, organizadas em colaboração com a Divisão de Educação Física e autorizadas pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

§ 10. É proibido o abono de faltas às atividades regulamentares da Educação Física, qualquer que seja o motivo.

III — Da assistência médica

Art. 3º A Educação Física será dada a grupos organizados independentemente de crédito da seriação escolar, salvo motivo de força maior, e com assistência médica permanente, cabendo somente ao facultativo admitido no estabelecimento dispensar os alunos que não apresentarem as condições de saúde adequadas à prática dos exercícios físicos.

Parágrafo único. Não é permitida a constituição de grupos de mais de 50 alunos.

Art. 4º Os alunos serão submetidos a dois exames médico-biométricos no decorrer do ano letivo:

1º — de 1 a 15 de março, para discriminação dos deficientes ou defeituosos;

2º — de 15 a 31 de outubro, para verificação dos efeitos dos exercícios.

§ 1º Em março, o médico assistente procederá, em primeiro lugar, ao exame dos alunos novos.

§ 2º Aos alunos que não comparecerem aos exames médico-biométricos serão computadas tantas faltas quantas forem as vezes que, chamados, não atenderem.

Art. 5º Os exames médico-biométricos, que constituem atribuição exclusiva do médico assistente de Educação Física, realizar-se-ão de acordo com as instruções baixadas pela Divisão de Educação Física.

Art. 6º Os médicos assistentes, para atender aos alunos, fixarão horário que coincida com o das sessões de Educação Física.

Art. 7º Logo após a conclusão do primeiro exame médico-biométrico, os médicos assistentes de Educação Física dos estabelecimentos de ensino procederão à classificação dos deficientes ou defeituosos, deixando consignadas nas fichas a indicação ou contra-indicação das atividades físicas.

Art. 8º Aos alunos que, nos exercícios de Educação Física, sofrerem acidente, será prescrito regime adequado as suas condições, ou, se necessário, aplicar-se-á o disposto no § 6º do art. 29 desta Portaria.

Art. 9º Terminado o segundo e-xame médico-biométrico, o médico apresentará ao inspetor federal relatório de que constem:

- a) relação nominal dos alunos dispensados das provas práticas e os motivos da dispensa;
- b) estatística nosológica do ano;
- c) outras ocorrências dignas de nota.

IV — *Dos horários*

Art. 10. Será de dois o número mínimo de sessões semanais de exercícios físicos para cada série do curso ginásial e para cada série do curso colegial. Para os alunos de educandário de grau médio matriculados em Centro de Educação Física, é obrigatória a frequência a, pelo menos, três sessões semanais.

§ 1º O estabelecimento que, durante o ano letivo, não ministrará aos seus alunos 75% das sessões previstas em Educação Física, ficará obrigado a prorrogar o período escolar até completar aquela contagem.

§ 2º A duração de cada sessão de exercícios físicos será de cinquenta minutos.

Art. 11. É vedado qualquer exercício intenso desde uma hora antes até duas horas depois das refeições principais.

Art. 12. Os exames médico-biométricos não constituirão impedimento para a realização normal das sessões de exercícios físicos. Antes de sua conclusão, prevalecerá o grupamento do ano anterior.

Art. 13. A direção do estabelecimento de ensino reservará, no horário, intervalo suficiente para a realização das atividades de Educação

Física, de preferência nas primeiras horas da manhã e nas últimas da tarde.

§ 1º A mudança do horário das sessões de exercícios físicos somente poderá ser feita em período de férias, com prévia autorização do inspetor federal, que fará imediata comunicação à Divisão de Educação Física.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino secundário deverão fornecer, até o dia 15 de março de cada ano letivo, improrrogavelmente, cópia do horário das sessões de exercícios físicos com o nome dos professores responsáveis e cópia do horário do médico assistente, assinadas pelo diretor e, respectivamente, pelos professores e médicos.

§ 3º As cópias dos horários de • que trata o parágrafo anterior serão, para os devidos efeitos legais, entregues, no Distrito Federal, Niterói, Porto Alegre, Curitiba e Recife, aos inspetores da Divisão de Educação Física; no Estado de São Paulo, aos representantes do Departamento de Educação Física e Esportes; e nos demais Estados e Territórios, aos inspetores da Diretoria do Ensino Secundário, excetuando-se os casos de convênio do governo da União com governos estaduais, em que seja atribuída a estes a execução da lei federal referente à Educação Física.

V — *Dos exames práticos*

Art. 14. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário submeter-se-ão, nos primeiros 15 dias do ano letivo, a exames de suficiência física e, no decorrer do mês de novembro, a exames de eficiência física, de acordo com as instruções baixadas por este Ministério.

Art. 15. Os exames práticos serão realizados no horário das sessões de exercícios físicos, ou em horas que não prejudiquem os trabalhos escolares, devendo ser consignada falta aos alunos que a eles não comparecerem.

VI — *Dos certificados*

Art. 16. Concluído o curso ginásial ou colegial, aos alunos que alcançarem os índices mínimos previstos para os exames de eficiência física correspondentes ao seu ciclo e grau, será fornecido o certificado de Educação Física respectivo.

Art. 17. O certificado de conclusão de curso será fornecido juntamente com o certificado de Educação Física ou com documento **que** o substitua.

Parágrafo único. No caso de o aluno não ter obtido o certificado de que trata o art. 16 desta portaria, por impossibilidade de submeter-se aos exames, ser-lhes-á fornecida declaração firmada pelo professor ou pelo médico de Educação Física, da qual constem os motivos da não realização daqueles exames, devidamente visada pelo inspetor federal, para que produza os efeitos legais.

VII — *Da transferência*

Art. 18. A guia de transferência será acompanhada de cópia da ficha médico-biométrica, visada pelo inspetor federal, da qual deve constar toda a vida escolar do aluno, nesse particular. Tratando-se de aluno que tenha concluído a quarta série ginásial, será obrigatória também a apresentação do certificado de Educação Física ou da declaração de que trata o § 3º deste artigo.

§ 1º Para que tenham valor de transferência, a ficha médico-biométrica e o certificado de Educação Física deverão ser datados e assinados pelo inspetor de Educação Física. Na falta deste, os documentos em apreço deverão ser autenticados pelo inspetor federal do Ensino Secundário, no estabelecimento. Todos os claros serão inutilizados e a firma do inspetor deve ser reconhecida.

§ 2º Quaisquer rasuras ou incorreções nas fichas médico-biométricas, nos certificados de Educação Física e nas declarações invalidam-nos.

§ 3º Aos alunos que se transferirem após a conclusão da 4ª série ginásial e que não tenham obtido o certificado de Educação Física, será fornecida uma "declaração", de acordo com o modelo aprovado pela Divisão Física.

VIII — *Do aparelhamento*

Art. 19. Para autorização de funcionamento, além de outras exigências, os ginásios e colégios deverão preencher os seguintes requisitos relativos à Educação Física:

1 — Dispor de local e instalações apropriadas para a prática de exercícios físicos;

2 — Figurar entre os membros do corpo docente professor de Educação Física devidamente habilitado, de preferência do sexo masculino para os estabelecimentos masculinos, do sexo feminino para os educandários femininos e de um e de outro para os mistos;

3 — Dispor de médico especializado em Educação Física.

§ 1º As dimensões da área livre, as instalações e o material destinados às atividades de Educação Física

sica deverão, obedecer ao previsto no "Anexo" à presente portaria (Anexo nº 1).

§ 2º Quando a prática dos exercícios físicos for feita fora da sede do educandário, além das exigências constantes do parágrafo anterior, deverão ficar comprovados:

a) o direito ao uso do local e instalações, em horário exclusivo para os alunos do estabelecimento;

b) a facilidade de acesso ao local pelos alunos;

c) o aparelhamento do local, de acordo com as normas estabelecidas nesta portaria.

§ 3º É defeso aos estabelecimentos de ensino secundário desfazer as áreas e as instalações destinadas à Educação Física.

Art. 20. Ao cabo de dois anos de funcionamento condicional, o educandário, para fins de concessão de equiparação ou reconhecimento, deverá atender ainda aos seguintes requisitos:

1 — Eficiência da prática dos exercícios físicos;

2 — Limitação da matrícula de acordo com a capacidade da área livre, das instalações e do material;

3 — Manutenção da área livre, das instalações e do material em condições de uso;

4 — Satisfação de todas as exigências legais relativas à Educação Física dentro do prazo estipulado;

5 — Cumprimento das instruções dos órgãos competentes deste Ministério para a prática dos exercícios físicos;

6 — Realização do programa anual previsto e dos exames práticos.

Parágrafo único. A perfeita regularidade das atividades da Educa-

ção Física, em cada educandário, deve ser comprovada por:

a) ausência de qualquer penalidade;

b) testemunho do responsável pela respectiva fiscalização;

c) não interrupção das sessões de exercícios físicos por falta de professor e médico especializados, admitindo-se o período máximo de 15 dias para o preenchimento de cargos vagos, seja em caráter definitivo, seja a título precário.

Art. 21. Caso o estabelecimento não preencha, na parte relativa à Educação Física, as condições exigidas para equiparação ou reconhecimento, poderá ser cassada a autorização para o funcionamento, ou prorrogado este, condicionalmente, a juízo do Departamento Nacional de Educação, desde que o interesse público o justifique.

Art. 22. Quando um estabelecimento secundário equiparado ou reconhecido transferir sua sede, o que somente será permitido para a mesma cidade e em período de férias legais, deverá requerer, previamente, a verificação das novas instalações.

§ 1º A verificação das novas instalações e material destinados à prática dos exercícios físicos será feita de acordo com o disposto no artigo 26 e seu parágrafo único, da presente portaria.

§ 2º A apreciação das condições do material e instalações destinados à prática dos exercícios físicos em nova sede é atribuição da Divisão de Educação Física.

IX — Da inspeção

Art. 23. A inspeção federal, nos estabelecimentos de ensino secunda-

rio, será feita não somente do ponto de vista administrativo, mas, ainda, com o caráter de orientação pedagógica, limitando-se ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 24. Enquanto não fôr possível a designação de inspetores especializados em número suficiente, a inspeção das atividades da Educação Física caberá aos inspetores da Diretoria do Ensino Secundário, salvo nos estabelecimentos localizados no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, a qual fica afeta, respectivamente, aos inspetores da Divisão de Educação Física e ao Departamento de Educação Física e Esportes, este por força do Decreto-lei nº 9.091, de 26 de março de 1946.

Parágrafo único. A Divisão de Educação Física poderá designar, em caráter excepcional, outros especializados em Educação Física para procederem a inspeções.

Art. 25. Os atuais inspetores especializados lotados na Divisão de Educação Física, visitarão periodicamente os estabelecimentos de ensino e os orientarão no sentido de remover as dificuldades de ordem técnica, comunicando, em relatório especial, as irregularidades que verificarem.

Art. 26. A verificação prévia e a revisão das condições relativas à Educação Física serão procedidas pela Divisão de Educação Física, à qual deverão ser remetidos todos os documentos concernentes à especialidade.

Parágrafo único. O relatório de verificação prévia ou de revisão das condições do estabelecimento, no que concerne à Educação Física, deverá ser elaborado por inspetor especialmente designado pelo Diretor

da Divisão de Educação Física e mencionará a existência ou não dos requisitos a que se refere o art. 19 ou o art. 20 desta portaria.

Art. 27. Os inspetores do ensino secundário de que trata o art. 24 desta portaria velarão pela execução dos programas e pelo cumprimento das instruções emanadas deste Ministério e remetarão à Divisão de Educação Física, até o fim dos meses de abril e dezembro, relatórios que deverão conter os seguintes dados:

RELATÓRIO DE MARÇO

a) quadro das sessões de ativi-des físicas previstas pelo professor para o período letivo iniciante;

h) horário das sessões para todas as turmas;

c) relação dos professores de Educação Física, com indicação do número do respectivo registro, ou do expediente que lhes deu autorização para dirigir, a título precário, as sessões de exercícios físicos;

d) indicação do médico assistente, com informação sobre se é especializado em Educação Física, qual o número do registro do diploma na Divisão de Educação Física ou o número do expediente que concedeu autorização a título precário;

e) informes sobre a situação geral do estabelecimento, quanto a instalações e material de Educação Física.

RELATÓRIO DE NOVEMBRO

a) boletim anual de freqüência de todas as séries, discriminando, por mês, o número de faltas e o de sessões realizadas;

b) relação nominal dos alunos com indicação dos índices obtidos nos exames práticos;

c) relação dos alunos impedidos, por frequência, de prestar os exames finais;

d) relatório anual do médico assistente;

e) relatório anual do professor de Educação Física;

f) sugestões que visem a concorrer para a realização normal das sessões de exercícios físicos e aumentar a sua eficiência educativa.

Parágrafo único. A comprovação da remessa à Divisão de Educação Física dos relatórios regulados por este artigo será feita, quando exigida, com o certificado de registro passado pela Agência dos Correios e Telégrafos.

Art. 28. Cabe ainda ao inspetor federal junto ao estabelecimento de ensino :

a) verificar periodicamente os livros de frequência às sessões de exercícios físicos e de registro das dispensas médicas, visando-os e não admitindo neles emendas, nem rasuras;

b) assistir, pelo menos uma vez por mês, a uma sessão de exercícios físicos de cada série;

c) assinar os certificados de Educação Física;

d) fiscalizar a realização dos exames práticos;

e) rubricar as cópias das fichas médico-biométricas dos alunos que se transferirem;

f) preencher e devolver com presteza a "ficha de informações" bianualmente remetida pela Divisão de Educação Física;

g) autenticar todos os documentos que enviar à Divisão de Educação Física;

h) levar ao conhecimento da Divisão de Educação Física quaisquer irregularidades ;

i) apreciar o horário das sessões de exercícios físicos e aprová-lo, quando não infringir os preceitos legais vigentes;

j) examinar e despachar os pedidos de inscrição nos exames em época especial

X — Penalidades

Art. 29. As infrações aos dispositivos desta portaria, cometidas pelos estabelecimentos de ensino, serão apuradas pela Divisão de Educação Física e de conformidade com o art. 161 do Capítulo XXV da Portaria Ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952, ficando os transgressores sujeitos às penalidades cominadas para a irregularidade verificada.

Art. 30. Será suspenso por tempo determinado, ou cassado, o registro do professor de Educação Física que revelar desídia ou cometer falta grave no desempenho de suas funções. •

§ 1º Caracteriza-se a desídia, ou a falta grave no cumprimento do dever, por parte do professor:

a) pela insuficiência de conhecimentos relativos à Educação Física ou dos processos utilizados na sua prática;

b) incapacidade utilizada e reiterada de manter a disciplina dos alunos;

c) falta de critério nas anotações e no registro da frequência;

d) rasura ou emenda, alterando, mediante fraude, ou destruindo os dados registrados nos diários de clas-

se, nas fichas médico-biométricas e nos certificados de Educação Física;

e) uso de meios injuriosos ou violentos no trabalho com os alunos;

f) não comparecimento e imp pontualidade freqüentes, sem relevante motivo devidamente comprovado, às atividades de Educação Física programadas;

g) desatenção na observância dos preceitos legais e regulamentares;

h) procedimento incompatível com o bom nome do educandário;

i) desrespeito às autoridades federais em missão oficial no estabelecimento;

j) falta de cumprimento dos seus deveres e do programa elaborado de acordo com as instruções baixadas pela Divisão de Educação Física.

§ 2º O médico que incorrer nas faltas mencionadas no parágrafo anterior, quando no desempenho do que fôr de sua competência, terá os efeitos de registro de seu diploma na Divisão de Educação Física suspensos por tempo determinado ou indeterminado, conforme a gravidade da infração cometida.

§ 3º A aplicação de suspensão dos efeitos do registro do professor, ou de sua cassação temporária ou definitiva, bem como a de suspensão do médico de suas funções, será feita pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, tendo em vista a reincidência das faltas e a gravidade da infração.

§ 4º Em qualquer caso caberá recurso ao Ministro da Educação e Cultura, dentro de noventa dias, a contar da data da publicação no *Diário Oficial*, do ato que imponha a penalidade, recurso esse **que não terá** efeito suspensivo.

XI ■— Das disposições gerais

Art. 31. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão adotar um livro apropriado para lançamento dos termos de visita dos inspetores federais às sessões de Educação Física constituído de folhas duplas, numeradas e impresso segundo o modelo em anexo (Anexo nº 2).

Art. 32. Cada educandário deverá possuir, no gabinete médico-biométrico, um livro, com folhas numeradas, para lançamento das dispensas médicas concedidas durante o ano letivo, obedecida, rigorosamente, a seqüência das datas em que foram dadas.

Parágrafo único. O médico assistente, ao conceder a dispensa mencionada, ficará obrigado a registrar no livro competente o nome do aluno, série, turma de Educação Física, data e prazo da concessão da dispensa e o motivo que a determinou.

Art. 33. Será registrado, mensalmente, na caderneta escolar de cada aluno o total de faltas cometidas nas sessões de Educação Física.

Art. 34. Nos diários de classe, a freqüência dos alunos deverá ser registrada do seguinte modo: um ponto (.) para o comparecimento; um F (maiúsculo) para a falta; e um d (minúsculo) para a dispensa.

Art. 35. A matrícula do estabelecimento não poderá ultrapassar a capacidade da área livre, das instalações e do material destinados à Educação Física. As turmas deverão ser constituídas no máximo de cinqüenta alunos.

Art. 36. Além de outros, constituem deveres do professor de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário:

a) elaborar o plano anual de trabalho e realizar todas as atividades de Educação Física programadas de acordo com as diretrizes baixadas pela Divisão de Educação Física;

b) anotar a frequência e a natureza das sessões realizadas;

c) organizar o horário dos exames práticos e entregá-lo, na Secretaria do estabelecimento, até quarenta e oito horas antes do início dos referidos exames;

d) entregar na Secretaria o resultado dos exames práticos até oito dias após o seu término;

e) comentar com os alunos o resultado dos exames práticos explicando-lhes os erros cometidos, a fim de que possam, de futuro, evitá-los;

f) fazer entrega ao Secretário até o terceiro dia útil de cada mês, dos diários de classe com as competentes anotações atualizadas até o último dia do mês vencido;

g) exibir, quando solicitado, seu certificado de registro de professor e carteira profissional;

h) estar presente no local destinado à realização das sessões na hora marcada para o seu início, só se retirando depois de vencido o período regulamentar fixado;

i) estabelecer com os alunos um regime de ativa e constante colaboração;

j) ter sempre em mira a ideal formação física, moral e social dos educandos;

k) conduzir os alunos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturação de espírito pela formação de hábitos sadios e da capacidade de agir;

m) colaborar com a direção do estabelecimento na organização e na

execução dos trabalhos complementares de caráter cívico e recreativo;

n) pugnar pelo desenvolvimento das atividades esportivas entre os alunos, fazendo-os participar de competições internas e externas;

o) apresentar ao diretor do educandário o relatório anual de suas atividades até o dia quinze de dezembro de cada ano;

p) assinar os documentos oficiais relativos à Educação Física, na parte que lhe competir, até o dia quinze de dezembro de cada ano;

q) apresentar-se com o uniforme regulamentar para exercício de sua função.

Art. 37. A Divisão de Educação Física baixará as instruções e elaborará os modelos indispensáveis ao fiel cumprimento da presente portaria.

Art. 38. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 17 de abril de 1956.
— *Clovis Salgado*.

ANEXO I

I — ÁREA LIVRE

Área livre mínima de 200m² para cada turma de cinquenta alunos em trabalho físico na mesma hora.

Essa área deverá ser plana, con-nua, retangular e revestida de cimento, asfalto, alvenaria ou madeira e, se possível, coberta ou circundada de arborização.

H — INSTALAÇÕES

Um dispositivo para seis cordas verticais de 4 metros (para os estabelecimentos masculinos ou mistos).

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

10 seções de espaldares (para os estabelecimentos mistos).

5 metros de escadas horizontais (fixas ou ajustáveis).

5 metros de barras duplas horizontais (fixas ou ajustáveis).

10 metros de barras simples para suspensão inclinada.

uma barra de ferro ajustável.

Todos os aparelhos deverão ser instalados ao longo das linhas laterais ou finais da área. As escadas e as barras devem ser capazes de suportar um aluno por metro.

III MATERIAL

25 medicine-balls de dois quilos com 50cms. de diâmetro;

50 bastões ginásticos, de madeira, com 1m de comprimento.

50 pares de maçãs ou 50 pares de haltêres de madeira.

uma corda de 15m no mínimo, para tração.

Um colchão de 5 x 1,30 x 0,20ms.

Um plinto desmontável.

4 bolas de vólibol.

4 bolas de basquetebol.

Um cronômetro.

uma rede para vólibol.

Um par de tabelas para basquetebol.

Um aparelho de som composto de toca-discos, amplificador, alto-falante e microfone.

IV — GABINETE MÉDICO-BIOMÉTRICO

O gabinete deverá ser instalado em sala própria, indevassável, e estar aparelhado com o seguinte material :

uma balança de precisão até 100 gramas.

uma toesa para estatura.

Fichas médico - biométricas em número suficiente para todos os alunos e do tipo exigido.

V — VESTUÁRIO

A área do vestuário deverá ser de 30m². Será o local onde os alunos se uniformizarão para as sessões de Educação Física. Deve possuir cabides, escaninhos ou sacolas e bancos para que os alunos usufruam relativo conforto.

VI — CHUVEIRO

O número de chuveiros deverá ser calculado na proporção mínima de 10 para cada turma de 50 alunos em trabalho físico na mesma hora.

Em casos excepcionais a Divisão de Educação Física poderá dispensar, por tempo determinado, a sua instalação.

Os chuveiros poderão ser coletivos nos estabelecimentos masculinos, mas serão sempre individuais nos femininos. Os estabelecimentos mistos terão chuveiros individuais para as alunas.

(Publ. no *D. O.* de 5-6-956)

PORTARIA Nº 196, DE 21 DE MAIO DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, e

Considerando a existência de alunos surdos matriculados em cursos de grau médio e secundário, no Distrito Federal, e a correspondente necessidade de assistência especializada em seus estudos;

Considerando que o treinamento da leitura labial deve ser constante e

continuo para que o surdo não perca o hábito de ler na face do interlocutor o que seus lábios dizem;

Considerando que a leitura labial é uma técnica especializada que, muito embora seja de grande valor e a única a substituir a audição ausente, deve processar-se sob determinadas condições nem sempre presentes nas salas de aulas de professores não especializados;

Considerando que o aluno surdo poderá ser eficiente nos seus estudos se lhe forem proporcionados recursos adequados com base na pedagogia emendativa;

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura possui um órgão especializado para estudo, pesquisas, assistência e educação, no terreno dos deficientes da audição e da palavra;

Considerando a necessidade de averiguar-se a possibilidade de alunos deficientes da audição e da palavra freqüentarem, com aproveitamento, cursos de grau médio;

Considerando a necessidade de se proporcionarem aos surdos melhores condições de estudo;

Considerando os termos do plano de colaboração firmado entre a Secretaria Geral de Educação e Cultura e o Instituto dos Surdos-Mudos:

Resolve :

Art. 1. Atribuir ao Instituto Nacional dos Surdos-Mudos a incumbência de prestar assistência especializada aos estudantes privados da audição e da palavra, matriculados em estabelecimentos escolares onde é ministrado o ensino de grau médio, no intuito de proporcionar-lhes condições propícias à eficiente aprendizagem, de acordo com a orientação preconizada pela técnica pedagógica, em tais casos, devendo a assistência es-

tender-se aos colégios e docentes das classes freqüentadas pelos estudantes mencionados, através de entendimento com as respectivas direções.

Art. 2º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em conjunto com outros órgãos oficiais ligados ao problema da educação de adolescentes, promoverá as observações que possibilitem averiguar a eficiência da aprendizagem revelada pelos assistidos durante o currículo, coligindo as advertências da prática, quanto às adaptações que se imponham, como necessárias, no sentido de reunir condições e recursos adequados no real aproveitamento dos alunos em causa.

— Rio de Janeiro, 21 de maio de 1956.

— *Clovis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 24-5-956)

PORTARIA Nº 10, DE 3 DE MAIO DE 1956 (D.E.I.)

O Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, tendo em vista o disposto no art. 8º da Portaria Ministerial nº 458, de 6 de outubro de 1945, resolve:

Art. 1º No ano de 1956, de maio a dezembro, funcionário, na Escola Técnica de São Paulo, os seguintes cursos de continuação do ensino industrial: *a)* tornearia mecânica; *b)* ajustagem; *c)* soldas; *d)* desenho técnico.

Art. 2º A distribuição semanal dos trabalhos dos cursos referidos nas alíneas *a*, *b*, e *c*, do artigo anterior, será a seguinte: Matemática — 2 horas. Desenho — 1 hora; Tecnologia — 1 hora; Oficina — 8 horas.

Art. 3º A distribuição semanal dos trabalhos avulsos do curso referido na alínea *d* do art. 1º desta Portaria será a seguinte: Matemática — 2 horas; Desenho — 10 horas.

Art. 4º As turmas de ensino prático de ofício e de Tecnologia serão constituídas por 10 alunos no mínimo e 15 no máximo.

§ 1º Quando o número de alunos exceder a 15 será a turma desdobrada.

§ 2º Não funcionará curso com menos de 10 alunos matriculados.

§ 3º O aluno que cometer mais de cinco faltas consecutivas ou quinze interpoladas será eliminado do Curso.

Art. 5º As turmas de Matemática e de Desenho serão compostas de 30 a 40 alunos.

Art. 6º O ensino de Tecnologia será ministrado pelo professor do ofício.

Rio de Janeiro, 3 de maio de 1956.
— Francisco Montojos, Diretor.

(Publ. no D. O. de 17-5-955)

PORTARIA Nº 572, DE 4 DE JUNHO
DE 1956

(Min. da Agric.)

O Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, tendo em vista o que dispõe o § 2º do art. 29 do Decreto-lei nº 4.083, de 4-2-42, combinado com art. 4.9 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 8.741, de 11 de fevereiro de 1942, resolve aprovar as instruções anexas para funcionamento do curso avulso de Revisão dos programas do concurso de habilitação à matrícula nas Escolas da Universidade Rural, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão. ■— Ernesto Dornelles.

Instruções para funcionamento do curso avulso de Revisão dos programas do Concurso de Habilitação

à matrícula nas Escolas da Universidade Rural, a que se refere a Portaria nº 572, de 4 de junho de 1956.

Art. 19 Funcionará, no corrente ano, um curso avulso de Revisão, destinado a preparar candidatos ao concurso de habilitação às Escolas Nacionais de Agronomia e Veterinária.

Art. 29 O curso compreenderá as disciplinas de Matemática, de Química e de História Natural para os candidatos à Escola Nacional de Agronomia, e as de Física, de Química e de Biologia para os candidatos à Escola Nacional de Veterinária.

5 1* A disciplina de História Natural abrangerá: Botânica, Zoologia e Mineralogia e Geologia; a de Biologia abrangerá: Biologia geral, Botânica e Zoologia.

§ 2º As aulas de Botânica e Zoologia serão ministradas em conjunto e o programa de Biologia geral ficará incorporado ao de Botânica.

Art. 3º O curso para os candidatos à Escola Nacional de Agronomia será ministrado em 740 horas de aulas e trabalhos práticos, no máximo, assim discriminadas: Matemática 240, Química 140 e História Natural 360, distribuídas equitativamente, e para os candidatos à Escola Nacional de Veterinária em 680 horas, assim discriminadas: Física 240; Química 200 e Biologia 240, distribuídas equitativamente.

Art. 4º O curso será iniciado em agosto, em data a ser fixada pelo Diretor dos C.A.E. e terminará em 21 de dezembro.

Parágrafo único. O curso terá aulas diárias, de acordo com horário organizado pelo Serviço Escolar e aprovado pelo Diretor dos C.A.E.

Art. 5º Serão realizadas três provas para apurar o aproveitamento dos alunos em cada disciplina: a primeira de 20 a 25 de setembro, a segunda de 22 a 27 de outubro e a última de 10 a 15 de dezembro.

§ 1º A presença às provas será obrigatória, sendo atribuída a nota zero ao aluno que não comparecer.

§ 2º Será cancelada a matrícula do aluno que tiver nota inferior a 30 (trinta) pontos em qualquer prova e a daquele que, embora tendo obtido nota igual ou superior a 30 (trinta), não tenha alcançado nota 50 (cinquenta) ou superior, no conjunto.

§ 3º Os professores terão uma semana para entregar as suas provas ao Serviço Escolar, devidamente corrigidas.

§ 4º Durante a semana de realização das provas não haverá aulas.

Art. 6º As inscrições estarão abertas de 25 a 30 de julho no Serviço Escolar da Universidade Rural e serão concedidas mediante apresentação dos seguintes documentos:

o) certificado de conclusão de qualquer curso do segundo ciclo de ensino médio.

6) prova de identidade;

c) prova de idoneidade;

d) atestado de que não sofre de moléstia infecto-contagiosa e estar vacinado contra varíola, expedido pelo Serviço Médico do C.N.E.P.A.;

e) documento que prove estar em dia com as obrigações militares;

f) certidão de idade;

g) três retratos, tamanho 3x4 centímetros.

§ 19 Poderão ser aceitas novas inscrições somente em setembro

bro e outubro, de candidatos que, submetidos às provas desses meses, obtenham nota igual ou superior a 30 (trinta) em cada prova e alcance nota igual ou superior a 50 (cinquenta) no conjunto.

§ 2º O aluno deste curso assumirá por escrito o compromisso de inscrever-se, no concurso de habilitação, a uma das Escolas de Universidade Rural.

§ 3º A transferência de matrícula, de um currículo para outro, obrigará o aluno ao que dispõe o § 1º deste artigo.

Art. 7º Não será concedida inscrição ao candidato que tiver sido matriculado, mais de uma vez, no curso, ou excluído por questão disciplinar.

Art. 8º O curso funcionará, com o mínimo de trinta alunos.

Art. 9º A frequência será obrigatória, cancelando-se a matrícula do aluno que tiver, por mês, mais de vinte por cento de faltas em qualquer disciplina.

Art. 10. Os alunos terão direito a alojamento, nas condições estabelecidas pela Reitoria da Universidade.

Art. 11. Os alunos, uma vez inscritos, serão considerados parte do corpo discente da Universidade Rural e pagarão pelas refeições os preços dos demais alunos das Escolas da U. Rural.

Art. 12. O aluno da categoria ouvinte não gozará dos direitos dos artigos anteriores.

Art. 13. Os casos omissos serão resolvidos por decisão do Diretor dos C.A.E.

Diretoria dos C.A.E., 29 de maio de 1956. — *Raul Briquet Júnior*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 7-6-956)