

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1956 N.º 64

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

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

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1956 N.º 64

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

*DIRETOR ANISIO 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*

*MILTON DE ANDRADE SILVA Revista
Brasileira de Estudos Pedagógicos*

*ANTÔNIO LUIS BARONTO
Secretaria*

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVI

Outubro-Dezembro, 1956

Nº 64

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>
ANÍSIO TEIXEIRA, A escola pública, universal e gratuita	3
ENY CALDEIRA, O problema da formação de professores primários	28
J. ROBERTO MOREIRA, OS problemas do ensino elementar no Brasil	44
O. FROTA PESSOA, Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas	60
PAULO DE ALMEIDA CAMPOS, Seminário Regional sobre planos e programas da escola primária	73
PAULO DE ALMEIDA CAMPOS, A escola elementar brasileira e o seu gistério	94
 <i>Documentação :</i>	
XII Conferência Nacional de Educação	132
A formação de professores	141
A alfabetização das crianças nos diversos Estados do Brasil	180
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país	189
Informação do estrangeiro	196
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Celso Brant</i> , O professor e a escola secundária; <i>Eunice Pourchet</i> , Formação do professor para o ensino em classes especiais; <i>Henry Rey</i> , Orientação profissional em França; <i>Newton Beza</i> , Esquema da evolução do ensino agrícola no Brasil; <i>Noemi Silveira Rudolfer</i> , Critérios em uso na moderna Psicologia	198

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.811, de 2 de julho de 1956 — *Dispõe sobre apostila de diploma de técnico de contabilidade conferido aos ex-alunos do antigo curso de contador, mediante a prestação de exame de suficiência*; Lei nº 2.822, de 14 de julho de 1956 — *Dispõe sobre o registro de diploma e enfermeiro, expedido até o ano de 1950, por escolas estaduais de enfermagem não equiparadas nos termos do Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931, e da Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, e dá outras providências*; Decreto nº 39.824, de 21 de agosto de 1956 — *Aprova o Estatuto da Universidade do Paraná*; Decreto nº 39.825, de 21 de agosto de 1956 — *Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a celebrar convênio com, o Estado do Rio Grande do Sul, para o fim que indica*; Decreto nº 39.871, de 30 de agosto de 1956 — *Altera a redação dos artigos 89 e 10 do Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)*; Portaria nº 315, de 20 de agosto de 1956 — *Expede instruções sobre o registro de professores de Canto Orfeônico*; Portaria nº 111, de 10 de julho de 1956 (Instituto Benjamin Constant) — *Expede normas para funcionamento do curso de professor especializado na didática de cegos* 223

A ESCOLA PÚBLICA, UNIVERSAL E GRATUITA (*)

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

No mês de maio último, reuniram-se em Lima, convocados pela Organização dos Estados Americanos (a antiga União Pan-Americana), os representantes dos Governos nacionais do nosso continente. Estes representantes não eram ministros da Fazenda, nem ministros do Exterior. Eram ministros da Educação. O tema da reunião não era a política exterior nem a política econômica ou financeira, e sim a política educacional. E em política educacional, não se debateram os problemas do ensino secundário, nem do ensino superior; mas, do ensino primário.

A despeito do caráter de que se revestem quase sempre essas reuniões internacionais, do seu ar tantas vezes irremediavelmente convencional, os que lá estiveram sentiram, em mais de um momento, que algo de histórico se processava na evolução política das Américas. O drama de 59 milhões de analfabetos, inclusive os de idade escolar, da América latina e de outros tantos milhões de semi-alfabetizados, em suas escolas primárias de dois e três anos de estudos e de dois e três turnos por dia letivo, repercutia nos salões do edifício do Congresso Nacional de Lima, onde se realizou a reunião interamericana, como um trovão, talvez ainda distante, mas já suficientemente audível, da consciência popular dos povos americanos. Dir-se-ia que, despertados afinal para as suas reivindicações fundamentais, eram os povos do Continente que convocavam aquele conclave, para a fixação de medidas destinadas a assegurar-lhes o direito dos direitos: uma escola primária, eficiente e adequada, para todos.

E por isto mesmo — a despeito das vozes, muito nossas conhecidas, dos que ainda julgam possível reduzir a educação popular, na América latina, à mistificação das escolas primárias de tempo parcial e de curtos períodos anuais — a assembléia decidiu, com a afirmação de princípios da "Declaração de Lima", por uma *escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos*.

No mesmo ano, em que os governos americanos, reunidos em assembléia, fizeram tal declaração histórica, o Estado de São

(*) Conferência pronunciada no Congresso Estadual de Educação do Estado de S. Paulo, em Ribeirão Preto, setembro, 1956.

Paulo, isto é, o estado-líder da federação brasileira, convoca o seu primeiro Congresso de Ensino Primário.

Sabemos que um fato não está ligado a outro. Mas, a coincidência pode ser tida como significativa : a mesma obscura força, que está movendo a consciência coletiva, parece haver atuado para a escolha do tema da reunião de Lima, como para a reunião, no ano passado, do Congresso de professores Primários, de Belo Horizonte, e para este Congresso do Ensino Primário, de São Paulo, ora aqui reunido, em Ribeirão Preto. Presumo que se trata de um sinal, um grande sinal, de amadurecimento da consciência pública do país.

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social.

Não se pode ocultar ser algo tardio esse movimento de emancipação educacional ou de emancipação pela educação.

Desde a segunda metade do século dezenove, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Cogitando de realizá-la, agora, em época que, na verdade, já se caracteriza por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido ou imediato caráter econômico, corremos o risco de não poder configurar com a necessária clareza os objetivos da emancipação educacional. É que, no caso, trata-se ainda de algo que já nos devia ter sido dado, que já há muito fora dado a outros povos, de cujas atuais aspirações queremos partilhar. Estas novas aspirações, mais fortemente motivadas pelos imperativos da época, sobrepõem-se às aspirações educacionais e de certo modo as desfiguram, criando, pela falta de sincronismo, especiais dificuldades para o seu adequado planejamento.

A relativa ausência de vigor de nossa atual concepção de *escola pública* e a aceitação semi-indiferente da *escola particular* foram e são, ao meu ver, um dos aspectos dessa desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do nosso movimento de educação popular.

como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não

a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a decalagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico.

Se nos dermos ao trabalho de voltar atrás e ouvir as vozes dos que ainda no curso do século dezenove, no mundo, e, entre nós, imediatamente antes e logo depois da república, definiram (mesmo então com atraso) os objetivos do movimento de emancipação educacional, ficaremos surpreendidos com a intensidade do tom de reivindicação social, que caracterizava o movimento. É que a escola era, na época, a maior e mais clara conquista social. E hoje, o anseio por outras conquistas, mais pretensiosas e atropeladas, a despeito de não poderem, em rigor, ser realizadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educativa primordial. Tomemos, com efeito, ao acaso, as expressões de um desses pioneiros continentais da educação popular — por um conjunto de circunstâncias, o primeiro: Horace Mann. O grande batalhador da educação pública e universal, nos Estados Unidos, que no continente só encontra paralelo contemporâneo em Sarmiento, na Argentina, considerava a "escola pública" — a escola comum para todos — a maior invenção humana de todos os tempos. E em seu relatório ao Conselho de Educação de Boston, assim falava, há cento e oito anos (1848) :

"Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação fôr difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre ...

"A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens — a roda do leme da maquinaria social... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua

hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres."
(*)

Era com este espírito que se pregava a escola pública em 1848. Já não era o iluminismo ou a "ilustração", filosóficos, do século dezoito, mas todo o *utilitarismo* de uma doutrina de igualdade social pela educação. Já não era o puro romantismo individualista, tão vivo ainda, aliás, por todo o século dezenove, a crer, ainda com Spencer, que o devido ao indivíduo era só a liberdade, no sentido negativo de não interferência — daí não ser essencial ou ser até ilícito dar-lhe o Estado educação... — mas a doutrina positiva de que a liberdade sem educação, isto é, sem *o poder que o saber dá*, era uma impostura e um logro...

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a "protegidos") e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

Por que, então, faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Porque, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de *escolas de faz-de-conta* e os *sindicatos* de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de

(*) *Annual Report on Education*, 1848 (Boston, Rand & Avery), págs. 668/69.

deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos "esclarecido" ou ditaduras falhadas?

Estou em que uma das razões é o anacronismo a que me referi. Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quiçá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, em face da aceleração do processo histórico, impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quanto nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exata ou adequadamente.

Além da dificuldade inerente ao caráter preparatório ou de "preliminar" condicionante, próprio das reivindicações educacionais, temos a dificuldade do anacronismo que elas ora arrastam consigo e estamos a focalizar, com a sobrecarga, ainda mais grave, de dificuldades específicas decorrentes da aceleração do processo histórico, geral, aceleração sempre mais propícia a reivindicações *consumatórias* e finalistas, do que a reivindicações preliminares e instrumentais, como são as de educação.

Por todos esses motivos forçoso é reconhecer que há uma certa perda de contorno nas mais legítimas reivindicações educacionais, adquirindo o processo de nossa expansão escolar o caráter tumultuário de reivindicações sobretudo de vantagens e privilégios, o que me tem levado a considerá-lo mais como um movimento de dissolução do que de expansão. Foi, com efeito, essa desfiguração da natureza da reivindicação educacional que elevou a matrícula da escola primária, sem lhes dar prédios nem aparelhamento, que multiplicou os ginásios, sem lhes dar professores, e

que faz brotar do papel até escolas superiores e universidades, com mais facilidade do que brotam cogumelos nos recantos mais sombrios e úmidos das florestas...

Não faltam, entretanto, os que estadeiam certo orgulho ferido ou afetam mesmo um sorriso superior, ao ouvirem aqueles dentre nós que se levantam para afirmar que uma tal expansão não é expansão, mas dissolução... Somos chamados de pessimistas, convocando-nos os nossos *Pangloss* a ver que o Brasil progride por todos os poros e que o congestionamento, a confusão, a redução dos horários e a falta de aproveitamento nas escolas são outras tantas demonstrações desse progresso.

Mas, ao lado deles, já são numerosas as vozes que se erguem, apreensivas e graves. A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo de consumatório, mas, não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes um processo, temporal e espacial, longo e complexo de preparo indivi-

dual, como é o educativo. E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução de horários, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as condições mínimas necessárias de funcionamento. Tudo isto seria já gravíssimo. Mas, pior do que tudo, está a confusão gerada pela aparente expansão, tumultuária, levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas. Está claro que tal conceito de escola não é explícito, mas decorre do que fazemos. Se podemos desdobrar, tresdobrar e até elevar a quatro os turnos das escolas primárias, se autorizamos ginásios e escolas superiores sem professores

nem aparelhamento, — é que a escola é uma *formalidade*, que até se *pode dispensar*, como se dispensam, na processualística judiciária, certas condições de pura forma.

Não é difícil demonstrar que nem sempre assim procedemos, nem sempre assim pensamos. Em verdade, os nossos educadores do início do período republicano revelavam uma adequada consonância com os educadores de todo o mundo, no conceituar a educação e no caracterizar o movimento de educação popular, que então se iniciava no país, com o advento da república.

Não posso fugir de citar aqui alguns paulistas, cujas palavras parecem de verdadeiros émulos dos Mann, Sarmiento e Varela, que, mais felizes, lograram realizar em suas nações, na época própria, muito do que pregaram.

Retiro as citações de discursos e relatórios feitos todos antes do início deste século, ainda no fervor republicano da década última do século dezenove.

Caetano de Campos, Cesario Mota, Gabriel Prestes (para só citar paulistas) aqui irão nos revelar como era viva e lúcida e quente a convicção democrática da função da escola, na república e em seus primórdios.

"A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos de administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é *mais urgente* do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que êle precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer.

"Dantes pagava a nação os professores dos *príncipes* sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum para saber dirigi-la. Hoje o *príncipe* é o *povo*, e urge que êle alcance o *"self-go-*

vernment" — pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada.

"A instrução do povo é, portanto, *sua maior necessidade*. Para o *Govèrno*, educar o povo é um *dever* e um *interesse*: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse,

porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.

"É óbvio que ninguém tolherá aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e-nem acessíveis para a grande massa do proletariado.

"Demais, com a exigência do ensino moderno, tais instituições, quando mesmo bem fornidas de um material escolar suficiente, pesarão sobre a bolsa do particular de modo tal que, sem remuneração, não poderão ter alunos.

"Bastaria apontar a história do Brasil monárquico para saber quão improgressiva mostrou-se até hoje a família brasileira. Entre a escola primária — irrisória e condenável como era, e já eu disse ao princípio — entre a "escola régia" e a Academia, nenhuma educação dava o Governo ao povo. Só os colégios particulares forneciam, aos que podiam pagar, um preparo literário, que visava a matrícula nos cursos superiores.

"Não era por certo com a gramática ensinada desde a primeira idade, e o latim, decorado até à Academia, que o brasileiro poderia conhecer as leis da natureza, nem saber cultivar o solo, nem envolver-se nas indústrias e nas artes.

"Todos nós sabemos o que valiam tais estudos, em que a gramática, o latim, a filosofia. . . de Barbe, a retórica eram "magna pars". Homens que mal sabiam ler e escrever — em pequena percentagem — e doutores: eis a única coisa que se podia ser no Brasil." (*)

(*) Trechos da "Memória" apresentada em 1891 pelo Dr. A. Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal, ao Dr. Jorge Tibiriçá, então governador do Estado.

E três anos depois, em discurso na inauguração da Escola Normal da Praça da República:

"A República foi, pois, a síntese da última fase da nossa civilização.

"Proclamada a nova forma de governo, fêz-se mister realizá-la em toda sua integridade. A primeira coisa, entretanto, que desde logo feriu os olhos deslumbrados dos que se acharam de posse do novo regime, foi que, com êle, as *necessidades da democracia se aumentaram*. O que era delegação no antigo sistema, é ação direta no novo; as inculpações, que outróra se faziam ao governo, recaem agora sobre o próprio povo; as aptidões requeridas nos seus homens, é êle quem as deve ter porque *é êle quem tem de governar, é êle quem tem de dirigir os seus destinos*.

"À semelhança do capitão a quem se incumbiu a direção do navio desarvorado em alto-mar, o povo viu-se atônito no momento em que tomou o domínio de si mesmo. Reconheceu faltarem-lhe aparelhos para as manobras. *Desde logo surgiu forçosa a convicção da necessidade de saber*.

"A idéia da instrução então impôs-se.

"É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: "A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia". É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a *opressão*." (*)

E no mesmo ano de 1894 e na mesma inauguração, como se falasse em uníssono com Cesario Motta, exclamava Gabriel Prestes, diretor da Escola:

"Que diferença entre essa inépcia dos governos monárquicos e a sincera solicitude pelo interesse público "nos regimes livres! Enquanto no Brasil, em um período de relativa calma, a ação governamental só se manifesta em favor das classes superiores, em França, no meio mesmo da crise revolucionária, institui-se a primeira escola normal em que milhares de alunos, segundo o pensamento da Convenção, deviam preparar-se para levar a todos os cantos da República

(*) (Cesario Motta, Secretário do Interior, em 1894 — Discurso proferido quando da inauguração da Escola Normal da Praça da República).

os conhecimentos necessários ao cultivo da inteligência.

"Nos Estados Unidos, com um ardor ainda não igualado, todos os espíritos ilustres fazem consistir na difusão do ensino o programa de todos os governos, e foi assim que os Washington, os Madison, os Monroe, os Horacios Mann conseguiram lançar os fundamentos da enormíssima prosperidade americana." (*)

E já, em 1911, assim falava Bueno dos Reis Júnior, diretor de instrução:

"Na época da proclamação da República, bem frisante era o caráter defeituoso e contraproducente do ensino público primário em nosso Estado, pelo que uma das primeiras preocupações dos proceres do governo foi promover o aperfeiçoamento dessa instituição.

"Espíritos patrióticos e clarividentes, bem como animados dos mais vivos desejos de progresso, os dirigentes do povo, cômnicos de que não podia haver aliança possível entre o desenvolvimento de um Estado e o obscurantismo de sua população, trataram, sem perda de tempo, de resolver o problema da instrução pública elementar, problema que se lhes afigurava um dos importantes, senão o mais importante dos seus deveres no momento.

"Efetivamente era urgente dar ao ensino primário uma organização compatível com as necessidades reclamadas pela educação de um povo, para o qual acabava de raiar a aurora da democracia." (**)

A coincidência de ideais com os grandes fundadores dos sistemas de educação pública — universal e gratuita — não podia ser mais completa, nem faltou jamais aos nossos educadores-líderes a consciência perfeita do que havia a fazer. E a escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham

(*) Gabriel Prestes — Discurso pronunciado em 2 de agosto de 1894, como Diretor da Escola Normal da Praça da República, em sua inauguração.

(**) Bueno dos Reis Júnior, Diretor Geral da Instrução Pública — Relatório apresentado ao Secretário do Interior em 1911.

tôdas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países.

Não bastava, porém, que as escolas não fossem más. Era necessário que fossem bastantes. E aí é que falhou inteiramente a pregação republicana, que, muito a propósito, acabamos de evocar quanto a São Paulo.

Sem pretendermos ser exaustivos na perquirição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de aperfeiçoar como boas amostras ou modelos.

A dificuldade do regime democrático, com efeito, é que êle só pode ser implantado *espontaneamente* em situações sociais simples e homogêneas. Tais eram as situações das comunidades relativamente pequenas da primeira metade ou dois terços primeiros do século dezanove. As minorias diretoras se constituíam, então, como que naturalmente, e podiam subsistir para, de certo modo, impor os seus padrões às maiorias ainda homogêneas, que lhes aceitavam a liderança.

A simplicidade dessas comunidades, onde todos se conheciam, e a lentidão de seu progresso material ofereciam as condições necessárias para o esforço educativo global a ser conduzido pelas minorias condutoras. Tal situação se configura perfeitamente nos Estados Unidos, com a independência e a república. Aos líderes, figuras eminentes e, muitas, aristocráticas, coube a tarefa de orientar, por consentimento de todos, a jovem república.

Quando o desenvolvimento econômico sobreveio, já a estrutura política estava suficientemente formada para suportar o impacto da desordem inevitável da aceleração do progresso material. Não direi que haja faltado à América um período de confusão e de perda de padrões, mas a nação sobreviveu a êle e pôde retomar a segurança de marcha do período anterior, mais simples e homogêneo.

Não foi, porém, isto o que sucedeu conosco. Emergimos do período colonial, sem o sentimento de uma verdadeira luta

pela independência, retardando de quase um século a república e embalando-nos com o reino unido, a herança de um príncipe e de uma monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de "império". .. Além disto, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacrônicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes.

A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a "*proclamação*" de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Ora, longe de estarmos preparados para isto e muito pelo contrário, dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que, dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o tivéssemos preparado.

A república veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido havia de subsistir e de permitir "a ordem e o progresso", mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios), na sua pregação de educação para todos. com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro...

Quando mudanças de estrutura social, da ordem da que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir obstáculo à sua real efetivação. Em tal caso, é a estrutura social que se modifica, em virtude, exatamente, de modificação da estrutura econômica e política.

Isto se daria, no Brasil, se a democracia e a república não fossem um movimento de cúpula, com simples modificações na minoria governante, enriquecida ou empobrecida com a entrada de mais alguns elementos das classes relativamente pobres. Não obstante a república, conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro...

O apostolado dos educadores tinha, assim, algo de contraditório. Eles próprios admitiam que o sistema de escolas públicas para toda a população era impossível, e isto mesmo afirmavam, retirando, "*avant la lettre*", qualquer eficácia política às suas ungidas palavras.

Quando, na década de 20 a 30, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha devia ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida — a educação do povo.

Não se dirá que lhe tenha faltado completamente este eco, este reclamo educacional. Foi, com efeito, nesse período que a idéia de estender a educação a todos começou a medrar. Mas, de que modo?

Até então, os educadores, com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar. Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação de que não lhes era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta : — reduzir as séries para atingir maior número de alunos. E foi exatamente aqui, em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente, malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira.

Em 1929, considerando a tentativa de dar educação a todos altamente significativa e começo de uma consciência democrática, que iria prosseguir nos esforços de não só dar a todos educação, mas de dá-la cada vez melhor e mais extensa, assim me referi ao movimento, então, ao meu ver, indicativo de um processo inicial de unificação do povo brasileiro:

"Mas não teve, de logo, o serviço público de educação a presunção de poder assim se organizar, integralmente. O paulista, antes de tudo, não é um visionário. A sua imaginação, adestrada na realidade imediata de sua luta diária pela vida, não se entusiasma senão pelos ideais praticáveis e exequíveis. Se um dos traços mais definidos por onde se pode caracterizar a escola paulista é um traço de idealismo — o de seu vigoroso espírito democrático, — nem por isso deixou a sua organização de se prender estritamente aos limites da sua possibilidade de execução.

"esse idealismo orgânico e construtor fêz com que aqui, primeiro que tudo, se buscasse dar a todos a opor-

tunidade de freqüentar a escola. fosse preciso reduzir os cursos até o mínimo, não importava, contanto que se estendesse ao máximo o número de paulistas que por ela viessem "a ser favorecidos." (*)

A realidade, porém, é que o movimento não tinha essa sinceridade revolucionária. A educação do povo não era problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas *contingência* que se tinha de remediar, de forma mais aparente do que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo, na época, até hoje, antes agravado com os turnos e conseqüentes reduções de horário.

A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto.

O voto livre e secreto, a real franquia eleitoral é que viria destruir o dualismo e tornar a educação não apenas uma liberdade, mas necessidade invencível da organização social brasileira.

E a isto é que chegamos, depois de vinte e tantos anos de vicissitudes políticas de toda ordem. Conquistou o povo brasileiro, afinal, a sua emancipação política. Pelo voto livre e secreto, constituem-se os poderes da república, os poderes dos Estados, os poderes dos municípios. como chegamos a essa conquista, sem escolas adequadas para a educação do povo, nem escolas adequadas para a formação — não de uma classe governante — mas dos múltiplos quadros médios e superiores de uma democracia de hierarquia ocupacional e não propriamente social, estamos a sofrer as conseqüências melancolicamente profetizadas por todos os teóricos da democracia. Que dizia, com efeito, Cesario Mota em 1894?

"É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: "A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia". É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a *opressão*." (**)

(*) Discurso de Anísio Teixeira no encerramento do Congresso de Educação, em São Paulo, 1929.

Congresso de

(**) Cesario Motta, Secretário do Interior em 1894 — ferido quando da inauguração da Escola Normal da Praça

Discurso pro da República.

E não é isso o que vemos? São por acaso poucos os sinais de anarquia, de confusão, de falta de segurança e de falta de proporção, os sinais, enfim, de não estarmos preparados para os poderes que adquirimos?

A nossa própria estrutura administrativa de Estado, altamente centralizada, era perfeitamente lógica na sociedade dual que possuíamos. A União e os Estados representavam a parcela de poder confiada às "classes governantes", à minoria ou elite do país, cabendo-lhes a responsabilidade da vida nacional.

com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação.

como fazê-lo, entretanto, em pleno tumulto econômico e político, assaltado por oportunidades de toda ordem e com os quadros de direção ocupados por elementos de uma geração formada sob a influência de negações à democracia e, por isto mesmo, sem a consciência perfeita das necessidades da nova ordem em vias de se estabelecer e, ainda mais, sem nenhuma experiência dos esforços feitos por outros povos para a realização de conquista semelhante?

A realidade é que, com a evolução política iniciada em 20, contra toda expectativa, tivemos uma paradoxal exaltação da tese de formação de elites. com efeito, até a década de 20, tínhamos uma estrutura educacional, de certo modo, aceitável. Nessa década, talvez sem o querer conscientemente, destruimos a escola primária com uma falsa teoria de alfabetização, reduzindo-lhe as séries. E na década seguinte, incentivamos uma educação secundária a partir dos onze anos, estritamente acadêmica e a ser ministrada, pelos particulares, mediante concessão do Estado. Destinada a quem? A todo o povo brasileiro? Por certo que não — pois a estrutura legal votada confiava à iniciativa particular a execução da reforma. Destinada, sim, a alargar a "classe governante".

A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a "classe dos privilegiados". Nenhum dos seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos.

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fêz-se logo, como vemos, reacionária e representou nos seus primeiros quinze anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso da república, cabendo, por desgraça nossa, a gera-

ção formada nesse período conduzir a experiência da democracia renascente em 46.

Essa geração nunca teve experiência sequer da doutrina democrática e estava inocente da necessidade de educação para o estabelecimento da difusão de poder, que gera, inevitavelmente, a democracia. Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito.

Não deixou, assim, de ter a sua lógica a tentativa de conter a democracia no período de 37 a 45. A sociedade brasileira, pelas suas forças dominantes, estaria lutando pela permanência de moldes tradicionais ou como tais aceitos; nem de outra forma se poderia explicar o vigor do Estado Novo e a sua sobrevivência ainda hoje, em muito do que sucede no país.

Se juntarmos ao vigor do tradicionalismo brasileiro assim renascido o despreparo da geração hoje dominante no país para a própria ideologia democrática, teremos as duas razões circunstanciais que tornam tão difícil, em nossa atual conjuntura, configurar de forma lúcida e convincente o problema da formação democrática do brasileiro.

Às duas referidas circunstâncias veio ainda somar-se uma terceira e das mais importantes: a luta contra o comunismo, que se reabriu, logo após a segunda guerra mundial, durante a qual muitos chegaram a admitir certa atenuação, descontando-se a coexistência pacífica de dois mundos à parte... O caráter difuso da luta reaberta e quiçá exacerbada concorre para que dela se aproveitem certas forças reacionárias do capitalismo e do obscurantismo e se crie um clima pouco propício à afirmação do sentido revolucionário da democracia.

Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por *comunismo* todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos.

Se considerarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 30, no qual veio a se formar a geração atual brasileira, e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a segunda guerra mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil.

Devido à atitude defensiva da democracia, na fase atual do mundo, perdemos o sentido de sua filosofia política e, cautelosa-

mente, obscurecemos as reivindicações populares que ela envolve. E, criada que seja essa atitude, abrimos o caminho para estreitas e egoísticas reivindicações pessoais.

A educação chega a se tornar, assim, não um campo de esforços pela realização de um ideal, mas um campo de exploração de vantagens para professores e alunos.

Salários, redução de horários, facilitação dos estudos e da obtenção de diplomas; expansão dessa dissolução, para a criação de novas oportunidades de salários e novas facilidades de ensino — são estes os problemas, os graves problemas educacionais da hora presente.

como fazer ressaltar, nesse clima, os autênticos e graves problemas da escola pública e da escola particular, da educação para o trabalho e da educação para o parasitismo, da educação "humanística" e da educação para a eficiência social, da educação para a descoberta e para a ciência e da educação para as letras, da educação para a produção e da educação para o consumo? Em ambiente assim confinado, em que tudo já foi feito e o mundo já se acha construído, toda a questão será apenas a de ampliar oportunidades já existentes para maior grupo de gozadores das delícias de nossa civilização.

Reacionarismo e conservadorismo parecem coisas inocentes, mas o seu preço é sempre algo de espantoso.

Aceleração do processo histórico sob o impacto do progresso material, ignorância generalizada em virtude das deficiências e perversões do processo educativo e clima de conservadorismo senão reacionarismo social estão, assim, a criar, no país, condições particularmente difíceis à nossa ordenada evolução educacional.

A despeito de tudo isso ou, talvez, por isso mesmo, aqui estamos neste congresso, chamados exatamente para achar um caminho para as nossas dificuldades de educadores.

O primeiro passo não pode deixar de ser analisar e definir a situação. E foi o que procuramos fazer, com as considerações que vimos desenvolvendo ante a vossa atenção generosa.

Se vale alguma coisa a análise que fizemos, temos de descobrir, baseados nela, os meios de corrigir e reorientar a situação, no sentido de revigorar certas forças e superar ou contrabalançar outras.

Não se pode negar o intenso dinamismo da situação presente do Brasil. Há um despertar geral das consciências individuais para novas oportunidades e há progresso material para atender,

pelo menos em parte, a corrida a novos cargos e novas ocupações. como inserir nesse processo dinâmico de mudança o fator educação, de modo que ele ajude, estimule e aperfeiçoe toda a transformação, dando-lhe quiçá novos ímpetus e melhor segurança de desenvolvimento indefinido?

Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insuscetível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a *posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Restabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser o campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária, que é, essencialmente, um regime de prazos e de formas, fixados, de certo modo, por convenção.

Ora, se o processo educativo é fixado por convenção, está claro que a lei pode mudar as convenções... E daí a poder decretar educação é um passo. E que outra coisa temos feito, desde os repetidos espetáculos maiores dos exames por decreto, senão dar e tornar a dar este passo?

toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser "legal", isto é, "oficial" ou "oficializada". É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é *igual* à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é *igual* aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professores, é *igual* a algumas grandes e sérias escolas superiores do país.

A primeira modificação é, pois, esta: educação, como agricultura, como medicina, não é algo que se tem de regular por normas legais e que só delas dependa, mas processo especializado, profissional, extremamente variado, em velocidade e em perfeição, e que deve ser aferido por meio de outros processos especializados, sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares, aplicáveis por funcionários.

A legislação sobre educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, o tratamento da saúde, etc., isto é, uma legislação que fixe condições para sua estimulação e difusão, e indique mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas da experiência e da ciência.

Fixado que seja o critério de que a lei não faz, não cria a educação, desaparecerá a corrida junto aos poderes públicos para *equiparar, reconhecer e oficializar* a educação, a fim de que valha ela, independente de sua eficiência e dos seus resultados, e assim se extinguirá um dos meios de identificar a educação com a simples aquisição de vantagens e privilégios, mediante o cumprimento de formalidades.

Quem, porém, julgará os resultados da educação?

— Os próprios professores, pelos processos reconhecidos, pela experiência e pela ciência, para se fazerem tais avaliações.

Apenas, os seus julgamentos, ao medir e apreciar o processo de educação elaborado sob a sua direção, nunca poderão ter o valor de sentenças passadas em julgado em instância suprema. Para valer para terceiros, isto é, para outras escolas ou para agências empregadoras, sejam privadas ou públicas, não há como não permitir novo exame, por professores outros que não os que ensinaram e educaram. Por outras palavras, o diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo. Pode ser aceito ou não, nunca se negando à instituição que receba o aluno para a continuação dos estudos, ou que o deseje empregar, ou que o vá autorizar a exercer qualquer profissão, o direito a re-examinar o candidato e, à luz do que souber, confirmar-lhe ou negar-lhe a competência presumida.

A transferência para a consciência profissional dos professores ou educadores, do poder de orientar a formação escolar, dentro das autorizações amplas da lei, não se poderá fazer sem retirar aos diplomas escolares a falsa liquidez que, hoje, se lhe atribui.

Dir-se-á que o Brasil não tem condições para gozar dessa liberdade, que os professores não têm competência para decidir sobre o que ensinar nem como ensinar, etc., etc. Ora, se assim fôr, pior é que o possam fazer com a sanção oficial. O que desejamos é dar-lhes liberdade para que o façam do melhor modo que seja possível e os julgemos depois pelos resultados.

A lei estabelecerá os períodos de educação elementar, complementar, média ou secundária, e superior, definirá os grandes tipos e espécies de educação e facultará a sua organização, no âmbito oficial e na esfera particular.

Na sua existência real, as escolas constituirão um universo, a ser julgado por processos de classificação profissional, semelhantes aos que servem ao julgamento — permitam que o repita — de hospitais e casas de saúde, de campos e granjas agrícolas, de fábricas e conjuntos industriais, etc., etc.

Não basta, porém, a mudança de conceito da escola para o de instituição profissional e não apenas legal. É necessário, já agora, em vista da sua intenção de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer.

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.

Já todos estamos vendo que *escola pública* não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos.

Por ser mantida com recursos públicos, não irá, porém, transformar-se em repartição pública e passar a ser gerida, como se fosse uma qualquer dependência administrativa ou do poder estatal.

Em qualquer das democracias de tipo anglo-saxônico, a diferença entre professor público e funcionário é perfeitamente marcada. Não somente têm estatutos diferentes, como têm estilos, maneiras e modos de ser diferentes. Se me fosse permitida uma comparação, diria que entre o funcionário civil e o professor

público haveria diferença equivalente à que existe entre aquele e o militar.

Bem sei que também nós admitimos certas diferenças, mas a tendência vem sendo a de uniformizar todos os servidores do Estado. E esta é uma das tendências a combater.

Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição, pública esperal, gozando de autonomia diversa da de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirigem e servem profissionais específicos, que são mais profissionais do que funcionários públicos.

Daí defender eu a administração autônoma das escolas de nível médio e superior e a administração central das escolas de nível elementar. Somente às escolas elementares aconselharia a administração central, não, porém, de um centro remoto, mas, da sede do município, enquanto não podemos chegar à sede distrital.

Faz-se confusão com o que venho chamando *municipalização* do ensino primário. Julgo, em nosso regime constitucional, a educação uma função dos Estados, sujeitos estes tão-só à lei de bases e diretrizes da União — espécie de constituição para a educação, em todo o país. A administração local, que propugno para as escolas elementares, e a autonomia das escolas médias não importam em nenhuma subordinação do ensino propriamente a qualquer *soberania* municipal, mas em um *plano de cada Estado* de confiar a administração das escolas a órgãos locais, subordinados estes ao Estado pela formação do magistério, que a êle Estado competiria, privativamente, e pelo custeio das escolas, pois, a quota-aluno com que contribuiria o Estado seria, em quase todos os casos, superior à quota-aluno municipal, importando isto, sem dúvida, na possibilidade de controle que os Estados julgassem necessário.

O Estado é que *confiaria* a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração, — por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola; por motivos sociais, pois assim melhor se caracterizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais.

A nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma, não deixaria, assim, de ser *estadual* — pelo professor, formado e licenciado pelo Estado, embora nomeado pelo órgão local, pela assistência técnica e pelo livro didático e material de ensino, elaborados sem dúvida no âmbito do Estado em seu conjunto. E, permitam-me ainda dizer, não deixaria de ser *federal* — pela

obediência à lei nacional de bases e diretrizes e, ainda, talvez, pelo auxílio financeiro e a assistência técnica que os órgãos federais lhe viessem a prestar.

Julgo que a nossa maquinaria administrativa centralizada para a direção das escolas é um dos resíduos do período dualístico de nossa sociedade, sempre a julgar que somente certa elite seria capaz de governar e dirigir, elite esta que se entrincheiraria tanto nos quadros estaduais como nos federais.

De qualquer modo, porém, o plano que propugno, em nenhum ou por nenhum dos seus aspectos, impede que as possíveis elites estaduais ou federais continuem a exercer a sua influência, praza aos céus que salutar !

com tais alterações, aparentemente simples, mas do mais largo alcance, desejaríamos, como acentuamos, fortalecer algumas tendências e corrigir outras da nossa expansão educacional.

a) Fortaleceríamos o desejo de oportunidades educacionais, facultando a organização de escolas na medida das forças locais, a serem julgadas pelo seu mérito, mediante sistema de "classificação" *a posteriori*.

b) Libertaríamos, assim, a escola das rígidas prisões legais que convidam à fraude, e estimularíamos as iniciativas honestas e sérias, estabelecendo uma ampla equivalência entre os diversos tipos de escola, baseada no número de anos de estudos e nos resultados obtidos ou eficiência demonstrada, mais no sentido de amadurecimento intelectual e social do que de identidade das informações adquiridas.

c) Incentivaríamos o estudo da educação, nos seus múltiplos e diversos aspectos, já que não haveria modelos uniformes e rígidos a seguir e teriam todos liberdade e responsabilidade no que viessem a empreender e efetivamente realizar.

d) Abandonariam diretores, professores e alunos a corrida por vantagens pessoais de toda ordem, pois o ensino deixaria de ser oportunidade para exercício de habilidades e simulações para se tornar um trabalho, interessante por certo, mas sujeito às leis severas do seu próprio sucesso.

e) Ajustaríamos as escolas às condições locais, sendo de esperar que se transformassem em motivo de emulação e orgulho das comunidades a que servem e que, a seu turno, lhes dariam apoio estimulante.

f) Pela descentralização e autonomia, daríamos meios eficazes para a administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional.

g) A flexibilidade necessariamente impressa ao processo educativo melhor o aparelharia para atender às diferenças indi-

viduais, inclusive quanto à marcha da aprendizagem dos alunos e à verificação dessa aprendizagem.

h) Os órgãos estaduais e federais, libertos dos deveres de administração das escolas, poderiam entregar-se ao estudo dos sistemas escolares e dar às escolas melhor assistência técnica, atuando para a sua homogeneidade- pela difusão dos melhores métodos e objetivos, cuja adoção promovessem por persuasão e consentimento, e não por imposição.

Em suma, as medidas aqui sugeridas e outras, que possam ser propostas, se destinariam a aumentar e até fortalecer, mais ainda, se possível, o ímpeto atual da expansão escolar brasileira, impedindo-a, ademais, de se fazer um movimento de dissolução, com o retirar-lhe toda e qualquer vantagem ilegítima ou antecipadamente garantida, submetendo todo o processo educativo ao teste final dos resultados.

A lei de bases e diretrizes que o Congresso Nacional terá de votar fixaria as linhas gerais do sistema escolar brasileiro, contínuo e público, com uma escola primária de seis anos, uma escola média de sete ou cinco, conforme incorporasse, ou não, os dois anos complementares da escola primária de seis, o colégio universitário e o ensino superior. E, concomitantemente, se cuidaria de evitar que continuassem estanques ou sem oportunidades de equivalência e transferências as escolas de grau médio com caráter especializado, profissional, qualquer que fosse.

com a administração local, ou autônoma, por instituição, quando médias ou superiores — as escolas do Brasil seriam um grande universo diversificado e em permanente experimentação, podendo sempre melhorar, vivificado pela liberdade e responsabilidade de cada pequeno sistema local ou de cada instituição, e a buscar, pela assistência técnica do Estado e da União, atingir gradualmente a unidade de objetivos e a equivalência de nível, sem perda das características locais, pela própria qualidade do ensino ministrado.

Abusos e erros, por certo, continuariam a existir, mas sem o horror da assegurada sanção oficial e, por serem de responsabilidade pessoal e local, sempre limitados ou não generalizados e com a possibilidade de se corrigirem, senão espontaneamente, pelo menos graças ao jogo de influências exercidas pela assistência técnica, sobre os serviços locais de educação.

Resta o mais difícil: os recursos financeiros.

Criada a consciência da necessidade de educação, esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência, acredito que não fosse difícil estabelecer, com as percentagens previstas na Constituição, os fundos de educação municipais, estaduais e fede-

ral. Tais fundos, administrados autónomamente, iriam dar o mínimo de recursos, que o próprio êxito dos serviços educacionais faria crescer cada vez mais. (*)

A sua distribuição inteligente iria, de qualquer modo, permitir o crescimento gradual dos sistemas escolares, transformados nos serviços maiores das comunidades, contando com o concurso de forças locais, forças estaduais e forças federais para o seu constante desenvolvimento.

não desejo terminar a análise e o apêlo que esta palestra encerra ou significa, sem uma palavra mais direta sobre a escola primária, embora estivesse ela, explícita ou implicitamente, sempre presente no meu pensamento e em todas as palavras até aqui proferidas, pois ela é o fundamento, a base da educação de toda a nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já de todos e para todos.

Em épocas passadas, a cultura de um país podia basear-se em suas universidades. As civilizações fundadas em elites cultas e povos ignorantes prescindiram da escola primária. As sociedades constituídas por privilegiados e multidões subjugadas também sempre prescindiram da cultura popular.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária.

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos mesmo aspirar.

(*) Vide "como Financiar a Educação", Anísio Teixeira, in *A Educação e a Crise Brasileira*, Comp. Editora Nacional, São Paulo.

Por enquanto, porém, apenas podemos pensar na educação primária, como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada — ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (*)

Vejam bem que não se insiste na quantidade de informação (instrução) que a escola primária vá dar ao seu aluno; mas, por outro lado, o que se lhe pede é muito mais do que isto. Daí, o corolário imperioso: sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

Este congresso não se deveria encerrar sem uma solene declaração de princípios, em que o professorado paulista tomasse sobre os ombros a responsabilidade de promover a recuperação da escola primária integral para São Paulo e dar o sinal para a mesma recuperação em todo o país, redefinindo-lhe os objetivos, os métodos e a duração, e traçando o plano para a sua efetivação.

A escola primária de seis (6) anos, em dois ciclos, o elementar de 4 e o complementar de 2, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral, isto é, proibidos de acumular com a função de ensino qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professor primário, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos.

(*) Vide *Democracy and Education*, de John Dewey, trad. bras, da Comp. Editora Nacional.

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudos, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível portanto superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Êsses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias, ou, pelo afastamento do exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que, como supervisor, os assistisse e guiasse, nos variados trabalhos escolares.

Estas, as etapas *mínimas* a serem conquistadas no plano quinquenal para a educação primária, que aqui poderia ser apresentado, como o plano de Ribeirão Preto ou plano de São Paulo.

não me diréis que faltam recursos para tal plano, em um país cujos aumentos de salários orçam por dezenas de bilhões de cruzeiros. Faltarão, talvez, prioridades para as despesas necessárias, e só isto. não será, porém, uma tal prioridade a que deve ser, a que vai ficar definida no Congresso, para cujos componentes e à margem de cujas deliberações, estou tendo a honra de falar?

A declaração que aqui se deverá fazer será uma declaração de consciência profissional, pela qual o magistério primário de São Paulo, desprendendo-se de reivindicações até agora excessivamente limitadas, afirmará à Nação e ao Estado, em toda a sua amplitude, as condições educacionais em que poderá trabalhar, para conduzir a maior tarefa que um povo, uma nação, pode distribuir a um corpo de seus servidores: a da formação básica do brasileiro, para a sua grande aventura social de construção do Brasil.

não desmerecemos nenhum dos esforços para a educação ulterior à primária, mas reivindicamos a prioridade número um, à escola de que dependem todas as escolas — a escola primária.

O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE professores PRIMÁRIOS (*)

ENY CALDEIRA

I — INTRODUÇÃO

No programa de estudos da Coordenação dos Cursos do I. N. E. P. para 1956, figurou um projeto sobre a análise do Ensino Normal Brasileiro. Constatou-se o referido projeto de uma pesquisa sobre a situação atual dos Institutos de Educação e Escolas Normais oficiais dos Estados — organização e administração das escolas, corpo docente qualificado, condições de ingresso, preparação profissional dos futuros mestres, interesses dos professores responsáveis pela formação pedagógica pelos cursos de aperfeiçoamento a eles destinados, planos de estudos, situação material e pedagógica das escolas normais — laboratórios, bibliotecas, campos de recreação, Escolas de Aplicação, e outros centros de aprendizagem, etc.

Encarregada do projeto, desenvolvemos nosso trabalho à base dos estudos já realizados numa Escola de Formação (Instituto de Educação do Paraná), das contribuições dos Organismos Internacionais — Unesco e Bureau Internacional de Educação, sobre o assunto, e através de uma viagem de estudos que durante três meses realizamos, como representante do I. N. E. P., em dez Estados — Goiás, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão. O tempo decorrido entre esta primeira coleta de dados, parcial, uma vez que não foram ainda estudados os Estados do Sul, Norte e Centro-Oeste brasileiros, não é ainda suficiente para que possamos traduzir objetivamente o problema em questão, dando-lhe uma conceituação geral e abarcadora de todos os recursos e dificuldades.

A oportunidade da XII Conferência da Associação Brasileira de Educação levou-nos a pensar nos termos deste relato, que hoje

(*) Trabalho apresentado na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Salvador de 2 a 10 de julho de 1956.

fazemos aos nossos educadores, os quais, através da capacidade apreciativa e julgadora que lhes assistem, poderão dar a sua adesão ao problema da formação dos professores primários no Brasil, tarefa que se vem lentamente estruturando após a criação há mais de um século de suas primeiras Escolas Normais (a 1.^a Escola Normal do Brasil data de 1835, na província do Rio de Janeiro).

A importância do problema da formação dos professores primários e o interesse pelos estudos e pesquisas desse grau de ensino, nestes últimos anos, vêm sendo revelados, no plano internacional, de maneira muito significativa, através de publicações, revistas, periódicos, inquéritos, conferências e seminários realizados pelos Organismos Internacionais (UNESCO e BIE).

Na publicação da Unesco — *La formation du personnel enseignant (Angleterre, France et Etats Unis d'Amérique)*, preparada por ocasião da XVI Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1953, e com a finalidade de apresentar as bases aos estudos que se vêm desenvolvendo em torno da extensão da educação e escolaridade obrigatória, nota-se que a Unesco considera que um dos principais obstáculos da educação é atualmente a penúria de mestres qualificados. Realiza então um duplo estudo: o primeiro, acima citado, expõe as medidas que vêm sendo tomadas para assegurar a formação do professor em três países, onde os sistemas de ensino estão bem adiantados (Inglaterra, França e Estados Unidos da América) e onde os métodos de ensino adotados oferecem diferentes características; o segundo, descrevendo as instituições que se ocupam da formação de mestres rurais nos diversos países (Índia, México, Costa d'Ouro e inclusive o Brasil), onde se registram esforços, atualmente, para resolver o problema proposto pela penúria de certa categoria de mestres. (*La formation professionnelle de personnel enseignant primaire*, 1953, Unesco).

Realmente, em nosso país o número de professores leigos atinge a cerca de 50.000, dos quais 20.000 são estaduais e 30.000 municipais, ao lado de 70.000 professores diplomados entre estaduais e municipais. Dos diplomados, o maior número corresponde aos Estados de São Paulo e Minas Gerais, e o restante, cerca de 25.000 professores, pertence aos demais Estados e Unidades da Federação. Além da falta de professores primários diplomados e de escolas, o Ensino Normal brasileiro apresenta inúmeras falhas, tanto na organização e administração de suas escolas como na organização geral de seus planos de estudos.

Contudo, vem merecendo particular atenção das autoridades estaduais e federais. Citamos, por exemplo, a Lei Orgânica do

Ensino Normal do Rio Grande do Sul (Decreto-lei n.º 2 588, de 28 de janeiro de 1955) e o regulamento, Decreto n.º 6 004, de 26 de janeiro de 1955, em bases altamente pedagógicas. Convém lembrar também os convênios do MEC — I. N. E. P. concedendo auxílio aos Estados para a construção de prédios que visam à melhoria das instalações onde devem funcionar os cursos de formação de professores primários.

Alguns Estados têm solicitado ao I. N. E. P. assistência técnica para a instalação de seus Centros Educacionais (Sergipe, Alagoas, Goiás). Outros iniciam suas construções assentadas em base de formar núcleos exclusivamente dedicados à formação pedagógica, como é o caso dos Estados de Sergipe, Alagoas, Goiás, Pernambuco e Ceará.

Convém citar ainda as iniciativas dos Centros Regionais de Pesquisas do I. N. E. P. instalando os cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores em função (Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo).

A Coordenação dos Cursos do I. N. E. P. vem elaborando seus projetos de aperfeiçoamento dos professores de Curso Normal em exercício e responsáveis pela formação dos professores primários, através de Seminários e Estágios de Estudos diversos. Realizaram-se, por exemplo, no início do corrente ano, dois Seminários, de Recreação e de Música para professores de Ensino Normal que contaram com a presença de cerca de 30 professores representantes dos diferentes Estados.

Além dos Seminários já realizados e programados, o I. N. E. P., analisando a situação atual desse grau de ensino, procura assisti-lo através de publicações, estágios de professores e diretores de Escolas em Estados onde se vem realizando um trabalho renovador.

Observa-se, no Brasil, que, no período anterior à Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n.º 8 560, de 2-1-1946, cada Estado organizava seu sistema de Ensino Normal e estruturava os seus cursos de formação pedagógica através de leis e regulamentos estaduais baseados nas melhores informações sobre o assunto.

A partir de 1946, de acordo com a Lei Orgânica Federal citada, com as adaptações introduzidas por regulamentação estadual, a maioria das escolas do país foram estruturadas em face da nova lei.

"Contudo a experiência e a prática têm demonstrado que a organização em vigor não lhe satisfaz aos interesses, às necessidades, pois, além de um excessivo número de disciplinas que integram as séries dos Cursos de Formação de professores Primários, acarretando grande sobrecarga de horas de trabalho escolar (26 horas semanais) continuado, ainda obedece a um regime por

demais rígido e inflexível dificilmente adaptável aos interesses e capacidades individuais, e mesmo distanciado de apresentar organização com bases científicas nos princípios da administração escolar moderna". (Exposição dos motivos do anteprojeto da Reforma do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul).

De acordo com os arts. 170 e 171 do capítulo IV da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, cabe aos Estados a legislação de seu sistema de ensino.

Atendendo a essa disposição e às exigências do art. 190 da Constituição Estadual de 18 de junho de 1947, o Estado do Rio Grande do Sul criou a Lei n.º 2 588, de 25 de janeiro de 1955, já citada, a qual organiza e fixa as bases do Ensino Normal no Estado. Essa reforma, cujo planejamento e objetivos gerais foram estudados por competentes técnicos daquele Estado, representa uma linha mestra sobre a qual se poderá basear a reforma do Ensino Normal dos outros Estados Brasileiros. Entre os Estados que vêm também planejando a reforma desse grau de ensino, citam-se Goiás e a Paraíba. Em face das iniciativas regionais e do estudo realizado sobre a situação atual, passamos em primeiro lugar a citar algumas sugestões sobre o problema em questão, de âmbito internacional (Contribuição da UNESCO e BIE).

II— A CONTRIBUIÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO ESTUDO DO PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE professores PRIMÁRIOS

Da pesquisa bibliográfica que fizemos, convém assinalar:

1 — Resultados do Seminário sobre a preparação dos mestres realizado na Inglaterra em 1948 — sob os auspícios da Unesco. (*La preparation du personnel enseignant vers le comprehension Internationale*).

2 — O inquérito realizado pelo BIE em 1953 e atualizado por ocasião da realização da XVI Conferência Internacional da Instrução Pública (1953 — Genebra) (*La formation profissionnelle du personnel enseignant*, 2.º vol.) e a pesquisa realizada sobre a organização do Ensino Normal da Inglaterra, França, Estados Unidos (*La formation du personnel enseignant — Angleterre, France, Etats-Unis d'Amérique* — Unesco, 1953).

3 — Resultado do Seminário Interamericano de Educação primária realizado no Uruguai e promovido pela Unesco e Organização dos Estados Americanos (1950).

4 — Resultados da Conferência Geral de Instrução Pública, realizada conjuntamente pela UNESCO e BIE — Genebra, 1953.

5 — Resultados da Conferência sobre a educação gratuita e obrigatória na América Latina — Lima (Peru), maio de 1956.

Esta documentação, rica em sugestões, revela sem dúvida o caráter universal com que vem sendo tratado o assunto em questão, as diferentes modalidades desse grau de ensino, os tipos de estabelecimento encarregados da formação dos professores, os planos de estudos, as inovações, novos projetos de ação que devem merecer a particular atenção dos educadores brasileiros.

Assinalemos em primeiro lugar os resultados do Seminário sobre a preparação dos mestres, realizado na Inglaterra, cuja publicação revela o conteúdo das discussões sobre o problema. Ele servirá de base para a realização de novos seminários locais, regionais e nacionais, visando à revisão, melhoria, atualização dos programas da formação dos professores primários.

Três temas mereceram nesse Seminário especial atenção : a) O professor e o desenvolvimento físico, mental e espiritual da criança; b) O professor e a compreensão social; c) O professor e as relações internacionais.

Dos resultados das discussões dos temas citados convém assinalar aqueles referentes ao primeiro tema, pela riqueza da documentação relativa ao conhecimento da criança e às oportunidades que se devem dar aos alunos-mestres no período de preparação, relativamente à sua participação nas atividades extra-escolares, registro do comportamento da criança, estudo das fichas escolares, etc.

Além dessas sugestões, outras podem ser feitas relativamente às possibilidades de os estudantes e professores primários trabalharem num clima em que a experimentação se torne incorporada e ativamente favorecida.

No que diz respeito à preparação dos mestres e à compreensão social, o pensamento se orienta no sentido de retratar a maneira pela qual é possível, nos estabelecimentos de Ensino Normal, favorecer o desenvolvimento das boas relações humanas e de uma comunidade organizada de acordo com os princípios democráticos, onde os seus membros, estudantes e professores, desempenhem seu papel sem distinções e discriminações artificiais e o contrato entre eles se realize numa atmosfera de liberdade, cordialidade e segurança.

Algumas recomendações importantes, ainda feitas, foram de que a Escola Normal não deve ser um organismo isolado; deve, ao contrário, ocupar um lugar preponderante no seio da comunidade mais vasta que a engloba e do Serviço, Departamento ou Secretaria que a dirige. Ela não deve permanecer isolada dos outros estabelecimentos de educação e de outros organismos sociais; deve estar preparada para utilizar-se largamente de seus recursos. Ao lado destas considerações, tratou o grupo encarre-

gado deste tema do programa das Escolas Normais, os quais, devem, em geral, compreender cultura geral, estudos especiais e estudos profissionais, acentuando-se ainda que aos estudantes, sob a orientação de professores bem orientados, devem ser dadas oportunidades de, durante o período escolar ou durante as férias, participarem em clubes, colônias de férias, excursões a regiões diversas, usinas, centros de assistência social, clínicas, audiências em tribunais etc. Também são aconselhadas as pesquisas sobre as condições locais que podem ajudar e estimular os alunos a um estudo mais detalhado de problemas sociais determinados. Assim compreenderão os futuros mestres os problemas reais e as particularidades múltiplas que lhes devem merecer atenção e esforço de sua compreensão e, ainda, a importância de saber como vivem e trabalham os seus semelhantes e também como ocupam suas horas de lazer.

Convém assinalar as idéias relativas à análise que devem fazer os responsáveis pela formação pedagógica sobre o comportamento dos alunos em relação a outras raças e a outros países e a inclusão de temas sobre a compreensão internacional nos programas dos estudos especiais das Escolas Normais e no estabelecimento de relações com os Organismos Internacionais através de clubes, correspondências, jornais e publicações.

Quanto ao inquérito realizado pelo Bureau Internacional de Educação em 1953 e atualizado por ocasião da XVI Conferência Internacional e publicado pela comissão conjunta UNESCO e BIE — *La formation du personnel enseignant* — é um instrumento que nos leva a compreender como são as instituições encarregadas da preparação dos mestres para a zona rural e urbana, as condições de admissão, gratuidade e bolsas, planos de estudos, preparação profissional, exames, nomeações, aperfeiçoamento etc.

De um país a outro, as instituições que preparam os mestres primários apresentam uma grande variedade, tanto do ponto de vista de duração dos cursos, planos de estudos, idade de admissão dos alunos etc. Em grandes linhas distinguimos dois tipos principais: 1.º) o tipo de nível da escola secundária (Escolas Normais) e 2.º) o tipo de escola superior (Academias, Institutos, Faculdades Pedagógicas, Escolas Normais).

Cada um dos tipos pode subdividir-se: Tipo 1: a) as Escolas Normais tendo como base a Escola Primária aceitando os candidatos a partir de 14 a 15 anos. O nível dessas escolas é sempre inferior àquelas de escolas secundárias de instrução geral, b) As Escolas Normais tendo por base as escolas primárias superiores ou escolas médias ou ciclos inferiores das escolas secundárias; o nível corresponde àquele das nossas escolas

secundárias do 2.º ciclo; elas conferem, portanto, o direito de ingresso às escolas superiores.

Tipo II — a) Cursos pedagógicos, universitários ou não de uma duração de dois a três semestres; b) Academias, Institutos e Faculdades pedagógicas de uma duração de dois a quatro anos. Geralmente as instituições de 2.º tipo aceitam os candidatos que tenham feito os estudos secundários completos e com a idade de 17 a 18 anos.

Vejamos ainda os resultados referentes aos planos de estudos :

Em geral o plano de estudos dos diferentes países é dividido em três grupos: a) cultura geral; b) preparação profissional; c) disciplinas técnicas e artísticas.

Nos Institutos pedagógicos, tem-se em vista geralmente a preparação profissional, sendo a cultura geral realizada na escola secundária. Em outros Institutos e Academias Pedagógicas, os candidatos são obrigados, entre as disciplinas pedagógicas e técnico-artísticas, escolher um grupo de disciplinas de cultura geral e fazer estudos mais profundos sobre elas.

A preparação profissional compreende estudos psicológicos, sociais e práticos. A preparação prática ocupa um lugar preponderante nos programas. Ela se faz geralmente em escolas anexas e nas escolas primárias rurais ou urbanas ou em escolas experimentais destinadas a essa formação.

Os candidatos são iniciados nos princípios didáticos e metodológicos das diferentes disciplinas da Escola Primária. Geralmente, começam a observar os trabalhos da Escola anexa, acompanhados de explicação dos professores. Após, organizam jogos e excursões, cuidam das crianças durante a recreação, dirigem os clubes infantis etc. Assistem às lições-modelo dadas pelos professores das escolas anexas e pelos professores das escolas normais. Os professores encarregados da prática de ensino expõem os princípios psicológicos, pedagógicos, lógicos e morais sobre os quais a lição-modelo é baseada, explicando como esta se elabora, seus objetivos e resultados.

Os candidatos preparam sumariamente, por escrito, as lições, as quais são controladas pelos professores. As lições de ensaio são analisadas, discutidas e apreciadas pelos professores e colegas. Realizam notas sobre as lições e discussões, e cada um é obrigado a dar lições nas diferentes classes primárias e das diversas disciplinas. São os alunos-mestres agrupados em equipes dirigidas por um professor de metodologia.

O número de horas consagradas à preparação prática é maior do que o das outras disciplinas. Os alunos se familiarizam com o material escolar, visitam as escolas urbanas e rurais e recebem

uma classe sob o seu controle durante um período que varia de 3 a 30 dias.

Em alguns países, os candidatos fazem também um estágio de curta duração nas escolas primárias comuns urbanas e rurais a fim de bem conhecer o novo meio escolar e social.

Segundo uma opinião generalizada, nos Estados Unidos, não há uma maneira única de formar os mestres, nem um tipo de instituição que seja mais apta que os outros, neste mister. Não existe em realidade um programa de estudos próprio a uma determinada instituição. Os programas são geralmente fixados pelo corpo docente de cada instituição. Em todos os Estados, porém, são necessárias certas condições para se obter o certificado de aptidão ao magistério. Estas condições tendem a incorporar um caráter de mais a mais qualitativo e geral, de maneira a deixar às instituições locais o cuidado de determinar, em detalhes, seus programas e métodos de ensino. Agrupamentos profissionais (*American Association of Colleges for Teacher Education*) estabelecem norma às quais estabelecimentos de formação profissional devem satisfazer.

Citem-se, ainda, os princípios resultantes da preparação pedagógica, psicológica e social.

As duas disciplinas que ocupam lugar mais importante na preparação pedagógica são: a pedagogia geral e a prática de ensino compreendendo as matérias de ensino e suas metodologias. São comuns os cursos de história da educação, higiene escolar, estatística pedagógica, pedagogia terapêutica, pedagogia dos deficientes, como também os cursos de pedagogia das diferentes idades. Essa preparação, em geral, se realiza através de cursos, seminários, estágios de estudos, pesquisas, demonstrações e visitas de todo gênero. A preparação psicológica se faz através dos cursos de psicologia geral, infantil e da aprendizagem pedagógica

esse estudo é teórico-prático, participando os alunos-mestres dos trabalhos de observação e estudos realizados em escolas ou centros de orientação de crianças. A preparação social não figura explicitamente nos programas, mas se realiza através da vida em comum nas instituições escolares, dos movimentos da juventude, dos debates, círculos de estudos e contatos com os professores. Esta preparação social é considerada, ainda, segundo um critério nacional ou internacional e consiste sobretudo na preparação à vida política, efetuada através das diferentes disciplinas ou da participação em manifestações de caráter cívico e social.

No Seminário Interamericano de Educação Primária, promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos, sob o patrocínio do governo do Uruguai, realizado em 1950, em

Montevideu, dentre os vários temas discutidos, um deles, o IV, evidenciou a importância da formação dos professores primários.

Várias são as recomendações decorrentes dos debates desse assunto: planejamento do Ensino Normal, organização das Escolas de Formação, meios para interessar a juventude na profissão docente, o aluno das Escolas Normais, sistemas de disciplina, plano de estudos e programas das Escolas Normais rurais e urbanas, as práticas docentes dos alunos, o problema de despertar e manter as atitudes e ideais de serviço que caracterizam a profissão do magistério primário, a Escola Normal e sua ação na comunidade (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 42, 1951). O resultado desses estudos merece a atenção dos educadores, especialmente dos responsáveis pela educação nesse grau de ensino.

Registrem-se ainda os resultados da XVI Conferência Internacional da Instrução Pública, convocada conjuntamente pela UNESCO e pela BIE e realizada em Genebra, em 1953.

Pela primeira vez, na História da Educação, os representantes de 52 países aprovaram unanimemente os princípios de uma "Carta Internacional do Mestre", concebida num espírito dos mais largos e correspondendo às necessidades atuais da educação (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS n.º 55, 1954).

Através das recomendações n.º 36 e 37, da XVI Conferência respectivamente referentes à formação e à situação dos professores primários, podemos conhecer o conteúdo da referida Carta.

O interesse pela recomendação n.º 36 levou-nos a anexá-la nesse trabalho, como fonte de debates e estudos dos problemas da formação dos professores primários. Lembre-se, porém, que, enviando, aos Ministérios da Educação dos diferentes países, as referidas recomendações, a UNESCO e BIE solicitaram dos educadores e das Associações que os representam, que inscrevessem na ordem do dia de seus círculos de estudos, de suas conferências ou congressos, um estudo crítico dos diferentes itens da Carta, em relação às circunstâncias especiais de seu próprio país. Sugere-se ainda que seja enviado à UNESCO e ao BIE o resultado desses debates.

Finalizando o estudo das contribuições da Comissão Conjunta UNESCO e BIE sobre a formação dos professores primários, assinalem-se as recomendações da Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, reunida em Lima, de 23 de abril a 5 de maio de 1956, pela UNESCO, em colaboração com a Organização dos Estados Americanos e o Governo do Peru. Inspirada na realidade do problema educacional da América Latina, onde cerca de 14 milhões de crianças não fre-

qüentam a escola e quase a metade dos que a freqüentam não chegam a uma educação completa, mas à escolaridade de dois a três anos apenas, a referida Conferência apoiou-se ainda em dados objetivos sobre o problema, tais como : a matrícula nas escolas, o número de mestres, de edifícios escolares, de verbas dispensadas para a educação primária, que têm aumentado consideravelmente na América Latina, nestes últimos anos.

O capítulo IV, "La formación de maestros", da publicação *Conferência Regional sobre a educação gratuita e obrigatória na América Latina — Lima (Peru) — Recomendações* — (Unesco) que interessa ao nosso trabalho, está subdividido em cinco temas: 1.º) O papel e funções do mestre; 2.º) Seleções e nomeação; 3.º) Formação e aperfeiçoamento; 4.º) Posição social; 5.º) Projeto principal da UNESCO relativo à extensão do Ensino Primário, na América Latina.

Várias são as recomendações decorrentes de cada um dos temas citados. Convém assinalar, daquelas relativas ao tema IV, "Formação e aperfeiçoamento dos mestres", sete recomendações especialmente dedicadas ao problema das Escolas Normais.

1 — "Devem os Estados Americanos atribuir a devida importância às Escolas Normais, por serem elas encarregadas da formação dos educadores do povo.

2 — Que se organize um tipo único de Escola Normal, a qual enriqueça a vida docente, afine a sensibilidade humana das normalistas dentro de um ambiente material e espiritual digno; assegure a unidade da formação pedagógica do magistério primário e o prepare para atuar eficazmente em qualquer meio, urbano e rural.

3 — Que nos estabelecimentos de preparação do magistério se tenham em conta os característicos e necessidades do tipo regional urbano e rural, sem menosprezar a igualdade básica afirmada na recomendação anterior.

4 — Que na formação dos mestres se considerem os seguintes aspectos:

- a) aptidão;
- b) sensibilidade para os valores humanos;
- c) cultura geral básica de um conteúdo superior aos conhecimentos que serão transmitidos no exercício da carreira;
- d) cultura pedagógica — filosófica e científica (prevalendo os estudos dos aspectos psicológicos e

sociológicos) — e mais uma relativa especialização em uma técnica ou arte determinada; e) capacidade prática.

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 em seus planos.

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 distinto tipo e meio, para que a normalista se familiarize com os problemas que terá de enfrentar ao incorporar-se ao corpo docente. Na organização, controle, avaliação das práticas de ensino deverão intervir o professor de prática, os supervisores, os professores-guias, o corpo docente da escola de aplicação anexa. O professor de prática deverá ser selecionado e especialmente preparado em Cursos de Institutos Superiores de Educação.

7 — Que as Escolas Normais tenham presente a necessidade de conseguir o equilíbrio emocional dos futuros mestres, para criar-lhes uma atitude de simpatia para os demais, a fim de que possam transmiti-la às crianças sob seu cuidado, e ao grupo social.

III—A SITUAÇÃO ATUAL DAS ESCOLAS NORMAIS BRASILEIRAS

O elemento essencial de todo o sistema de educação é, sem dúvida, o professor. Daí a importância que lhe dão, especialmente aos professores primários, os legisladores, governantes, educadores e o público em geral, nos países adiantados. Realmente é da formação, do número de mestres qualificados, da dedicação e do devotamento dos professores em exercício, que dependem, antes de tudo, os resultados da Educação.

No Brasil, a população escolar de 7 a 12 anos, avaliada à base de 15% da população geral (1955) é de pouco mais de oito milhões, sendo que o número de crianças matriculadas nas escolas primárias públicas estaduais e municipais e nas escolas particulares é de cerca de 4.000.000. Deduz-se que quase 50% das crianças em idade escolar, no Brasil, não freqüentam a escola. Ao lado dessa realidade, o número de professores normalistas, regentes de classe e auxiliares nas Escolas públicas (estaduais e municipais) é, como já vimos, de 70.000. Labutando com eles estão cerca de 50.000 professores leigos das escolas públicas estaduais e municipais. Dos professores normalistas, a grande

maioria se encontra em São Paulo, Minas, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Estado do Rio e Distrito Federal. Nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atinge de 60% a 70% a percentagem dos mestres.

O número de Escolas Normais do país, em 1955, era de 536, entre federais, estaduais, municipais e particulares. Assinale-se que cerca de 70% das Escolas Normais do Brasil são mantidas por particulares, algumas subvencionadas por diferentes Estados. Em São Paulo, onde a rede do Ensino Normal atinge a 230 escolas, destas 199 são particulares. esse fato se repete em Minas Gerais, onde o número total de Escolas Normais é de 143, sendo 109 particulares.

O número de professores que se dedicam ao Ensino Normal, (Institutos de Educação, Escolas Normais e Cursos Normais Regionais) no Brasil, é de 10.000, dos quais 4.000 homens e 6.000 mulheres, havendo predominância, portanto, do sexo feminino. Para que possamos avaliar também a frequência escolar nesses Cursos de Formação Pedagógica, a matrícula em 1955 atingiu a 57 442 alunos distribuídos nas diferentes séries, dos quais 7 025 homens e 50 417 mulheres.

Relativamente aos alunos que concluíram o curso pedagógico em 1955, citem-se cerca de 16.000 normalistas nas diferentes unidades da Federação.

Avaliando esses dados à base das necessidades educacionais brasileiras, em relação à falta de professores normalistas para atender à escolaridade obrigatória e mesmo à matrícula comum das Escolas públicas estaduais e municipais, concluímos que é irrisório o número de professores primários diplomados anualmente no Brasil. Por exemplo, nos Estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe o número de professores diplomados em 1955 atingiu a um total de quatrocentos professores.

Registra-se nesses Estados a falta de dez mil professores primários.

Retratamos quantitativamente a situação do Ensino Normal brasileiro. Assinale-se, porém, que é da qualidade de nossas Escolas Normais que irá depender o progresso das escolas primárias do país. Um povo se mede pelo valor de suas instituições. Daí a responsabilidade de que o sistema desse grau de ensino seja organizado em bases que facilitem um trabalho sério e renovador. Nossas Escolas Normais precisam sair do caos em que se acham mergulhadas. Organizem-se no Brasil boas Escolas Normais, de nível superior se possível, adaptadas às necessidades locais e regionais, funcionando como uma organização que se identifique com as "Escolas Superiores de Enfermagem ou as Escolas de Serviço Social", onde, além do cumprimento das finalidades gerais

e específicas de seus cursos, os alunos participam deles, em horário integral, e realizam práticas e pesquisas de campo, em ambiente sugestivo e criador.

Resumindo a situação geral do Ensino Normal Brasileiro, temos :

1 — As Escolas Normais oficiais não vêm, com raras exceções, funcionando em ambiente próprio e com instalações apropriadas ao preparo pedagógico. Dificulta esse trabalho a matrícula excessiva dos cursos ginasiais a elas agregados.

2 — As Escolas Normais brasileiras estão desprestigiadas socialmente em virtude de má renumeração dos professores primários e, especialmente, pela falta de planos de estudos adequados à formação cultural e pedagógica dos futuros mestres.

3 — Os programas, o sistema de seriação de disciplinas que integram os currículos dos Cursos Normais, salvo exceções, não constituem assuntos que visem à solução dos problemas pedagógicos brasileiros e não satisfazem às necessidades do meio.

4 — Os professores do Curso Normal geralmente desconhecem a situação do Ensino Primário e não receberam uma formação específica para o grau de ensino do qual participam como responsáveis.

5 — não há nas Secretárias de Educação dos Estados geralmente um órgão destinado ao estudo do problema do Ensino Normal e orientação pedagógica desse grau de ensino, e os funções desses organismos, quando existem, são meramente administrativas.

6 — O Ensino Normal vem sendo regulamentado na maioria dos Estados à base da já citada Lei Orgânica Federal.

7 — A frequência de alunos no Ensino Normal vem diminuindo nestes últimos anos, demonstrando uma falta de interesse mais ou menos generalizado pela carreira de professor primário.

8 — Os centros de aprendizagem — Escolas de Aplicação anexas aos Cursos Normais não correspondem, salvo exceções, às exigências da pedagogia moderna.

9 — As Escolas Normais em geral não apresentam equipamento relativamente a bibliotecas, laboratórios, ambiente para trabalhos de equipe, campos de recreação etc.

uma realidade negativa se define no setor do Ensino Normal Brasileiro.

uma grande reserva humana, porém, poderá ser aproveitada na renovação das nossas Escolas Normais. A experiência de magistério, que realizamos numa Escola de Formação Pedagógica, garante esta afirmativa. não há ambiente escolar mais inspirador, acolhedor e humano do que uma Escola Normal. Das

atitudes e gestos, da participação de professores e alunos-mestres, dos estudos e projetos de ação, da presença da criança, da solenidade das relações humanas, da transparência de convicções pedagógicas, a escola poderá ser a vertente de seus próprios princípios pedagógicos.

Citem-se alguns deles inspirados nessa realidade e que compõem os itens da ficha que organizamos para o estudo das Escolas de Formação de professores Primários.

1 — A Escola funciona sob a dependência de um órgão especializado capaz de apresentar sugestões, realizar estudos e pesquisas sobre esse grau de ensino, promover seminários de estudos para professores encarregados da formação pedagógica e colaborar na orientação desse estabelecimento de ensino em todos os seus aspectos.

2 — A Escola vem sendo dirigida por um educador que, conhecendo os problemas do Ensino Primário, valorize a futura profissão dos alunos-mestres e realize um trabalho de direção — liderança através de equipes que se multiplicam e da atuação de cada um de seus membros, que, em se tornando mais livres, melhor se realizem em suas próprias decisões.

3 — A Escola funciona em prédio próprio, em ambiente favorável ao desenvolvimento de senso estético, com salas de aula e de reuniões, laboratórios e oficinas, auditórios e campos de recreação, favoráveis ao desenvolvimento da personalidade do futuro educador.

4 — A Escola se compõe de unidades escolares ou dispõe de centros de treinamento indispensáveis à realização dos trabalhos de prática pedagógica, estudos, observação e pesquisas — Jardim de Infância, Curso primário modelo, Escolinha de Arte e Artesanatos, posto de puericultura, parque infantil etc.

5 — A Escola desperta em seus professores o amor ao estudo e ao trabalho e representa uma obra de criação para dar aos alunos-mestres a inquietação de fazer e conhecer, provando que sem esta inquietação não perceberão os alunos-mestres o dom natural de servir que a sua própria natureza tem em reserva.

6 — O professor do Curso Pedagógico é um mestre primário qualificado porque se nutriu da experiência da Escola Primária e pelas aulas de sua especialidade vem traduzindo em termos de ação, estudo e conhecimento, a tarefa que se deve realizar na Escola Primária.

7 — O professor do Curso Pedagógico tem sido justo, não usando de medidas drásticas, não humilhando o aluno, mas dando-lhe um lugar na escola e amparando-o nas dificuldades.

8 — O professor do Curso Pedagógico tem-se preocupado no sentido de dar ao aluno tudo aquilo que lhe seja necessário à vida, cultivando a sua inteligência, cuidando da docilidade do seu coração, fortificando as energias de sua vontade e ajudando-o a realizar-se integralmente.

9 — O professor do Curso Pedagógico se preocupa em estudar, em progredir, elaborando constantemente novas técnicas de trabalho.

10 — A disciplina na Escola Normal tem por base a liberdade e foi interiorizada pelos alunos-mestres em face de novas possibilidades de um trabalho rico e atraente.

11 — O recrutamento dos alunos para os cursos pedagógicos é feito à base das modernas técnicas de seleção, análise de aptidões e especialmente através de exigências relativas à força do caráter, espírito de devotamento, senso social e amor à criança.

12 — As atividades escolares são limitadas ao ambiente escolar ou transbordam, atingindo a vida da comunidade em todos os seus aspectos culturais e de trabalho.

13 — A Escola se alimenta da experiência de outros Estados e países, revelando um sentido universal nos projetos que vem realizando.

14 — A Escola se enriquece das realizações artísticas, sustentando-se no plano alto das criações humanas.

15 — A escola mantém um Serviço de Orientação Educacional, destinado a dar apoio ao trabalho de orientação de pais e professores e realizar o estudo do comportamento dos alunos-mestres, de suas condições de vida e de saúde, colaborando na ordenação de suas atitudes e na organização das horas de estudo e de lazer.

17 — A escola favorece a organização, pelos alunos, de Centros de Cultura e Clubes diversos, destinados a desenvolver entre eles a iniciativa, a responsabilidade e as boas relações de compreensão mútua, tolerância e solidariedade.

18 — A Escola ocupa lugar importante na vida da comunidade, oferecendo aos seus habitantes um ambiente de estudo, compreensão e amizade.

IV — CONCLUSÃO

1 — É precária a situação do Ensino Normal brasileiro, merecendo uma revisão de suas leis e regulamentos, de seus planos de estudos e orientação.

2 — Convém, para estabelecer as bases de um novo Plano de Estudos para as Escolas Normais brasileiras, recorrer às con-

tribuições dos Organismos Internacionais, (UNESCO e BIE) e especialmente às recomendações da XVI Conferência Internacional de Instrução Pública — Genebra, 1953.

3 — Para garantir a eficiência do Ensino Normal nos diferentes Estados, convém que as Secretarias de Educação e Cultura organizem uma Divisão de Orientação, Estudos e Pesquisas desse grau de Ensino.

4 — Seria útil enviar esforços no sentido de interessar as Faculdades de Filosofia na formação dos professores para o Ensino Normal Brasileiro. Convém que, além da formação superior, os professores dos Cursos Normais revelem a experiência de magistério realizada em uma boa escola primária.

5 — Para garantir a matrícula nos Cursos Normais dos Estados, seria interessante organizar nas localidades que exigem esse grau de ensino clubes de futuros mestres, com a finalidade de despertar vocações.

OS PROBLEMAS DO ENSINO ELEMENTAR NO BRASIL (*)

J. ROBERTO MOREIRA

Do I. N. E. P.

1. A CONCEITUAÇÃO POPULAR DA ESCOLA ELEMENTAR.

Através dos estudos e *surveys* que temos realizado a respeito do ensino elementar no Brasil, temos surpreendido uma série de problemas, dos quais julgamos alguns de importância maior.

Na presente comunicação procuraremos indicar apenas a estes, não podendo, por isso, esgotar o assunto, mesmo porque julgamos ser êle tão extenso e complexo que chega a constituir, para nós, um campo especial de estudos, de pesquisas e de reflexão.

Dentre os problemas que se opõe ao desenvolvimento do ensino elementar brasileiro, o primeiro a nos chamar a atenção foi o relativo à conceituação, o que, certamente, envolve toda uma série de problemas filosófico-sociais, estreitamente relacionados à questão de meios e fins educacionais.

Naturalmente o debate deste problema seria, se não mais fácil, pelo menos mais possível, se pudéssemos caracterizar ou indicar uma filosofia de educação dominante no país, ou mesmo algumas filosofias principais, a cujo debate nos lançássemos para uma revista crítica e de avaliação objetiva.

Mediante uma verdadeira bateria de questionários, dirigidos a professores, pais de alunos, representantes de diversas classes sociais e a administradores de educação, procuramos descobrir e isolar, para caracterização inicial e posterior estudo, as idéias dominantes a respeito do que é e do que deveria ser o ensino

(*) Trabalho apresentado na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Salvador de 2 a 10 de julho de 1956.

primário. Conseguimos cerca de dez mil respostas, oriundas de todo o Brasil, isto é, de todos os Estados, menos Goiás, Mato-Grosso e Amazonas.

Pois bem, não conseguimos chegar a uma conceituação ou a uma posituação mais ou menos delineável do que se pensa a respeito da escola primária, das suas funções e dos seus fins. Por outro lado, se não conseguimos um conceito capaz de permitir a definição, em termos de opinião geral, da escola elementar, também não conseguimos discernir conflitos de fins ou aspirações em relação à educação primária. Tivemos, assim, a impressão de que não se pensa sobre o que ela deve ser, nem mesmo sobre o que está fazendo.

Apesar disso, porém, as matrículas escolares primárias, desde o início dos tempos republicanos, ou melhor, do século atual, têm oferecido substancial progresso quantitativo, o que é índice de que a escola é procurada e julgada necessária. De aproximadamente 3% da população brasileira matriculada nas escolas primárias, em 1900, passamos, em 1955, a quase 10%. Tal coisa significa que nossa população procura a escola de qualquer forma, certa de que ela é necessária ou útil, sem distinguir porque, sem possuir um conceito qualitativo da escola, aceitando-a qualquer que seja. Esta indiferença pelo aspecto qualitativo tem que necessariamente desfechar no empobrecimento da própria escola, da qual não se exige muito, como se bastasse que existisse, boa ou má, desde que ensinasse alguma coisa.

Esta conclusão nos levou a passar a considerar como de suma importância para os objetivos que tínhamos em vista, determinar o que seria esse ensinar alguma coisa. Daí, a preocupação pelo estudo do que constitui, em geral, o currículo da escola primária e pela importância relativa que se atribuía ao conteúdo desse currículo- O seguinte quadro, transcrito de nosso livro "Introdução ao Estudo do Currículo Escolar", publicado pelo I. N. E. P., em 1955, dá uma idéia geral dos resultados a que chegamos :

JUIZO DOS PAIS sobre AS MATÉRIAS QUE CONSTITUEM O CURRÍCULO
DA ESCOLA PRIMARIA

	JULGAMENTO		
	Importantes	Pouco importantes	Inúteis
Ciências Naturais	98,9%	0,9%	0,2%
Trabalhos manuais ...	98,7%	0,8%	0,5%
Apreciação artística ..	98,6%	1,0%	0,4%
Trabalhos domésticos .	58,0%	36,2%	5,8%
	30,0%	66,0%	4,0%
	32,0%	31,0%	37,0%
	54,6%	30,2%	15,2%
	16,0%	32,8%	51,2%
	31,8%	30,2%	38,0%
	18,0%	28,0%	54,0%
	33,3%	51,7%	15,0%
	42,3%	39,3%	18,4%
	30,0%	48,0%	22,0%
	30,0%	48,6%	21,4%
	70,0%	29,1%	0,9%
	81,4%	18,3%	0,3%

O quadro acima foi organizado pelo tratamento dispensado por três mil pais a um questionário que lhes submetemos e no qual solicitávamos que dissessem, dentre dezesseis matérias que podiam ser ensinadas na escola primária, quais as que julgavam as mais importantes, as pouco importantes e as inúteis. As respostas se distribuíram conforme a tabela, em termos percentuais. Como se vê, incluímos no questionário, além das matérias usuais dos nossos currículos primários, mais algumas que geralmente não constam dele, como jardinagem, horticultura, apreciação estética, trabalhos domésticos e cuidados com a saúde. Esta inclusão destinava-se a verificar se os pais se inclinavam por alguma ampliação do currículo. Apenas trabalhos domésticos e cuidados com a saúde mereceram ser julgados como importantes. Das matérias usuais, ou comuns, ou freqüentes nos currículos primários, apenas leitura, escrita e aritmética foram quase unanimemente julgadas como importantes.

Estes resultados nos levam a uma hipótese interpretativa que talvez seja exata. Ela não destrói o que dissemos anteriormente, isto é, que não há uma consciência clara do que deva ser a escola primária, em face de não existir na opinião pública uma conceituação comum dessa escola. Mas, parece que o povo sente, por intuição, que ela deva ter um determinado sentido. Podia-mos pensar que o conceito comum seria o de que escola primária deve ter fundamentalmente a função de ensinar a ler, escrever

e calcular, porque só estas atividades, dentre as que são comumente ensinadas, mereceram aprovação quase unânime.

Entretanto, se levarmos em conta as respostas dadas às matérias que incluímos na lista e que não são comumente ensinadas na escola primária, os resultados assumem outro aspecto. No repúdio mais ou menos geral pelas outras matérias intelectuais do currículo e na aprovação aos trabalhos domésticos e aos cuidados com a saúde, se encontra já um critério de julgamento. Além disso, convém considerar que as matérias mais ligadas a certos setores da vida profissional também foram tratadas como sendo das menos importantes (jardinagem, horticultura, desenho, trabalhos manuais). Assim, dentre as atividades intelectuais, foram aprovadas como muito importantes ler, escrever e calcular, e das matérias ou atividades práticas, os trabalhos domésticos e os cuidados com a saúde. O critério não é, pois, exclusivamente intelectualista, nem exclusivamente prático.

A nossa hipótese é de que os pais, pelo menos os que responderam ao nosso questionário, adotam, sem consciência muito clara e precisa disso, um critério utilitarista geral, isto é, que não implica nenhuma especialização quer intelectual, quer profissional.

Ler, escrever e calcular são coisas necessárias e úteis para todos, seja qual for a atividade profissional e o *status* social e econômico de cada um, da mesma forma que saber cuidar da casa e da saúde.

Se a nossa hipótese interpretativa for justa ou exata, segue-se que, se a escola primária não despertou ainda, entre nós, a consciência de um problema que precisa ser meditado por todos, a fim de que se possa exigir dela funções e fins definidos, sente-se por intuição ou por modo não refletido, que ela deve ter algum objetivo.

Pelo que vimos, não se quer intelectualista, nem profissional, deseja-se que seja útil como fornecedora de técnicos e conhecimentos de uso comum e geral.

Esta consciência, ainda que difusa, imprecisa e não muito refletida, se confirmada por outros estudos e pesquisas, pode ser um precioso filão a ser explorado pelos educadores no sentido de despertar o interesse nacional pelos problemas da educação elementar e, através dele, fazer com que a escola primária socialmente útil seja uma exigência comum do povo. Por outro lado, se o que supomos é verdadeiro, a opinião pública não estaria muito distante, em suas tendências e sentimentos em relação ao ensino primário, do que a maioria dos educadores modernos supõe que devam ser os objetivos da escola elementar. Parece-nos que há um consenso geral entre eles no admitir que essa escola não

tem por escopo nenhuma especialização, que ela deve ser uma primeira preparação sistematizada para a vida em seus múltiplos aspectos, que é de formação fundamental ou básica no seu aspecto cultural e econômico, e que deve atender a necessidades gerais ou comuns na sua função formadora, tendo em vista a sociedade a que serve.

Se estivermos procedendo corretamente nesta interpretação, cabe aos educadores descer até o povo, pelos meios possíveis, a fim de apurar, vivificar, tornar refletida essa aspiração que nele ainda é semi-inconsciente. a fim de que a educação, no seu melhor aspecto qualitativo-finalista, se torne uma exigência tal que, por pressão popular, a escola primária se liberte dos problemas que a limitam entre nós, empobrecendo-a, reduzindo-a a um mínimo, a um quase nada na construção de nossa civilização e de nosso desenvolvimento.

Conseguido isso, a maioria dos problemas de que vamos tratar a seguir serão facilmente solucionados.

2. O PROBLEMA DOS CURRÍCULOS ELEMENTARES.

Por falta de uma opinião nacional a respeito dos fins e meios da escola elementar, elaborar ou, como dizem os norte-americanos, construir o currículo dessa escola, tem sido entre nós a coisa mais fácil e rotineira. Para tal não se tem requerido sequer que um educador elementar sejam chamados. É coisa que qualquer um faz, seja bacharel em direito> ou professor de qualquer disciplina de curso médio ou superior, ou mesmo um oficial administrativo e até simples escriturário. não exageramos; poderíamos citar, pelos nomes próprios e pelos Estados, o que vimos e o que nos relataram neste particular. Por outro lado, se tomarmos os chamados programas escolares primários, em vigor nos diferentes Estados do Brasil, surpreenderemos tal uniformidade no espaço e no tempo, isto é, de Estado para Estado e nos últimos sessenta anos, que se tem a impressão de que a prescrição do que deve ser objeto e conteúdo das atividades escolares já estava pronto e acabado no início do século. Logo, não há mesmo necessidade de especialistas para determinar uma coisa onde, segundo a prática generalizada, nada há que inovar e modificar ... É como se psicologia, sociologia, economia, política e pesquisa educacionais nada tivessem a haver com o ensino elementar !

Tanto quanto nossos estudos, observações e contatos com a escola elementar permitem concluir, podemos afirmar que ela,

além de rudimentos de escrita, leitura e cálculo, se conforma em transmitir uns tantos conhecimentos, por simples técnica mnemônica, como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder a perguntas. E, no entanto, em qualquer curso normal do Brasil, em nossas Faculdades de Filosofia, em livros e revistas, estamos a repetir a toda hora que o objetivo primordial da educação é promover o desenvolvimento harmônico e integral das crianças.. .

A distância entre o que se prega, sob a influência do mais adiantado pensamento e prática do mundo contemporâneo, e o que se faz realmente no Brasil, é uma dessas coisas chocantes, à primeira vista, quase incompreensíveis. Naturalmente a explicação é fácil, pois basta ter em vista que ler e adotar idéias alheias exige pouco, desde que, com isso, se deixem de lado as implicações práticas, factuais, concretas, que essa adoção possa determinar.

Mas não é só o pensar idéias novas, sem lhes ser coerente quanto às conseqüências de ação, o que nos tem caracterizado, não só em educação, mas também em outros campos, inclusive no da política, onde todos nós proclamamos convictamente democratas, mas de fato realizando oligarquias, desobedecendo à lei, classistas, capazes de todas as tricas e futricas anti-democráticas. Vamos além, chegamos ao cúmulo de pôr lado a lado, como se fossem compatíveis, uma filosofia e recomendações práticas que, entre si, são anti-éticas. Por exemplo, ainda agora, no Congresso Nacional, está em curso uma lei de reforma do ensino secundário, cujo preâmbulo é dos mais avançados, liberais e democráticos do mundo contemporâneo. Entre outras coisas, se afirma ali, com absoluta segurança, como coisa que ninguém pode contestar, ser a educação secundária o meio principal de formação do adolescente, de formação da verdadeira consciência humanística, isto é, da formação da compreensão do valor e do destino do homem. Mas, quando se entra na leitura do que é determinado para constituir o currículo escolar, parece que o legislador ou os legisladores resolveram esquecer por completo o que disseram no preâmbulo, pois não podemos compreender como se pode determinar, de uma vez por todas, pela prescrição de bem determinadas disciplinas formais para cada uma das séries secundárias, os meios da formação dessa compreensão dos valores humanos e da formação dessa consciência verdadeiramente humanística, que o referido preâmbulo menciona. Ou tais valores e tal consciência são considerados como uma fatalidade cega, a que não podemos escapar, de modo que já é algo de realizado e que não precisa ser conquistado, ou se exerce um ato de violência, prescrevendo meios únicos, bem definidos, com minúcias, imutáveis para fins que,

por serem humanos, estão sujeitos às mudanças e alternativas humanas. Além disso, é difícil descobrir a relação entre as disciplinas formais que constituem o conteúdo do currículo que se quer impor por lei, e os fins definidos no preâmbulo.

No ensino elementar tem predominado a mesma contradição básica. Temos às mãos as leis ou decretos que determinaram os programas das escolas primárias de oito Estados. Em todos eles, se fala em responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola para fornecer o melhor meio educativo às crianças. Parece até que todos leram pela mesma cartilha pedagógica, ou tiveram as mesmas fontes bibliográficas para traçar os referidos programas. Todos dizem, por outras palavras, que as crianças aprendem melhor e mais depressa se compreendem os fins e propósitos das atividades que devem ser adquiridas. Afirmam ainda que os alunos entendem os objetivos de seu trabalho, se este consiste em experiência adequada ao seu nível ou capacidade de execução. Etc.

Mas, em seguida, em vez de princípios e normas gerais, de recomendações e sugestões que permitam atender ao que é proposto no preâmbulo, prescrevem um programa de matérias formais, com etapas bem definidas, inclusive com regras para exame, promoção, e outras coisas que tais.

Estudos, pesquisas, levantamentos de opinião que sirvam de base à elaboração do currículo escolar e que realmente façam da educação algo que seja da responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola, tudo é deixado de lado, figurando na lei os princípios que os fariam supor apenas como uma série de palavras bonitas que doiram ou enfeitam a rotina de sempre.

Tal contradição básica tem mais efeito do que a superficialidade mental dos que a realizam por escrito. Estando no plano fundamental que são os programas, e que, por isso, constitui a filosofia da escola, transforma-a numa mentira. Impõe-se, assim, aos professores posição falsa, por eles sentida perfeitamente, provocando-lhes ceticismo, impedindo-os da profissionalização consciente e honesta da função docente, formalizando-os, burocratizando-os no pior sentido.

3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS REPROVAÇÕES.

Ainda com relação à questão dos currículos primários, temos que focalizar o problema da avaliação da aprendizagem e sua correta medição. É evidente que, sendo a educação escolar uma atividade planejada, isto é, que deve ter fins definidos, se impõe a verificação periódica da obtenção ou não dos resultados em

vista. Por uma questão de princípio, relativa à própria atividade humana, tal verificação só pode ter fim, em caso de não se atingir os fins almejados, a revisão do processo que serve de meio ou de meios, porque a falha terá sido deles ou da sua realização. A um homem que erra o caminho, não se condena, pois se tem como possível que êle possa refazer tal caminho no sentido exato e chegar ao fim da jornada. Foram as falhas de mil experiências que permitiram a um grande número de cientistas fazer as mais importantes descobertas quer no mundo físico, quer no mundo biológico. Por que, então, em educação não poderá acontecer o mesmo?

A fixidez e invariabilidade que atribuímos aos nossos currículos escolares nos fazem adotar essa estranha filosofia, segundo a qual, em educação, o caminho é único, os meios são invariáveis, tanto quanto os fins, ou, se estes variarem, aqueles permanecerão intocáveis. A conclusão é a de que só o aluno, a criança de sete, oito ou nove anos é quem falha.. . Tal é a interpretação que se reforça pela simples consideração dos nossos processos de verificação da aprendizagem e de promoção escolar.

Por um erro dessa natureza, num país evidentemente pobre, apesar do extraordinário desenvolvimento industrial por que passa, nos damos à extravagância de manter fixo o que é mutável e revisável, de obrigar a criança a permanecer numa série ou grau primário, dois, três ou mais anos, se não a mandarmos embora da escola, sem que tenha apreendido o mínimo que esta lhe pode dar. E, então, por mais absurdo que possa parecer, a educação, que devia ser de todos, comum a todos, extensiva a todos, se torna privilégio dos bem dotados, dos que podem aprender mais depressa certas coisas, dos que se adaptam logo e mais facilmente aos processos escolares. Em Estados que podemos qualificar como paupérrimos, tais como os do Nordeste, as reprovações na escola primária chegam a cifras alarmantes, alargando e ampliando a faixa de idade escolar, multiplicando as primeiras séries, acumulando alunos em salas de aula, desdobrando os períodos escolares em dois, três e até quatro turnos, em face da impossibilidade econômica de multiplicar as escolas.

E tudo isso por que? Para não mudar o currículo, para manter a escola numa só rotina de programas e processos didáticos, sem nenhuma consideração pelos problemas econômicos, sociais, culturais da comunidade, e pelos problemas biopsíquicos do aluno. Estes que se arranjam como puderem, enquanto que a escola, serena e tranqüila na sua imutabilidade, continuará como a esfinge, impenetrável aos reais problemas que deveria atender.

De 4.545.630 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias do Brasil, 2.424.630 (53,5%) cursavam a primeira série, 997.460 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série, e 424.537 (9,2%) a quarta série. A pirâmide constitui um absurdo, um aleijão de base demasiadamente alargada para o aclave rápido e o cume pontiagudo que apresenta ; não pode corresponder a nada de racional.

Para se compreender melhor este absurdo, basta ter em vista a situação do total dos alunos matriculados em nossas escolas primárias, segundo um estudo feito pelo C.B.P.E. Pela consideração da matrícula e das promoções num decênio, chegamos à conclusão de que 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 culturais básicas, da leitura e da escrita; 18,3% sai da escola tendo obtido aprovação apenas na primeira série; 14,0% apenas na segunda; 13,0% na terceira e 12,0% na quarta. Por outro lado, 1,87% abandonam a escola com menos de um ano de escolaridade ; 43,13% com um ano de escolaridade; 13,60% com dois anos; 11,20% com três anos; 11,90% com quatro anos; 11,40% com cinco anos; 4,10% com seis anos; e, finalmente, 2,80% chegam a permanecer na escola primária durante sete anos para poder cumprir o que devia ser concluído em quatro.

Estes dados percentuais falam por si do absurdo que é e teima em ser a nossa escola, se tivermos em vista currículo e sistema de promoções. Evidentemente não é, nem pode ser, uma escola de educação fundamental, comum, segundo nos habituamos a denominá-la. É uma escola eminentemente seletiva, sem que saiba, porém, para o que seleciona, com que fim ou objetivo faz essa seleção. Já propusemos, certa vez, a hipótese de que ela tende a ser um processo de seleção de alunos para a escola secundária, fim socialmente ilógico. Entretanto, se considerarmos que, em 1955, não mais do que 167.000 alunos se matricularam nas primeiras séries dos cursos médios brasileiros, chegamos à conclusão de que nem essa hipótese é legítima, pois tal número corresponde a apenas pouco mais de 30,0 % dos alunos que concluíram a escola elementar. Sem dúvida, é esta, portanto, uma instituição que seleciona e segrega, sem saber para que fim. Seleciona por selecionar, como o português que tomou a barca para Niterói...

não significa isto, entretanto, que um sistema de exames ou de medidas escolares não deva ser adotado. Apenas seus objetivos e fins são diferentes daqueles que os atuais exames na escola primária têm em vista. A verificação da aprendizagem, por meio de testes e outros processos adequados de medida, se não

pode ter por objetivo a simples aprovação ou reprovação no fim do ano escolar, é necessária para determinar o que a aprendizagem rendeu e, de acordo com isso, verificar aquilo que, no processo adotado, deve ser mudado, revisado, etc. Além disso, pode permitir que, no ano escolar seguinte, os alunos sejam melhor agrupados por seus níveis de aprendizagem, contribuindo assim para a economia dos processos educacionais.

Todos os meios que puderem ser postos em ação para tal controle da aprendizagem, que não implica nem aprovação, nem reprovação de alunos, serão, pois, considerados como a bússola que permitirá à escola dar às crianças o que lhe fôr possível, e às crianças receber o máximo possível da escola.

Sem tais fins, os exames escolares, pelo menos no ensino elementar que postulamos como fundamental e comum a todos, não terão nenhum sentido pedagógico. Por esse meio, se as crianças tiverem que permanecer 4, 5 ou 6 anos na escola elementar, de acordo com as possibilidades econômicas de cada região, ela receberá nesse período a educação compatível com as possibilidades didáticas da escola e com suas próprias possibilidades de aprendizagem. não vemos onde possa caber aí qualquer sistema de aprovações e reprovações.

4. O TEMPO ESCOLAR E O ENSINO POR DIVERSOS TURNOS DIARIOS.

Ainda nos tempos imperiais e no primeiro decênio do período republicano, ao se cuidar de estabelecer os mínimos escolares, tendo em vista a função tempo-aprendizagem, ficara estabelecido um mínimo de 4 1/2 horas diárias para o ensino elementar. Ora, esse tempo era todo consumido em atividades mais ou menos formais (aprendizagem de certas disciplinas ou matérias escolares) de exposição oral, exercícios escritos e orais, etc. Era, como se reconheceu em 1892, em São Paulo, uma escola mínima, que procurava transmitir apenas os conhecimentos julgados mais essenciais ao homem, porque básicos e utilizáveis em qualquer estágio cultural da vida social contemporânea. Nestas condições, tal escola mínima, funcionando em um determinado prédio, não podia atender seus alunos se não em dois turnos, um pela manhã e outro depois do meio-dia. como até o período de 1920-1930, a escola elementar se dividia em duas fases, pelo menos nas áreas urbanas, a primária e a complementar, reservava-se o período da manhã para as classes primárias e a tarde para as classes complementares.

Depois de 1930, por uma procura maior da escola, em face da reprovação volumosa que acumulava alunos nas primeiras sé-

ries, pela não adoção de um programa racional de edificações escolares, etc, as escolas urbanas fugiram ao padrão antigo, não no sentido de uma melhoria, mas para pior. Obrigadas a atender uma clientela maior, se viram na contingência de reduzir as horas diárias de atividades escolares para cada aluno, criando o sistema de três e quatro turnos. A conseqüência tem sido o tumultuamelo das atividades escolares urbanas, a redução do que era suposto um mínimo de escolaridade, a deterioração, enfim, da escola elementar.

Este é um dos mais graves problemas do ensino primário do Brasil contemporâneo, cuja solução exige, antes de mais nada, uma concentração e disciplinamento da aplicação dos recursos disponíveis para a inversão no ensino elementar, pois que, segundo nos parece, o problema é o de criar mais espaço escolar nas áreas urbanas, onde as construções e os terrenos sofrem, nos dias atuais, valorização vertiginosa. Enquanto esse problema material, básico não tiver solução adequada, a função tempo-aprendizagem não pode ser devidamente considerada pela escola primária. E êle é de urgência, não só pelo estado atual a que chegou a escola, que tentamos caracterizar num artigo publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre o desvirtuamento da escola primária urbana, mas ainda em virtude do processo de urbanização por que passa o país, decorrente do desenvolvimento industrial.

Convém observar, entretanto, que tal estado ou situação da escola urbana não é propriamente conseqüência exclusiva do crescimento desmesurado da matrícula nas cidades, nem de dificuldades de meios de inversão que estariam aquém de nossas possibilidades econômico-financeiros. O que houve, realmente, entre 1935 e 1950, segundo o demonstram as estatísticas oficiais, foi uma quase paralisação do ritmo de inversões em construções escolares, não por falta de recursos, porque isso ocorreu justamente num período de aumento de meios de pagamento, em que se tornaram possíveis muitas obras suntuosas em quase todas as capitais brasileiras, quer de iniciativa privada, quer do poder público, mas porque a escola perdeu seu caráter de essencialidade numa sociedade desvairada pela riqueza fictícia, representada pelo referido crescimento de meios de pagamento, a que não correspondeu, em proporções idênticas, um crescimento de produção. Hoje, quando sofremos a conseqüência daquele desequilíbrio econômico, a solução do problema se torna mais difícil, mais cara, mais penosa. Em todo caso, ela tem que ser encontrada e realizada, se não quisermos prejudicar as próprias bases de nosso desenvolvimento econômico, como é fácil deduzir, pois uma população em estado de subdesenvolvimento cultural não pode

ter a capacidade suficiente para promover, com amplitude, o desenvolvimento material e econômico. Por isso é que, tanto no campo como nas cidades, encontramos sempre dois Brasis, um moderno e outro arcaico que é representado por populações marginais ao progresso industrial, paupérrimas cultural e economicamente.

5. EVASÃO ESCOLAR, TRABALHO E PAUPERISMO.

O seguinte quadro, preparado pelo estatístico Moysés Kessel para um trabalho publicado pela REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre a evasão escolar no ensino primário, atesta bem a magnitude do problema que tentamos abordar agora.

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA

Anos permanecidos na escola	Números absolutos	Números relativos
1	104 348 506	866 4
2	733 152 321	207 1
3	111 400 143	265
4	546 125 513	925 1
5	49 698 10	192 1
6	918	042
7	1 204 477	413 90
Total		10 000

Os dados acima foram obtidos pelo estudo do comportamento de uma geração através de um currículo escolar de cinco anos. Embora divirjam um pouco dos que apresentamos páginas atrás e que foram obtidos pelo estudo da matrícula durante um decênio, é notável que não se distanciam significativamente daqueles, sendo, portanto, a correlação verificada um índice da exatidão dos cálculos feitos.

Pela tabela verifica-se que, em cada dez mil alunos que se matriculam em nossas escolas primárias, 5 037, mais de 50%, abandonam-na durante e ao fim de um ano de escolaridade. A escolaridade média de nossas crianças, de acordo com os dados acima, varia entre 2,5 a 2,8 anos.

Evidentemente, todos os problemas indicados anteriormente contribuem para a situação que a tabela caracteriza, mas há

também outras causas que procuraremos indicar resumidamente. Do conjunto delas é que resulta o estado contristador, senão quase desesperador, do ensino primário no Brasil, em que a evasão escolar assume aspecto tão grave.

uma escola que não é sentida como absolutamente necessária, tal a pobreza do seu currículo, o mínimo que ensina e proporciona a seus alunos, qual equipamento básico para a vida, é fatalmente uma escola a que se vai quando não se é solicitado por outros problemas julgados mais importantes. uma escola que, assim pobre, simples e reduzida nas suas atividades, ainda se dá ao luxo de reprovar a maioria absoluta de seus alunos, estigmatizando-os pelo insucesso intelectual, segregando e selecionando, é, por outro lado, uma escola que não procura educar senão uma certa minoria, uma quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividade mnemônica e de agilidade mental.

E, então, se casam perfeitamente como condição determinante da evasão escolar primária, de um lado, a pobreza de grande maioria das nossas populações, de outro, a ineficiência de um sistema escolar que em quase nada contribui para dar a essas populações a esperança de, pela educação, conseguir os meios de melhorar suas míseras condições materiais de vida.

Apesar de o Brasil ser ainda, em termos percentuais de área de residência da nossa população, 68% rural e apenas 32% urbano, os alunos matriculados em nossas escolas primárias são predominantemente urbanistas, pois que, tomando as matrículas e as unidades escolares do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Espírito Santo, de Sergipe e de Pernambuco, como amostra capaz de representar toda a situação brasileira neste particular, chegamos à conclusão que 48% das escolas primárias se situam em cidades, pequenas e grandes, e que 53% das matrículas se realizam nessas escolas urbanas. Para esse cálculo consideramos as chamadas escolas suburbanas das cidades de menos de 15 000 habitantes, como rurais.

Vê-se por aí, portanto, que o fenômeno da evasão escolar não é algo próprio das áreas rurais, mas se dá em grandes proporções nas próprias áreas urbanas. Os seguintes quadros, organizados por Moysés Kessel para o artigo a que já nos referimos e que foi publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, mais ou menos confirmam o cálculo indireto que fizemos da extensão da evasão escolar urbana.

RIO GRANDE DO SUL.

Anos permanecidos na Escola, segundo a especificação:

Anos na escola	Alunos urbanos e distritais	Alunos rurais
	1 406	770
1	2 346	3 874
2	819	1 553
3	877	1 331
4	1 643	1 189
5	1 767	873
6	902	343
7	240	67
Total	10 000	10 000

SÃO PAULO

Anos permanecidos na Escola, segundo a especificação:

Anos na escola	Alunos urbanos e distritais	Alunos rurais
1	1 085	1 678
2	1 713	3 073
3	752	1 615
4	2 455	1 336
5	2 223	513
6	888	134
7	236	26
Total	10 000	10 000

Os dois quadros demonstram logo que no Rio Grande do Sul 37,46% dos alunos das escolas urbanas abandonam os estudos durante e ao fim do 1.º ano, ao passo que em São Paulo o mesmo também acontece com cerca de 28%. Nas escolas rurais, as mesmas percentagens são respectivamente de 46,44% e 47,51%. Esta é a situação em dois dos Estados mais desenvolvidos da Federação. Nos demais ela é muito pior.

Se a escola fosse sentida como uma necessidade real indispensável ao trabalho e à vida, por certo nas áreas urbanas não podíamos ter esse fenómeno de evasão em proporções tão elevadas.

Acreditamos por isso que as necessidades da vida, aliadas ao desestímulo que a própria escola provoca, isto é, que pauperismo e educação escolar inadequada são, juntos, responsáveis pelo problema de evasão escolar que observamos em nosso país.

Grande parte deste problema poderia facilmente ser resolvida se pudéssemos resolver os problemas anteriormente indicados. Talvez que, então, a evasão escolar nas áreas urbanas se reduzisse a um mínimo aceitável. Quanto ao problema das áreas rurais, é preciso ter em vista que, ali, além de termos que melhorar a escola, ela tem que se adaptar a condições peculiares do meio. Entre estas, julgamos interessante citar a que diz respeito ao trabalho de menores. A escola e a lei não podem pretender evitar esse trabalho que, na maioria dos casos, assume aspecto de trabalho familiar. Quer no regime de pequena propriedade, prevalente em algumas áreas do Sul, quer no regime de latifúndio ou grande propriedade, o trabalho não é exercido por pessoas, mas por famílias. E, neste sistema, a divisão de trabalho determina aos menores uma série de tarefas que eles podem desempenhar perfeitamente. Arrebanhar o gado, ajudar nas colheitas, nas sementeiras, levar comida e água aos adultos que trabalham no amanho da terra, etc, são coisas que geralmente se atribuem a menores, em benefício da economia familiar. A escola não pode ignorar tal estado de coisas, donde a necessidade de adaptar seus horários e períodos escolares anuais ao regime de trabalho vigorante nas diversas áreas consideradas do Brasil rural. Isto porque, segundo nossos estudos e pesquisas têm revelado, a evasão começa sempre, ou pelo menos na maioria absoluta de seus casos, nas áreas não urbanas, pelas faltas às aulas, determinadas por motivo de "trabalho em casa". com essas faltas, a criança perde a seqüência das lições e a possibilidade de acompanhar a aprendizagem, o que acarreta as notas baixas e a possibilidade de reprovação. Diante do insucesso numa escola assim seletiva, e diante da necessidade do trabalho, sai prejudicada a escolarização da criança. Ainda neste caso, como vemos, condições econômicas e disfunção da escola se aliam para determinar a evasão.

Assim, pois, além de procurar resolver os problemas já tratados, é preciso pensar também na organização dos horários e dos períodos escolares em função das possibilidades que a vida e o trabalho oferecem nas diferentes áreas do Brasil.

Em conexão com esses problemas maiores da nossa escola primária, um sem número de outros menores surge, e entre eles cumpriria ressaltar também o do recrutamento e formação do pessoal docente, tarefa de que se incumbirá, perante esta Conferência de Educação, um dos outros membros da equipe de espe-

cialistas atualmente em trabalho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Porque os problemas menores e correlatos aos que aqui apontamos têm grande probabilidade de ser aventados à medida que estes forem discutidos, deixamos de os mencionar, dada a brevidade de tempo de que dispúnhamos para esta relação e análise sumária.

Propondo a discussão dos problemas considerados, não nos decidimos por indicar todas ou mesmo algumas das mais importantes soluções possíveis, na expectativa de que os educadores que participarem do debate, em função do próprio debate, poderão fazê-lo de modo mais vivo e adequado. Preocupou-nos mais traçar um roteiro para a discussão, que dirigi-la e orientá-la num determinado sentido.

MEIOS PARA INTENSIFICAR A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA À COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DAS DESCOBERTAS CIENTÍFICAS

O. FROTA-PESSOA

A ciência nasce e cresce nos laboratórios de pesquisa e daí se difunde para a Universidade e para a Indústria. Da Universidade, por intermédio dos professores nela formados, passa para a Escola secundária e primária. Este trânsito é, porém, lento e precário, do que resulta que a ciência das Escolas está sempre muito atrás da ciência dos laboratórios de pesquisa, em quantidade, em qualidade e no tempo. A diferença em quantidade é legítima e inevitável. Mas as deturpações e o anacronismo podem e devem ser reduzidos ao mínimo. É preciso atenuar as barreiras que separam a Escola da Pesquisa, da Universidade e da Indústria. O objetivo deste trabalho é examinar os meios mais adequados para consegui-lo.

I. *O Mato entre a Pesquisa e a Escola*

É fácil encontrar, no conteúdo de cada disciplina científica, ilustrações da dissonância existente entre a pesquisa e o ensino secundário. Distância ainda maior medeia entre a pesquisa educacional e os métodos prevalentes nos nossos ginásios e colégios.

1. *Um exemplo em Biologia.* — A moderna teoria da evolução nasceu com o livro de Darwin sobre a Origem das Espécies, publicado em 1859. Um século de pesquisas, cada vez mais ativas e bem sucedidas, transformou o darwinismo numa admirável "síntese moderna", dificilmente reconhecível pelos contemporâneos de Darwin.

Pois bem, o único contato que tem o estudante secundário — ou o universitário que não vai para as Faculdades de Filosofia — com a teoria da evolução se dá na terceira série colegial, cujo programa de História Natural inclui sobre o assunto duas palavras: "Lamarckismo e Darwinismo". Lamarckismo, uma doutrina abandonada, e Darwinismo, que foi apenas o passo inaugu-

ral de um desenvolvimento já secular. É como se em química ensinássemos apenas a teoria de Dalton, ou em astronomia parássemos em Copernico.

não sabemos até que ponto os professores, na prática, corrigem este anacronismo do programa. Mas, considerando que os programas dão a norma seguida pelos compêndios de ensino secundário, é de supor que sua influência na fixação da matéria ensinada seja considerável.

2. *Um exemplo em Física.* — A resistência da Escola em absorver as aplicações práticas da Física, por revolucionárias que sejam, se revela pelo fato de que não se faz menção nos programas de Ciências Naturais ou de Física a automóveis, bondes, elevadores ou aeroplanos ; telefones, vitrola, rádio ou televisão ; contadores de Geiger, bombas atômicas ou reatores. Pode defender-se a tese de que o item "Resistência do ar" inclui o estudo dos aeroplanos; "Geradores e motores de corrente alternada" subentende bondes e elevadores, etc. De qualquer modo a falta de menção explícita a tais máquinas e instrumentos revela a tendência abstrata, não aplicada, do ensino das ciências. As invenções da Física transformaram o mundo, mas não a Escola.

3. *Um exemplo na Metodologia.* — Os objetivos e métodos do ensino das ciências estão hoje claramente definidos. Mas as aulas continuam a ser, em geral, de preleção e os trabalhos práticos, quando existem, são usados como ilustração do que foi dito pelo professor. A atividade dos alunos consiste, em geral, em ouvir, copiar e estudar em suas notas para as provas. A defasagem entre a pesquisa educacional e a prática de ensino é mais grave e difícil de debelar do que a que existe entre a pesquisa científica e a matéria ensinada. No entanto não poderá a Escola contribuir melhor para a compreensão e utilização da ciência enquanto não evoluírem nossos métodos de ensino. É urgente a generalização do seguinte programa mínimo de aperfeiçoamento metodológico :

- a) Abolir as aulas de preleção.
- b) Adotar o método dos problemas.
- c) Centralizar as aulas em torno das atividades práticas.
- d) Concentrar nas aplicações da ciência à vida comum.

II. *O trânsito da ciência até chegar à Escola*

A primeira comunicação pública de uma descoberta científica se faz numa revista técnica que, por seu caráter especializado, fica, em geral, fora do alcance do professor secundário. Se a

descoberta tem certa importância, mais cedo ou mais tarde é incluída num tratado. Deste, ou às vezes diretamente da revista, chega ao conhecimento dos professores universitários e é mencionada em seus cursos. Assim, os estudantes que serão professores

secundários podem travar contato com ela. Os professores em exercício em geral só vêm a conhecê-la quando finalmente um livro de texto a menciona. Para que entre em larga escala na prática do ensino secundário, é preciso ainda que a descoberta se enquadre no programa vigente e que um compêndio difundido a trate com certo destaque.

Cada etapa desse sistema de transmissão toma tempo. Através dele a matéria científica sofre drástica compressão, que resulta muitas vezes em deformação.

Além desse caminho principal, abrem-se às vezes canais colaterais. O principal é a divulgação para o grande público, por meio de livros, revistas ou jornais.

Outra fonte de escoamento da pesquisa científica é a Indústria. Mas entre ela e a Escola não profissional existe ainda uma barreira quase impenetrável.

Para que a Escola contribua melhor para a compreensão e utilização das descobertas científicas, é preciso acelerar o processo de transmissão da ciência, ampliando os canais existentes e criando novos. Mas não basta que a ciência nova chegue com brevidade ao professor. É indispensável que ele a saiba utilizar no processo da educação. Uma revista mensal que lhe trouxesse as últimas descobertas não resolveria de todo o problema. O ponto mais difícil é saber como tirar proveito da informação para educar.

Há alguns meses foi sintetizado, pela primeira vez, um vírus ativo a partir de substâncias químicas inanimadas. Se o professor relata este fato a seus alunos e passa adiante, pouco proveito resulta. A mesma informação, transmitida no fim de uma discussão do problema da geração espontânea, que tenha levado a classe a recriar os experimentos simples e cruciais de Redi, Spallanzani e Pasteur, permitirá que os alunos avaliem sua profunda significação teórica. Por outro lado, a importância prática da descoberta só será apreciada se os estudantes já tiverem pensado nos problemas gerais relacionados com as doenças infecciosas e sua prevenção por meio de agentes imunológicos. Perceberão, então, que os vírus sintéticos podem vir a ser usados para produzir imunidade sem ofensa, como o vírus da vacina antivariólica e certas linhagens avirulentas de bactérias obtidas por mutação, como o BCG.

É preciso que o fluxo de ciência nova já chegue ao professor envolvido em roupagem didática, ou que se crie nele a capaci-

dade de tirar proveito do conhecimento para educar. É por isso que se deve dar prioridade à influência direta de pessoa a pessoa, como único meio de transmitir ao mesmo tempo conhecimentos, técnicas, atitudes, apreciação e entusiasmo. Os cursos de formação de professores gozam deste atributo. Os recém-formados trazem para a Escola conhecimentos, boa vontade e vigor, com o que procuram suprir a falta de experiência. Mas, passando o tempo, o que era novo envelhece, e as novidades novas, em ciência e em pedagogia, se acumulam fora do alcance do professor em exercício. Por falta de contato humano no campo de sua especialidade, esmorece-lhe o entusiasmo, rotinizam-se suas técnicas, simplifica-se sua prática até se reduzir à aula ditada. Nosso magistério se fossiliza, não por falta de qualidades intrínsecas, mas por solidão profissional.

III. *Meios para melhorar a transmissão da ciência.*

O recurso mais decisivo e econômico para revitalizar o ensino das ciências são os cursos de aperfeiçoamento. Devem eles ser plásticos e variados, adaptando-se às necessidades de cada caso e às condições de cada meio. Para seu aproveitamento máximo são necessárias, porém, atividades de suporte que dêem continuidade à sua influência. A função precípua dos cursos de aperfeiçoamento e das medidas que devem acompanhá-los é quebrar a inércia e colocar os professores em posição de liderar seu próprio progresso e o do sistema escolar a que servem.

1, *Cursos de férias.* — Os cursos de férias são o canal de transmissão entre a Universidade e os professores em exercício. Eles já existem em várias Faculdades de Filosofia e prestam importante serviço. Para que se tornem ainda mais eficientes, dever-se-ia tentar uma relação mais íntima entre os conhecimentos científicos transmitidos e a metodologia de ensino correspondente. Em geral os professores-alunos recebem aulas de botânica, zoologia, física, etc, dadas pelos professores destas matérias e têm também aulas de didática dadas pelos professores correspondentes. Nas primeiras adquirem conhecimentos, sem se preocupar com o modo de ensiná-los no curso secundário; nas segundas adquirem conhecimentos metodológicos sem aplicação a casos específicos. A síntese entre as duas aquisições, que é deixada por conta do professor-aluno, é a parte mais difícil. O rendimento seria maior se em todas as aulas se tratasse ao mesmo tempo dos conhecimentos novos e da maneira de aproveitá-los no curso secundário. Isto implica num planejamento mais considerado e em maior articulação entre os professores encarregados do curso de férias.

Por outro lado dever-se-iam intensificar os trabalhos práticos individuais em detrimento das aulas de preleção. A falta destas deve ser suprida por material mimeografado e indicações bibliográficas.

Várias das características aconselhadas abaixo, a propósito dos comandos metodológicos, também se aplicam aos cursos de férias nas Faculdades de Filosofia.

2. *Comandos metodológicos.* — Outra modalidade de cursos de aperfeiçoamento são os dados no sistema escolar dos professores-alunos por professores visitantes. Esses "comandos metodológicos", comparados com os cursos dados nas Universidades, têm a desvantagem de atuar em laboratórios mais precários e de não trazer os professores-alunos para um ambiente culturalmente mais adiantado. As vantagens que apresentam sobrepujam, porém, tais inconvenientes. A pobreza dos laboratórios — uma desvantagem técnica — é didaticamente vantajosa. De fato, o professor-aluno tem de aprender a tirar proveito do material de que dispõe e suprir, com engenho, as deficiências do material. Pouco lhe adianta aprender a manejar um bom laboratório se tal coisa não existe em sua escola. Além disso, se a mudança de ambiente é motivadora para o professor-aluno, não o é menos para o orientador. Os professores em visita planejam melhor o curso, atendem mais de perto aos problemas específicos dos professores-alunos e têm maior entusiasmo do que quando recebem a turma em seu ambiente habitual de trabalho.

Durante uma campanha ativa, um comando de dois ou três professores pode dar cursos intensivos ao longo do ano letivo numa meia dúzia de localidades sucessivamente. Se houver bom planejamento, o fato de estarem os professores-alunos ocupados com suas turmas pode ser transformado de inconveniente em vantagem. Não faltarão turmas reais, como acontece nos cursos de férias, para as aulas de aplicação a serem dadas pelos orientadores e pelos professores-alunos, para que as técnicas de ensino sejam observadas e discutidas por todos. Por outro lado, os professores-alunos poderão empregar, em suas aulas comuns, métodos novos, cujos resultados serão discutidos no curso de aperfeiçoamento. Será, sem dúvida, indispensável que muitos professores-alunos falem às aulas que dão para assistir às que recebem. Mas isto oferece ótima oportunidade para que se inaugure uma íntima relação entre a Escola e a elite da comunidade. Médicos, engenheiros, industriais e outros profissionais serão convidados a dar aulas sobre suas especialidades nos ginásios e colégios, quando faltarem os professores. Isto será proveitoso e interessante, tanto para esses mestres amadores, como para os estudantes e redundará — o que é ainda mais importante — em maior participação da comunidade nos problemas do ensino.

Os curso dos comandos metodológicos, quer dados durante o ano, quer nas férias, devem apresentar as seguintes características :

a) Devem ser intensivos e curtos: cerca de cinco horas de atividades por dia, durante cerca de um mês.

b) Devem ser conduzidos por uma equipe de dois ou três professores de autoridade reconhecida pelos professores-alunos e que não pertençam ao seu sistema escolar.

c) não haverá aulas de preleção. Todo material teórico, bem como instruções para os trabalhos práticos, serão distribuídos, mimeografados, no início do curso. Isto alivia os participantes da necessidade de tomar notas e lhes fornece preciosa fonte de consulta para o futuro.

d) O curso constará de intenso treino individual de laboratório, excursões e trabalho de campo, aulas a turmas reais comentadas por todos e discussão dos problemas de ciência e de metodologia trazidos pelos professores-alunos ou surgidos durante o curso.

e) O curso deve ser flexível, informal e orientado de acordo com as necessidades e deficiências reveladas pelos professores-alunos.

f) Os professores-alunos devem desenvolver ampla participação e iniciativa e discutir seus problemas e idéias com os colegas e orientadores com absoluta liberdade.

g) O planejamento, organização e execução do curso devem ser, em si mesmos, um modelo de técnica didática.

h) Durante o curso deve-se cuidar de integrar os professores locais num corpo que continue trabalhando pelo melhoramento próprio e de seu sistema escolar. Na verdade o curso deve ter o caráter de instalação de um movimento local de trabalho curricular.

i) Os professores-alunos devem ser postos em contato com os serviços de suporte, como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), os Museus e os serviços locais. Devem passar a utilizar fontes bibliográficas que lhes permitam progredir, como revistas para professores de ciências (*Cultus, Ciência e Cultura*), boas seções científicas de jornais e revistas e livros de atualização.

j) O curso deve transcorrer numa atmosfera de entusiasmo, trabalho intenso, participação de todos. Os orientadores devem tratar os professores-alunos, não apenas em palavras, mas em atos, como colegas de igual nível, reunidos para um esforço co-

num. Estes atributos do curso têm grande importância. Só assim se pode vencer a resistência inconsciente dos professores-alunos a mudanças, criada pelo isolamento e insegurança de que é vítima a maior parte do magistério.

k) O curso deve terminar por uma discussão sincera dos resultados conseguidos. Esta avaliação é essencial para indicar aos orientadores as falhas do curso e aos professores-alunos os setores em que precisam intensificar seu ulterior desenvolvimento. Têm ainda uma influência benéfica na moral profissional e no entusiasmo da turma.

3. *Os Seminários.* — O tipo de curso descrito acima deve evoluir para um tipo de seminário (*workshop*) sempre que as circunstâncias e o nível da turma o permitirem. A diferença é apenas de grau. As tendências acima assinaladas devem ser levadas ainda mais longe. Os primeiros dias são dedicados a entrevistas pessoais com os professores-alunos para decidir quais são suas dificuldades principais. A turma é dividida em grupos de trabalho, de acordo com os problemas mais importantes para cada um. Cada grupo trabalha independentemente, na biblioteca e no laboratório, recorrendo aos orientadores apenas nas dificuldades maiores. Os resultados conseguidos são apresentados à turma em geral. As deficiências comuns, por exemplo em técnica de laboratório ou de excursão, serão atacadas por um programa paralelo para todos. As atividades recreativas e sociais são variadas para facilitar contatos e prestigiar os professores em sua comunidade.

Seminários deste tipo são mais eficientes quando os participantes já tiveram outros cursos de aperfeiçoamento e possuem um nível técnico mais desenvolvido.

4. *Material de laboratório e áudio-visual.* — Os cursos para professores em exercício são apenas o impacto inaugural de um processo contínuo que visa quebrar seu isolamento e fazê-los progredir. É preciso que serviços de suporte, emanados da administração e de sociedades e empresas privadas, mantenham o fluxo de ciência e pedagogia novas de suas fontes até o professor, e que este sinta seu esforço facilitado, estimulado e reconhecido.

A coluna vertebral de qualquer curso de ciências devem ser os trabalhos práticos. É preciso que o professor encontre meios de melhorar o material de seu laboratório na medida que progride sua capacidade de utilizá-lo. Nada adianta um rico aparelhamento em mãos de quem não quer ou não sabe usá-lo. Por outro lado, a falta de estímulo ou de certas facilidades de aquisição esterilizam a ação de muito professor bem intencionado. Todo sistema educacional precisa de um serviço que facilite ao professor a escolha e aquisição de aparelhagem e o empréstimo de

filmes, diapositivos e outros materiais. Tal serviço tem de ser agressivo, de início. Se não atrai e orienta o professor, não será útil.

O fornecimento de material não deve ser padronizado. Suponhamos que uma Secretaria de Educação quer aplicar certa verba para melhorar os laboratórios de seus ginásios e escolas normais. A pior maneira de fazê-lo é comprar conjuntos iguais de aparelhos e drogas e mandar um conjunto para cada escola. Em muitos casos tal material será arquivado e permanecerá fora de uso; outras vezes parte dele duplicará o que já existe. É mais econômico e eficiente que o material corresponda às necessidades e ao nível profissional de quem vai usá-lo. Além disso é conveniente que, junto com um novo aparelho, o professor receba instruções, não apenas sobre seu funcionamento, como principalmente sobre sua utilização no ensino.

As funções de um serviço de material devem compreender :

- a) Inquéritos junto aos professores sobre as necessidades de seus laboratórios.
- b) Orientação, por meio de folhetos, sobre como organizar, desenvolver e utilizar o material e o laboratório.
- c) Sugestões sobre a organização de experimentos com material improvisado e barato.
- d) Auxílio para que cada Escola adquira um aparelho de projeção fixa e, quando possível, de cinema.
- f) Distribuição, por empréstimo, de diapositivos, diafilmes e filmes.
- g) Fornecimento de material fundamental que não possa ser improvisado, como microscópios.
- h) Manutenção de um serviço permanente de informações sobre agenciamento de material e execução de experimentos.

A melhor oportunidade para reequipar um laboratório é imediatamente depois de um curso de aperfeiçoamento. uma das atividades do curso deve ser a avaliação, por parte de cada professor-aluno, das necessidades de sua escola. As técnicas aprendidas e o entusiasmo que o curso inspira são as melhores garantias de que o novo material será bem aproveitado.

5. *Bibliografia para o professor.* — O soerguimento do nível técnico do magistério, iniciado pelos cursos de aperfeiçoamento, tem de ser mantido por meio de material impresso ou mimeografado : revistas de novidades científicas e de metodologia, folhetos, guias e livros de texto para professores. É indispensável que os professores em exercício consultem mais do que os compêndios que seus alunos usam. Tal material deve ser produzido pelos

serviços de educação municipais, estaduais e federais e por instituições e associações privadas.

6. *Relações da Escola com a Pesquisa.* — A barreira entre a Pesquisa e a Escola precisa ser atravessada por canais diretos, que tragam ao professor os resultados, e principalmente o espírito da ciência em marcha. Para isso várias medidas se aconselham:

- a) Estágios de professores, durante as férias, em institutos de pesquisa.
- b) Palestras por cientistas na Escola, sobre assuntos de sua especialidade, relacionados com o programa.
- c) Consulta aos especialistas, pelos estudantes, por carta ou pessoalmente, a propósito das dificuldades encontradas nos projetos em andamento.
- d) Substituição de professores ausentes (para assistir cursos ou congressos de educação) por cientistas voluntários.
- e) Visitas de professores e seus alunos a estabelecimentos de pesquisa.
- f) Auxílio dos institutos de pesquisa à Escola, pelo fornecimento de folhetos de orientação ou material didático e de laboratório.
- g) Participação de cientistas nos clubes de ciências, como conselheiros, conferencistas ou patronos.

7. *Relações da Escola com a Indústria.* — Dois tipos de cobertura científica interessam profundamente à Escola : as que implicam em conceitos básicos e as que influem na vida comum. As primeiras chegam ao professor vindas diretamente da Pesquisa, ou através da Universidade. As últimas são aplicadas e desenvolvidas pela Indústria. Da Indústria, portanto, devem passar à Escola. Um íntimo contato dos professores com a Indústria lhes dá melhor visão para promover a orientação profissional de seus alunos.

A Escola deve pagar os benefícios recebidos da Pesquisa, da Universidade e da Indústria, dando aos futuros cidadãos que nela se formam uma compreensão clara do papel da ciência no mundo moderno e do papel destas instituições no progresso da ciência. Em segundo lugar deve a Escola orientar os alunos com talento científico para as carreiras técnicas e científicas. A escassez de técnicos e cientistas no Brasil é tão grande que, paradoxalmente, quase não a percebemos. Por falta de homens não temos indústria ou pesquisa comparável, por exemplo, à da Inglaterra ou dos Estados Unidos. E, como não temos tal indústria ou pesquisa, parece-nos que temos técnicos e cientistas em número suficiente. Os próprios Estados Unidos se debatem agora numa crise aguda de

falta de pessoal técnico e científico, que o govèrno e as instituições privadas procuram debelar por enormes inversões de capital. Reconhece-se lá que o cerne do problema está na deficiência da Escola secundária. A falta de pessoal que sufoca nossa Indústria e nossa Pesquisa decorre da mesma causa, entre nós muito mais grave.

A barreira entre a Indústria e a Escola deve ser permeada, não apenas no caso das escolas profissionais, mas também no das escolas secundárias comuns. Entre as maneiras de fazê-lo estão as seguintes:

a) Estágios de professores secundários durante as férias em empresas industriais, onde executariam tarefas técnicas remuneradas.

b) Visitas das turmas às instalações industriais.

c) Palestras ou pequenos cursos dados por técnicos que trabalham na Indústria, a convite das Escolas.

d) Patrocínio financeiro, pela Indústria, sob forma de fornecimento de material, financiamento de exposições e feiras de ciência, concursos, prêmios e bolsas de estudo para estudantes e professores.

8. *Clubes e feiras de ciência.* — Nos cursos secundários se pode organizar a materia numa série de problemas a serem pensados e resolvidos coletivamente pelo método experimental; mas não é possível deixar que cada aluno siga à risca seu interesse espontâneo, desenvolva sem peias sua intuição, tome iniciativas com absoluta liberdade e experimente a aventura científica em toda sua plenitude. Entretanto, para uma compreensão cabal, é preciso "viver" a ciência.

Os clubes anexos às Escolas dão aos jovens a oportunidade de trabalhar com o mesmo espírito com que os cientistas adultos pesquisam. Muitos descobrem assim sua vocação e todos adquirem atitudes mentais de valor inestimável, qualquer que seja sua ocupação futura. Nos clubes de ciência há absoluta liberdade democrática. Só se inscreve quem quer ; os membros elegem seus dirigentes dentre os próprios estudantes participantes e o professor ou patrono serve apenas como conselheiro ou consultor. Além dos projetos individuais que cada membro desenvolve, deve haver realizações coletivas que treinam para o trabalho em colaboração. O clube mantém relações estreitas com a comunidade, na qual procura suporte e para a qual trabalha em muitos dos seus projetos. O enquadramento psicológico é o mesmo que existe nos bons laboratórios de pesquisa. As funções do clube de ciência, que nenhum curso consegue desempenhar em grau comparável, são :

- a) Compreensão da função da ciência na sociedade moderna pelo método direto de fazer ciência na sociedade moderna.
- b) Contato com os progressos recentes em determinadas especialidades pelo método direto de trabalhar, como pesquisador, nessas especialidades.
- c) Aplicação da ciência na vida cotidiana pelo entendimento e construção de aparelhos domésticos e outros.
- d) Desenvolvimento do espírito criador, da iniciativa, da persistência no trabalho, do espírito de solidariedade e cooperação, da tolerância, da honestidade científica, do respeito pelas opiniões baseadas em fatos e raciocínios lógicos.
- e) Aquisição de confiança em si mesmo, acompanhada da aceitação das próprias limitações.
- f) Experiência da recompensa moral pelo trabalho realizado, sob forma de reconhecimento por parte dos colegas e da comunidade.
- g) Orientação profissional.

O que se faz nos clubes não tem importância, desde que se faça alguma coisa. Há clubes de fotografia, aerodinamismo, química, astronomia, microscopia ou qualquer outra especialidade científica ou técnica. Muitos são mistos. Vários prestam relevantes serviços à comunidade, estudando seus problemas, organizando cursos ou conferências ou sessões de cinema educativo.

As atividades dos clubes devem culminar numa exposição ou feira de trabalhos. Os estudantes premiados nas feiras regionais participam de uma feira nacional. Os prêmios devem ser dados em forma de bolsas de estudo ou material para ampliação dos trabalhos.

Há mais de quinze mil clubes com um total de cerca de 300.000 membros filiados ao "Science Clubs of America", que é um departamento da entidade não-lucrativa, dedicada ao desenvolvimento da ciência, chamada "Science Service". O "Science Clubs of Americana" (1719 N Street, N. W., Washington 6, D. C.) orienta gratuitamente qualquer pessoa que pretenda fundar um clube de ciências em qualquer parte do mundo. No Brasil existem muito poucos clubes de ciência. O IBECC (Caixa Postal, 2921, São Paulo) mantém alguns e se prontifica a orientar os interessados. A generalização dos clubes de ciência será um dos principais fatores para um melhor aproveitamento das descobertas científicas pela Escola.

9. *Seminários de professores de didática.* — O aperfeiçoamento de professor em exercício é a medida de maior urgência num programa de revitalização do ensino das ciências. Mas, a longo prazo, não é menos importante que se melhore a transmis-

são da ciência e da metodologia por sua via normal, que são as Faculdades de Filosofia e Escolas Normais. Os professores de didática especial em tais estabelecimentos encontram dificuldades para realizar um ensino eficiente por falta de escolas de aplicação e de laboratórios adequados, e por outras razões. O resultado é que muitos recém-formados ingressam no magistério sem contar com um bom treinamento. Todos reconhecem que o ensino da didática especial devia centralizar-se nas aulas-modélo dadas pelos professores e nas aulas de experiência dadas pelos alunos, em ambos os casos para turmas reais, e em tal número que cobrissem as principais unidades dos programas de ciências naturais, física, química e história natural. Certos professores de Faculdade de Filosofia conseguem isso colocando seus alunos durante o ano letivo como professores regulares em ginásios e colégios particulares. Em outros casos falta tal possibilidade e o curso fica num plano teórico inadequado.

Seria muito conveniente que os professores de didática das ciências se reunissem periodicamente em seminário para estudar os meios de formar professores com maior domínio de suas técnicas e métodos, principalmente no setor dos trabalhos práticos.

10. *Congregações e Sociedades de professores.* — todas as medidas até agora lembradas constituem contribuições que a sociedade, por suas diversas agências, pode e deve dar aos professores.

Mas sua influência no ensino é indireta. Visam elas principalmente colocar os professores em condições de assumir a liderança do progresso educacional, que só eles podem promover diretamente. Quem pode fazer mais pelo ensino das ciências são os professores de ciência. Para isso é essencial que quebrem o isolamento em que vivem e se congreguem. A discussão entre colegas faz com que as melhores idéias se disseminem, e mantém o entusiasmo e a vontade de melhorar. Cada professor se torna um pesquisador das necessidades de seus alunos e um experimentador de métodos. Sua autoridade e competência crescem à medida que trabalha com tal espírito. Nascem e crescem assim, dentro do próprio magistério, os líderes que deverão orientar os administradores e dar novos rumos ao currículo.

É lamentável que tenhamos pouco desenvolvido o espírito associativo ; porque êle é essencial à tarefa educacional. Os professores de uma mesma escola devem reunir-se em Congregação, não para trocar homenagens ou fazer discursos, mas para estudar, sem formalidades, os problemas que cada um encontra em suas classes. Os professores de ciências devem constituir sociedades locais, com o mesmo espírito, confederadas numa Associação nacional que chegue um dia a tornar-se a principal agência propulsora do aperfeiçoamento do ensino.

IV. *Sugestões*

As medidas aqui lembradas já mostraram sua eficiência em outros países. Mesmo entre nós muitas já têm sido postas em prática, em escala que precisa ampliar-se. Os exemplos seguintes, tomados ao acaso, são necessariamente incompletos. Os Governos de Minas mantêm há muitos anos cursos de férias, em Belo Horizonte, para os professores de institutos oficiais de curso secundário. Foi-nos dado observar pessoalmente o extraordinário efeito de tais cursos na elevação do nível de ensino em todo o Estado. Várias Faculdades de Filosofia e o INEP também têm dado excelentes cursos de aperfeiçoamento.

O IBECC, por sua seção de São Paulo, vem desenvolvendo um magnífico trabalho de auxílio ao professor de ciências, distribuindo aparelhos de física construídos em suas oficinas, conjuntos de drogas para o ensino da química, coleções de lâminas de histologia e citologia, peças de museu, material de dissecação e de trabalho de campo. Vende a preço inferior ao custo laboratórios químicos individuais para estudantes e os orienta quanto ao modo de usá-los. Prepara-se agora para distribuir aos professores de biologia drosófilas vivas para experimentos de genética. Edita a revista *Cultus*, com material da maior utilidade para os professores e

estudantes de ciências e mantém e orienta clubes de ciências. Salienta-se ainda entre suas realizações a Exposição do Átomo que foi um sucesso em São Paulo e em Buenos Aires, para onde foi levada de empréstimo pela UNESCO. Foi este o primeiro passo para a fundação de um museu de ciência em São Paulo. É auspicioso notar que tais empreendimentos têm contado com vigoroso apoio e auxílio por parte da Indústria nacional.

É bem conhecida a obra notável no setor da educação profissional desenvolvida pela Indústria e pelo Comércio através do SENAI e do SENAC. Este ano se anuncia que o Moinho San-tista dará um prêmio de um milhão de cruzeiros para o cientista que mais se tenha destacado no setor da ciência aplicada. Outros prêmios, bolsas de estudo e subvenções para publicações têm sido dados por outras empresas industriais.

O êxito de tais iniciativas mostra que nosso ambiente já está preparado para um programa de âmbito mais amplo que vise revitalizar o ensino das ciências no plano nacional. A Associação Brasileira de Educação, por sua tradição gloriosa de líder do pensamento educacional brasileiro, é a instituição indicada para traçar e realizar tal programa, em colaboração com outras entidades. Tomo a liberdade de sugerir que a ABE se empenhe nisso, sem desfalecimento. Passemos das palavras à ação para melhorar a contribuição da Escola à compreensão e utilização das descobertas científicas.

SEMINÁRIO REGIONAL sobre PLANOS E PROGRAMAS DA ESCOLA PRIMÁRIA (*)

PAULO DE ALMEIDA CAMPOS

Do I. N. E. P.

Dentre as conferências culturais internacionais promovidas em abril e maio deste ano, no Peru, pela UNESCO e a OEA, em cooperação com o Governo peruano, visando ao estudo dos problemas relativos à generalização da educação primária gratuita e obrigatória na América Latina, realizou-se, entre 9 e 22 de maio, em Huampani, a uns trinta quilômetros de Lima, o "Seminário de Planos e Programas do Ensino Primário", organizado pelo Governo do Peru, em colaboração com aquelas organizações internacionais.

I — OBJETIVOS DO SEMINÁRIO

O Seminário teve por objeto analisar, do ponto de vista técnico, as características dos planos e programas dos países latino-americanos e assinalar os princípios comuns em que se baseiam, e, de outro lado, recomendar as medidas práticas para se promover sua revisão e estabelecer suas relações com os planos de formação de professores primários.

esse trabalho constitui uma das partes do plano universal da UNESCO para o melhoramento dos planos e programas. O material desse Seminário, e de outros organizados este ano na Europa e na Ásia[^] constituirá a base para as deliberações do Comité Internacional Consultivo sobre Planos e Programas, a reunir-se na Casa da UNESCO, em Paris, em setembro de 1956.

II — PARTICIPANTES DO SEMINARIO

Muito embora tenham sido convidados todos os países da América Latina, apenas enviaram delegados : Argentina, Bolívia,

(*) A base do "Informe Final" do Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária — UNESCO.

Colômbia, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Honduras, Peru, Uruguai e Venezuela.

Compareceram assessores das seguintes organizações: Departamento de Educação da UNESCO, Centro Regional da UNESCO para o Hemisfério Ocidental com sede em Havana, Divisão de Inspeção e Organização Escolar da UNESCO, Setor de Educação Secundária da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos (OEA), com sede em Washington, Serviço Cooperativo Peruano Norte-americano de Educação, com sede em Lima.

Enviaram observadores: a Escola Normal Rural Interamericana de Rubio, pelo seu diretor; o Centro de Informação das Nações Unidas para Colômbia, Equador, Peru e Venezuela, por seu diretor; o Ministério de Educação do Panamá, e o Serviço Cooperativo Peruano Norte-americano de Educação.

Foi Diretor do Seminário o Dr. Jorge Castro Harrison, do Peru, professor de Filosofia e Ciências Sociais e doutor em Educação, Presidente da delegação peruana à Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária, reunida em Lima (23 de abril a 5 de maio de 1956), e Assessor Técnico à Segunda Conferência Interamericana de Ministros de Educação, também realizada em Lima (3 a 8 de maio de 1956).

III — TEMAS RELATADOS — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. *Principais etapas de sua evolução.*

Na apreciação deste tópico do tema I, o Seminário assinalou que, do ponto de vista histórico e consideradas as influências sociais e culturais, a evolução dos planos e programas nos países latino-americanos seguiu um curso muito semelhante, explicável pelo fato de que a maioria desses países esteve sujeita a influências culturais, quase idênticas, da civilização européia. uma das influências marcantes foi justamente a dos padrões escolares, rigidamente transplantados das metrópoles européias para as colônias do Novo Mundo, e, dentre eles, as normas para a adoção do que hoje chamamos planos e programas.

com o desaparecimento do colonialismo e a implantação dos regimes republicanos, começa o esforço pela criação de uma cultura autóctona e normas educativas próprias. Cada vez mais se patenteiam na educação as influências mais cosmopolitas e aos poucos se vai firmando uma filosofia inspirada no ideal de forma democrática de vida e de governo.

com efeito, na época pré-colombiana se observam, "na maior parte do que é hoje a América Latina, formas rudimentares de

educação" (1). não aparecem, é claro, planos e programas em forma explícita ; podem ser notados, porém, implicitamente na educação para a guerra, práticas agrícolas, pesca, artes domésticas e nos mitos de "iniciação" na puberdade. Nas civilizações mais desenvolvidas — asteca, maia, incaica — é nítida a presença intencional da educação, com um rico plano de estudos, evidenciado não só na arte bélica, quanto especialmente nos avançados conhecimentos de cerâmica, tecidos, música, história, matemáticas, medicina, astronomia e agricultura.

No período do colonialismo, as atividades escolares refletiam os padrões europeus impostos pelos governos metropolitanos, mediante uma legislação que fazia limitar a maioria das escolas primárias ao ensino de catecismo, leitura, caligrafia e aritmética rudimentar. Alcançava maior extensão o programa das escolas adstritas a institutos ou colégios, de feição enciclopédica e com o objetivo de preparação para os estudos de nível médio e destes para o ensino superior, com o caráter de educação da elite, com base no ensino das humanidades clássicas : dela só se beneficiava uma reduzida minoria, das classes dominantes, a aristocracia.

com a iniciação à vida independente, procuraram os países latino-americanos romper com o sistema educativo da fase colonial, mas só lentamente vencido, à proporção que se percebe o propósito de formar cidadãos para a República. Então, nota-se um enriquecimento nos planos com a inclusão de estudos de língua nacional, civismo e urbanidade, geografia, história e cosmografia. De outra parte, verificava-se a preocupação com o ensino de caráter popular.

"Ao iniciar-se o século XX começam a delimitar-se os contornos da escola primária e a apreciar-se os primeiros efeitos de sua extensão sobre a vida social e política de cada país. Assinalam-se a duração do período escolar e a divisão dos ciclos escolares em graus ou anos de estudo, do mesmo modo que se expede a legislação para a formulação de planos e programas. Verdade é que estes aspiravam a dotar o aluno de uma erudição enciclopédica, esquecidos da formação integral da personalidade do educando. Aparecem também os textos separados para cada matéria.

Influência benéfica dessa época sobre a evolução dos Planos e Programas foi o reconhecimento legal da educação primária gratuita e obrigatória, já iniciada no século anterior.

A etapa final da evolução dos planos e programas se caracteriza pela aceitação geral da responsabilidade estatal de propor-

(1) "Informe final" do Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária, UNESCO.

cionar gratuitamente educação primária completa a todas as crianças em idade escolar. De outro lado, a renovação pedagógica iniciada na Europa e América do Norte influi na responsabilidade cívica dos países latino-americanos de manter nos planos e programas de estudos a consideração entre o desenvolvimento do indivíduo humano e suas obrigações para com a sociedade, fazendo deles "instrumento para realizar, mediante a ação da escola, os valores da filosofia democrática implícitos nos objetivos da educação moderna". (2)

2. *Que se entende por planos e programas?*

Visando a precisar conceitos em torno de termos que podem ter acepção ligeiramente diferente nos diversos países, o Seminário resolveu fixar o conteúdo das expressões "planos e programas", "planos de estudos" e "programas de estudo", da seguinte maneira.

A. *Planos e Programas*: "têm por objeto indicar os fins a que tanto em geral como em cada matéria devem aspirar os professores,

os rendimentos que devem conseguir e as condições em que realizar sua ação educativa". São os documentos ou publicações oficiais que contêm principalmente :

- a) uma formulação dos fins e objetivos da educação que reflita a filosofia e a política educacional do Estado;
- b) um plano de estudos;
- c) um conjunto de programas ou cursos de estudos;
- d) instruções ou guias metodológicos gerais e específicos para os professores".

B. *Plano de Estudos*: "lista das matérias que se devem ensinar em cada grau ou ano, com indicação do tempo que será dedicado a cada uma, expresso geralmente em horas por semana".

C. *Programas (ou cursos) de estudo* : "redação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do Plano de Estudos, em geral e em cada ano ou grau, com indicação:

- a) dos objetivos de cada matéria em geral e para cada ano ou grau;
- b) dos rendimentos que se deve esperar dos alunos em cada matéria, em cada ano ou grau; e
- c) de atividades sugeridas ao professor para o melhor desenvolvimento do programa e outras instruções metodológicas".

(2) "Informe final" do Seminário, já referido.

3. *A que tendem e a que devem tender os planos e programas?*

A. Em geral os Planos e Programas vigentes na América Latina procuram "basear-se cada vez mais numa filosofia democrática de educação ; utilizar cada vez mais os resultados da investigação científica moderna, em relação com os problemas educativos; favorecer a formação integral da personalidade do educando e fomentar o conhecimento do meio social em que vive a criança a fim de contribuir para sua melhor educação e para o "progresso da comunidade".

B. Considerou-se que os Planos e Programas devem tender a:

- a) ter em conta as necessidades, os interesses, as atividades e os problemas da criança e as necessidades da sociedade, a fim de facilitar a obtenção dos fins da educação ;
- b) fazer da escola o centro cultural da comunidade, particularmente nas zonas rurais;
- c) contribuir para o desenvolvimento econômico da nação, bem como para seu desenvolvimento social e cultural;
- d) desenvolver ao máximo as capacidades e disposições do educando ;
- e) ter em conta as diferenças individuais ;
- f) determinar os resultados mínimos exigíveis em forma de condutas objetivamente observáveis;
- g) favorecer a iniciativa e a capacidade criadora dos professores ;
- h) proporcionar experiências que, como tais, permitam à criança ser útil a si e à sociedade e adaptar-se construtivamente às mudanças sociais, além de se preparar para a continuação de estudos posteriores;
- i) constituir um guia que proporcione ao professor orientação e ajuda efetivas para a realização de seu labor docente ;
- j) assinalar com clareza os fins da educação e indicar concretamente os meios e os métodos para alcançá-los".

4. *com referência aos fundamentos científicos e filosóficos*, o Seminário reconheceu a necessidade de os Planos e Programas se basearem, de um lado, na ciência moderna, ou mais especificamente, nas conquistas da biologia, psicologia e sociologia, sobretudo no que respeita aos processos de desenvolvimento e formação da personalidade infantil, dos princípios da aprendizagem,

às mudanças sociais e ao funcionamento dos grupos sociais, e, de igual modo, nos progressos das demais ciências e no método científico.

De outro lado, devem organizar-se e aplicar-se de tal modo que realizem efetivamente na escola a formação democrática da criança, o respeito da personalidade infantil, o desenvolvimento harmônico das aptidões da criança, a igualdade essencial de cada criança diante das oportunidades de educação, o respeito às diferenças individuais, o cultivo do espírito crítico e da consciência moral do educando, "a consciência dos antecedentes comuns e do destino comum dos povos americanos e o respeito de suas peculiaridades históricas e culturais", e finalmente, a "compreensão da unidade da cultura humana e o sentimento da paz e a solidariedade de todos os povos do mundo".

5. *Finalidades da educação e características variáveis do educando e de seu meio como base dos Planos e Programas, de sua unidade e de sua flexibilidade.*

Antes de fixar os fins concretos da educação primária, o Seminário considerou vários aspectos que envolvem o propósito de universalizar em breve prazo a educação primária gratuita e obrigatória, e admitiu que os Planos e Programas constituem um dos mais importantes meios para resolvê-lo.

Para tanto, é mister uma formulação clara, tão concreta quanto possível, dos fins ou objetivos da educação, capaz de refletir-se de modo direto num programa básico de estudos, e de inspirar permanentemente o trabalho dos professores, qualquer que seja o meio em que sirvam. Os programas devem apresentar uma flexibilidade suficiente para que a escola e o professor possam, conhecidos os fins formulados, enriquecê-los com conteúdos que reflitam não só as características psicológicas do educando, mas também as condições sociais, econômicas e culturais que o afetam.

A fim de que os planos e programas correspondam a esse *desideratum*, isto é, que constituam um meio de ajudar a escola a realizar os fins da educação, é de todo imprescindível que os professores recebam nos institutos que os formam preparação que lhes possibilite obter o máximo proveito dos programas.

Nessa linha de considerações, o Seminário adotou os seguintes fins concretos da educação, semelhantes aos já aprovados para a educação geral pelo Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado no Chile em janeiro de 1955:

- "a) desenvolver a saúde física e mental e a habilidade corporal, especialmente a habilidade manual;

- b) desenvolver o domínio da linguagem — falar, escutar, ler, escrever — como meio de assegurar a comunicação com os demais e a plena aquisição da herança cultural ;
- c) dominar as nações e processos matemáticos que permitam resolver os problemas quantitativos mais freqüentes na vida diária e iniciar-se no sentido do pensamento matemático ;
- d) assegurar uma adequada compreensão e apreciação do mundo social, particularmente no que se refere a:
 - tradição cultural;
 - organização social (comunal, provincial, nacional, internacional) ;
 - os deveres e direitos cívicos e os ideais da democracia;
 - o desenvolvimento das habilidades e atitudes que requer o trabalho em grupo e a harmoniosa convivência com os demais;
 - a vida econômica da comunidade e da nação, a dignidade do trabalho e as atitudes do bom produtor e do bom consumidor;
- e) compreender o mundo físico na medida que se requer para uma adequada adaptação a êle e para uma concepção objetiva elementar do Universo;
- f) desenvolver a apreciação e a expressão estéticas;
- g) preparar para a vida familiar e para o adequado emprego do tempo livre;
- h) explorar as aptidões e interesses do educando e orientá-los para os campos mais proveitosos a êle e à sociedade;
- i) formar hábitos e atitudes valiosas, tais como pontualidade, honradez, verdade, tolerância, responsabilidade, iniciativa, amor ao trabalho bem feito, coragem;
- j) desenvolver o espírito cívico, o pensamento reflexivo e o sentido da responsabilidade moral, estimulando particularmente :
 - o uso do método científico para a solução dos problemas que a vida apresenta;
 - a capacidade de discriminar os valores, especialmente os valores éticos, e extrair deles hábitos e normas de conduta;
 - uma concepção do mundo e da vida em que se integrem a teoria e a ação, o pensamento e a conduta, e que exalte a capacidade criadora do indivíduo."

Tendo em vista as finalidades anteriores, foi recomendado que um Plano de Estudos e um Programa Mínimo contenham, ao menos, as matérias e atividades seguintes:

A. Matérias

- a) Linguagem,
- b) Matemáticas,
- c) Educação social e moral,
- d) Ciência da natureza,
- e) Educação artística e manual,
- f) Saúde e educação física.

B. Atividades

- a) Educativas gerais (conselho de curso, clubes, etc.),
- b) De estudo do meio ambiente físico e social,
- c) De orientação.

O Seminário não se pronunciou sobre a educação religiosa por considerar qualquer decisão a esse respeito assunto privativo de cada país.

IV — TEMA II — PRINCÍPIOS EM QUE SE DEVEM BASEAR O PLANEJAMENTO,
A ELABORAÇÃO, A APLICAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS PLANOS E
PROGRAMAS

1. Do estudo procedido pelo Seminário nos documentos de que dispôs, concluiu que na maioria dos países latino-americanos o *planejamento* dos planos e programas se faz de modo assiste-temático e parcial, da mesma forma que sua elaboração, aplicação e avaliação. E o fato se explica porque não existem, na maioria dos países, órgãos especiais dedicados ao assunto, ficando a tarefa entregue a comissões de caráter transitório nas quais, quase sempre, faltam representantes de todos os setores que têm real vinculação com o problema. Acresce ainda que geralmente os planos e programas são falhos quanto à orientação destinada ao professor.

A consideração desses e de outros fatores levou o Seminário a recomendar a existência de um órgão encarregado especialmente dos planos e programas, no qual devem atuar não só especialistas em planos e programas, mas também pessoal diretivo superior do sistema educacional, professores e representantes qualificados de outros setores da vida do país, no que tem de nacional e regional.

Atendendo a que a fase prévia da elaboração dos planos e programas exige investigações minuciosas, recompilação de in-

formações e outras atividades, foram indicados a esse respeito os seguintes aspectos:

- a) consideração e estudo das exigências que os processos evolutivos de ordem cultural, social, econômica e pedagógica impõem à educação primária ;
- b) grau de correlação que com estas necessidades guardam os resultados dos planos e programas vigentes;
- c) orientação que em consequência deve imprimir-se à reforma educacional;
- d) sucessão e entrosamento que se deve estabelecer entre as diversas etapas do processo de formulação dos planos e programas, e duração delas;
- e) recompilação de documentação e experiências de outros países, relativas às questões a serem tratadas;
- f) organização de campanhas para interessar a opinião pública na reforma dos planos e programas e estimular a formulação de juízos e critérios em relação àqueles propósitos ;
- g) realização de seminários para educadores de diferentes graus de ensino e de pessoas interessadas na educação a fim de que apresentem experiências, iniciativas e pontos de vista".

2. Quando à *elaboração* dos programas foi aconselhado que se deve procurar a distribuição harmônica das seguintes categorias de experiência:

- "a) conhecimentos e compreensões;
- b) hábitos, habilidades e destrezas,
- c) ideais, atitudes e apreciações".

As atividades indicadas nos programas terão o caráter de sugestões ou orientações, o que não exclui a ação do professor para selecioná-las e enriquecê-las, e a sua formulação deverá:

- "a) satisfazer os interesses e necessidades da criança;
- b) servir de modo prático à comunidade;
- c) estimular o desenvolvimento da criança como meio para conseguir que a aprendizagem represente para ela uma tarefa agradável, e para despertar e fomentar a auto-formação".

Na elaboração dos planos e programas não se ter em vista duas etapas fundamentais:

"a) formulação e discussão do anteprojeto, b) fase experimental do mesmo".

O ensaio do anteprojeto dos programas se fará, com a duração mínima de um ano, em escolas experimentais ou em escolas existentes utilizadas para esse fim, pretendendo obter informações de caráter objetivo e de apreciação pessoal de professores, pessoal técnico e administrativo das escolas e pais de família; esses dados deverão ser utilizados pelo órgão encarregado dos Planos e Programas para introduzir prováveis inovações ou retificações antes de serem convertidos em documento definitivo a vigorar nas escolas.

Atenção especial devem merecer os "guias didáticos", que acompanham os programas, de tanta utilidade para os professores. De acordo com as conclusões do Seminário de Huampani, devem esses "guias" atender a estes pontos:

- a) explicação da estrutura e características principais do programa ;
- b) análise dos fins e objetivos que contêm os programas;
- c) aspectos e orientações que permitem ao professor dirigir melhor o processo da aprendizagem da criança ;
- d) métodos mais recomendáveis para dirigir a aprendizagem de modo geral, e especial para cada matéria ou disciplina, considerando, entre outros, os seguintes aspectos :
 - 1) critérios para atender às diferenças individuais;
 - 2) organização do trabalho em grupos;
 - 3) planos de trabalho desenvolvidos à maneira de sugestões ;
 - 4) normas para avaliação do rendimento escolar (questionários, provas objetivas, etc.) ;
 - 5) utilização oportuna e econômica do material didático (recursos audio-visuais e outros) ;
 - 6) textos e outros auxiliares de ensino;
 - 7) bibliografia geral para professores e alunos;
- e) sugestões para a organização de atividades extraprogramáticas ;
- f) orientação para estender as atividades sociais e culturais da escola à comunidade".

3. *Aplicação dos planos e programas.*

Concedeu-se especial consideração ao fato de que é necessário criar um ambiente favorável em torno dos novos planos e

programas, para que ganhem segurança quando de sua aplicação. Para tanto, o Seminário recomendou :

- "a) reuniões previamente planejadas para dirigentes, supervisores e inspetores escolares, com o fim de capacitá-los no conhecimento dos planos e programas e deduzir as obrigações que lhes incumbem na etapa de aplicação ;
- b) reuniões igualmente planejadas para os diretores de escolas e professores, com análoga finalidade;
- c) divulgação e comentário dos fins que perseguem os planos e programas, com o objetivo de que encontrem eco propício e estimulante na sociedade, suscetível de possibilitar colaborações e ajudas à escola;
- d) organização de seminários, cursos rápidos e conferências para os professores e pessoas interessadas no problema ;
- e) formulação de instruções mediante cartas circulares e boletins, encaminhados para completar a ação anteriormente resumida ;
- f) adequação conveniente do local e anexos escolares como condição prévia para a devida aplicação dos planos e programas ;
- g) preparação de livros para professores, de material didático e equipamento necessários para uma frutífera aplicação dos planos e programas;
- h) reorientação e adoção de normas especiais de supervisão escolar que coadjuve a realização da tarefa proposta".

Ainda a propósito desse mesmo item do tema II, o Seminário, considerando de tal modo importante a ação do professor na aplicação dos planos e programas, insistiu na necessidade de se lhe conceder a devida liberdade para o emprego de métodos, do mesmo passo que a inspeção escolar deverá orientá-lo de modo sistemático e continuado para ajudá-lo na melhor compreensão dos fins e objetivos a que se propõem os programas.

De igual modo, foi recomendado obter-se a cooperação da comunidade para a compreensão da obra educativa da escola, no caso especial, a aplicação e o desenvolvimento dos programas.

4. *Avaliação dos planos e programas.*

como este meio de avaliação exige tempo considerável e apresenta grandes dificuldades, o Seminário estimou útil estabelecer certas normas para julgar da adequação dos planos e programas, as quais tomaram a forma de perguntas grupadas

de acordo com as partes compreensivas dos programas, ou seja, perguntas a respeito dos seguintes aspectos:

- a) princípios de filosofia da educação,
- b) fins ou objetivos gerais,
- c) o plano de estudos,
- d) objetivos específicos,
- e) conteúdo,
- f) orientações didáticas ao professor (com relação ao educando e com relação ao professor).

O Informe Final do Seminário contém as diferentes perguntas a respeito de cada parte dos programas; não são aqui reproduzidas porque, sendo muito minuciosas, tomariam muito espaço, embora sejam de inestimável mérito para os estudiosos, que poderão conhecê-las compulsando o documento original.

V — TEMA III — AVALIAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DOS PLANOS E PROGRAMAS DA AMÉRICA LATINA

1. *Aspectos comuns e diferentes*

O Seminário realizou este estudo sobre a base do documento preparado pelo Professor Lourenço Filho — "Os programas de ensino primário na América Latina" (estudo comparativo).

Deduções

1. 1 *com relação à duração da escolaridade*

Da análise comparativa dos dados dos diversos países latino-americanos, relativos à duração em anos da escolaridade, ao número efetivo de dias letivos no ano escolar e horas de trabalho escolar diário, resultaram estas conclusões:

- a) há notáveis diferenças quanto ao número de horas dedicadas ao ensino primário : há país com 3 600, enquanto que outros alcançam 7 000 e até 8 000 ;
- b) são vários os países que não atingem um mínimo de horas desejável para que a escola exerça uma ação eficiente ;
- c) em conjunto, a "diferença entre o número de horas que se dedica à escolaridade primária na América Latina é notoriamente inferior à que tem a generalidade dos países europeus";

- d) "é muito duvidoso que em certos países latino-americanos se possa obter o adequado desenvolvimento de seus programas com o tempo que se lhes dedica".

A propósito deste tópico, mais uma vez se evidencia como é escassa a duração (e mesmo assim teórica, a prevista em lei) em horas da escolaridade em nosso país, como se pode concluir, e concluir melancolicamente, à vista deste quadro constante do Informe Final do Seminário de Planos e Programas de Estudo de Educação Primária na América Latina:

DURAÇÃO DA ESCOLARIDADE PRIMARIA EM ANOS E HORAS

Países	Duração da escolaridade em anos	Dias de aula no curso por ano	Horas diárias de aula	Duração em horas, da escolaridade total
Argentina	7	200	5	7 000
Brasil	5	180	4	3 600
Bolívia ...	6	190	5	5 700
Colômbia .	5	210	4-6 ou 7, conforme o clima	5 943
Chile	A	235	5	7 050
Cuba.....	6	180	5	5 400
Equador ..	6	180	6	6 480
El Salvador	6	230	6	8 280
Honduras .	6	225	6	8 100
Peru	5	180	6	5 400
Uruguai ..	6	180	4	4 320
Venezuela	6	190	5	5 700

Bem podemos avaliar a ineficácia da ação educativa de nossa escola primária com escolaridade tão reduzida, a mais reduzida (3 600 horas) dentre doze países latino-americanos, alguns dos quais ultrapassam 8 000 horas de aula por ano. Essa a duração *teórica* da escolaridade primária, na qual se considerou que haveria 180 dias letivos por ano em nossas escolas que estariam a oferecer 5 anos de estudos às crianças. como estamos ainda distantes desse ideal! Mas bem sabemos a lástima que é o desdobramento em turnos (2 e 3) de nossas escolas dos centros urbanos, que oferecem em média 3 horas de trabalho diário, e nas quais é tão reduzido o número das crianças que concluem a 5.^a série, que não figura como exigência legal em mais da metade das Unidades Federadas.

1.2 *com referência aos programas de aritmética*, concluiu-se, entre outras afirmações, que, tendo em vista o valor forma-

tivo e utilitário dessa disciplina, não se dedica a ela o tempo que seria de desejar-se, do mesmo modo que não se considera completo o limite que se lhe concede em alguns países.

1.3 *No que tange aos 'programas de ciências sociais:*

a) não está suficientemente generalizada uma perfeita concepção a cerca dessa disciplina;

b) não existe uniformidade de critério referente aos conhecimentos iniciais que devam servir de base aos estudos histórico-geográficos, embora predomine como ponto de partida o conhecimento do meio imediato em que vive a criança ;

c) um ou outro programa contém temas relativos à história universal;

d) raramente se encontra nos programas preocupação pelo conhecimento dos problemas do mundo contemporâneo.

1.4 *com relação aos conteúdos dos programas fazerem referência aos aspectos histórico-geográficos e culturais da América e aos organismos internacionais :*

a) quanto à História da América : aparece acentuadamente exposta nas civilizações primitivas e na época dos descobrimentos e da conquista ; em geral está colocada nos últimos graus escolares, sendo que nalguns países não há referência sobre o processo histórico americano;

b) quanto à Geografia: salvo raros casos, todos os programas contém o estudo da geografia geral da América, e, de preferência, se estudam os países mais ligados por motivos econômicos, históricos ou culturais, com o país em referência;

c) quanto à Literatura: são escassas as referências à literatura americana, sendo que, dos programas de alguns países, entretanto, constam listas de autores americanos para serem lidos, e noutros se recomenda a leitura de material literário americano ;

d) quanto a organismos internacionais: a quase totalidade dos programas contém aspectos referentes ao ideal pan-americano e alguns se ocupam dos objetivos de organismos tais como as Nações Unidas, a Organização dos Estados Americanos e o Ponto IV.

1.5 como o estudo dos programas revelou insuficiência e deficiência quanto ao alcance dos ideais pan-americanos, foi recomendado dar a necessária ênfase ao estudo histórico-geográfico do Continente em sua contextura econômico-social, e também quanto às manifestações culturais e espirituais.

1.6 *com referência aos programas de linguagem,* o Seminário concluiu, entre outras coisas, que são vários os métodos para o ensino da leitura e da escrita, e também que não existe uniformidade de critério a respeito do grau de escolaridade mais indicado para iniciar o estudo dos conhecimentos gramaticais; igualmente, "se cultiva em reduzida medida o conhecimento da

literatura, tanto nacional quanto hispano-americano, e se exclui quase totalmente a universal.

1.7 *Quanto aos programas de ciências da natureza*, o Informe Final registra várias considerações, de que destacamos:

a) "existe uma grande variedade no emprego de terminologia para designar a matéria";

b) "todos os programas recomendam estudos monográficos e comparativos de animais, vegetais e minerais úteis para a vida do homem";

c) os programas reiteram a necessidade de preparar a criança para que desfrute de melhor saúde.

1.8 Tendo em vista as diversas conclusões que resultaram da análise dos programas, o Seminário recomendou que cada país promovesse um trabalho de crítica nos próprios programas em relação aos dos demais países da América Latina.

2. Mecanismo de elaboração, revisão e aplicação dos planos e programas.

Do estudo dos processos de elaboração, aplicação e revisão dos planos e programas em nove países do Continente, o Seminário extraiu quatorze conclusões que procuraremos resumir. A primeira é que só em muito poucos países existe órgão especificamente encarregado da formulação de planos e programas; em geral são constituídas comissões que funcionam somente na fase de elaboração, dela participando, além de professores, supervisores escolares, do mesmo modo que na fase da aplicação dos programas. Não contam ainda os diversos países com profissionais dedicados exclusivamente a essa função.

O estudo revelou que, na metade dos países que foram objeto dessa investigação, as associações de professores se fazem representar nas comissões de planos e programas, e somente num país há participação dos pais. Em dois países existe regulamentação clara a cerca das funções dos membros dos departamentos ou comissões ocasionais.

A experimentação pedagógica como base para a elaboração dos programas só em reduzidos casos é utilizada; nalguns países a experimentação é feita em "escolas de caráter experimental, não dirigidas ao ensaio de programa".

Igualmente, em nenhum país existe coordenação entre os órgãos que elaboram os programas e os organismos especializados no estudo da criança ou os que estudam a realidade econômica, social e cultural dos países.

Finalmente, em três países se efetua de maneira simultânea e geral em todas as escolas a aplicação dos programas; nos demais, a aplicação geral é precedida de um ensaio circunscrito a

certas escolas. Em todos os países estudados há orientação aos diretores e professores quanto à aplicação dos programas.

Quanto às escolas normais, foi verificado que não contam ainda com disciplinas especificamente dedicadas a planos e programas.

I

VI — TEMA IV — PLANO DE AÇÃO PARA O MELHORAMENTO DOS
PLANOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA
AMÉRICA LATINA

Após as conclusões resultantes das análises e estudos procedidos, foi, então, elaborado um plano de ação contendo as *recomendações* julgadas pertinentes, e de que fazemos integral transcrição, considerando o caráter objetivo de que se revestem e porque poderão aproveitar mais imediatamente a organismos públicos e especialistas interessados.

"O Seminário de Planos e Programas de Educação Primária na América Latina, realizado em Huampani, Peru, de 9 a 22 de maio de 1956,

Considerando que é necessário e conveniente adotar um Plano de Ação que facilite a aplicação dos princípios e normas adotados pelo Seminário para dirigir o processo de planejamento, elaboração, aplicação e avaliação dos Planos e Programas de Educação Primária,

Recomenda : I. Aos

Estados-Membros :

1 *Divulgação das Recomendações do Seminário de Planos e Programas de Estudo de Educação Primária.*

Que se divulgam, amplamente, com o objeto de interessar à opinião pública, ao magistério nacional, às pessoas e aos setores ligados ao problema da educação, as Recomendações do Seminário.

2. *Criação de um organismo permanente de planos e programas*

a) que se crie em cada Ministério ou Secretaria de Educação Pública um organismo permanente de planos e programas, integrado por especialistas e professores de qualificada experiência profissional;

b) este organismo se ocupará do planejamento, elaboração, revisão, aplicação e avaliação dos planos e programas;

c) para o cumprimento de suas funções solicitará a cooperação do magistério em exercício, das associações de professores,

das instituições com responsabilidade no estudo da criança e da realidade social e econômica do país, das organizações interessadas na educação e dos pais de família;

d) enquanto não se cria este organismo, é conveniente que se encarregue de suas funções o departamento técnico julgado mais idôneo.

3. *Seminários nacionais e regionais*

Que se organizem Seminários nacionais e regionais sobre planos e programas, destinados a professores, diretores e supervisores escolares, para analisar e interpretar as Recomendações da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, de Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação e do Seminário de Planos e Programas, realizados em Lima em abril e maio de 1956.

4. *Cursos sobre planos e programas*

Que tanto nos institutos formadores de professores como nos cursos de aperfeiçoamento se organizem estudos especializados sobre planos e programas.

5. *Associações de professores*

Que as organizações de professores incluam os problemas relativos ao melhoramento dos planos e programas entre suas atividades.

6. *Bolsas para fazer estudos sobre planos e programas*

Que se concedam bolsas de estudo para que professores qualificados realizem estudos de especialização sobre planos e programas em universidades do país e do estrangeiro.

7. *Ajuda técnica*

Que se solicite ajuda técnica à UNESCO, à Organização dos Estados Americanos (OEA) e a outros organismos ou instituições que possam concedê-la, para auxiliar os países no processo de melhorar os planos e programas.

8. *Reforma dos planos e programas*

Que o processo de planejamento, elaboração, revisão, aplicação e avaliação dos planos e programas, se desenvolva num período de duração razoável, que permita a realização de um trabalho de resultados satisfatórios, obedecendo às seguintes etapas :

- a) investigação da realidade nacional nos aspectos relacionados com os planos e programas;
- b) preparação do anteprojeto;
- c) ensaio e experimentação do mesmo;
- d) formulação do projeto;
- e) aprovação dos planos e programas;
- f) aplicação e avaliação dos mesmos.

Em cada etapa devem organizar-se campanhas adequadas para orientar a opinião pública sobre a necessidade e importância da reforma.

9. *Experimentação educacional*

Que se estimule o desenvolvimento de escolas experimentais e se utilize o resultado de suas investigações para o melhoramento dos planos e programas.

10. *Organização de comissões mistas de professores*

Que se organizem comissões mistas de professores de educação pré-escolar, primária e média para que estudem a adequada correlação entre esses graus de ensino.

11. *Investigações estatísticas e outras*

- a) que se realizem investigações estatísticas sobre a evasão e a repetência escolar, a distribuição dos alunos por cursos ou graus, e sobre outros aspectos pertinentes, e se utilizem seus resultados como elementos de juízo para a preparação de planos e programas ;
- b) que se melhorem as Seções de Estatística dos Ministérios de Educação e se concedam oportunidades ao seu pessoal para aperfeiçoar-se ;
- c) que se realizem periodicamente censos escolares, locais, regionais e nacionais, e se apoie a idéia de realizar o censo escolar das Américas;
- d) que se investiguem as características do crescimento e desenvolvimento da criança em cada país e em suas diversas regiões, assim como interesses, atividades e problemas típicos;
- e) que se investiguem os diversos tipos de comunidade em cada país para conhecer, entre outras coisas, os recursos que possam oferecer para o ensino e fundamentar a adaptação aos programas ;
- f) que se investiguem os problemas e dificuldades que os professores encontram mais freqüentemente em seu trabalho, a fim de fundamentar os guias didáticos.

12. *Bibliotecas, publicações e centros de documentação pedagógica.*

- a) que se estabeleçam bibliotecas pedagógicas para o professor, ou se enriqueçam as existentes;
- b) que se estabeleçam Centros de Documentação Pedagógica para recolher e promover intercâmbio de informações sobre educação, aproveitando a ajuda técnica que o UNESCO proporcione a respeito;
- c) que se estimule a publicação de revistas de educação, e se utilize a ajuda que a respeito ofereçam os serviços de difusão de informação técnica sobre educação da UNESCO.

13. *Aspectos comuns e diferentes dos programas*

Que no processo de planejamento e elaboração dos planos e programas se tenham em conta as deduções mais importantes obtidas do estudo comparativo de analogias e diferenças entre os programas latino-americanos, efetuado pelo Seminário, especialmente no que tange aos aspectos seguintes :

- a) duração do ano escolar e do tempo total que se destina ao ensino na escola primária;
- b) distribuição do tempo destinado ao desenvolvimento de cada uma das matérias;
- c) gradação dos conteúdos do programa de tal modo que se ajuste ao processo evolutivo da criança e à sua capacidade de compreensão ;
- d) vitalização dos conhecimentos que nos programas reflitam o núcleo cultural comum na América Latina;
- e) eliminação de certos aspectos ou temas contidos nos programas que possam menoscar a mútua compreensão dos povos ;
- f) fortalecimento nos programas dos pontos relativos ao ensino sobre organismos internacionais.

II, À UNESCO e à Organização dos Estados Americanos :

1. *Seminário de planos e programas de estudos de educação primária e média*

Que se organize em começos de 1958 um Seminário de Planos e Programas de Educação Primária e Média na América Latina.

2. *Publicações periódicas sobre planos e programas*

Que se patrocine a publicação de uma revista dedicada a planos e programas e se fomentem publicações similares nos países

3. *Publicação especial sobre planos e programas*

Que se prepare e se publique uma relação de obras ou estudos pedagógicos sobre planejamento, elaboração, revisão, aplicação e avaliação dos planos e programas.

4. *Intercâmbio de informação e de experiências*

Que se promova o desenvolvimento de um programa de intercâmbio de informação e de experiências entre os Estados-Membros com referência ao melhoramento dos planos e programas, e se organize um Centro de Documentação Pedagógica para a América Latina.

5. *Concessão de bolsas de estudo*

Que se concedam bolsas especiais a fim de que professores dos Estados-Membros possam fazer, em outros países, estudos superiores sobre planos e programas.

6. *Dicionário pedagógico*

Que se prepare e se publique um Dicionário Pedagógico que contribua para unificar a terminologia pedagógica em língua espanhola.

7. *Instituto de Investigações Pedagógicas para a América Latina*

Que se crie um Instituto de Investigações Pedagógicas para a América Latina, com as funções que lhe foram assinaladas na Recomendação 4.6 da Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina.

8. *Aspectos comuns e diferentes dos programas de estudos na América Latina*

Que a UNESCO procure completar o estudo realizado pelo Seminário sobre os programas da América Latina.

9. *Censo escolar das Américas*

Que a Organização dos Estados Americanos (OEA) apoie a realização do Censo Escolar das Américas.

III. Às Nações Unidas.

1. *Estudos econômicos*

Que, dentro dos estudos econômicos realizados pela CEPAL para cada país, se inclua informação e dados que possam ser de utilidade no planejamento de planos e programas.

2. *Informação estatística*

Que, na informação estatística que publica, inclua dados relacionados com a educação, a fim de que possam ser utilizados na elaboração e aplicação dos programas".

A ESCOLA ELEMENTAR BRASILEIRA E O SEU MAGISTÉRIO (*)

{Tentativa de caracterização generalizada}

PAULO DE ALMEIDA CAMPOS
Do I. N. E. P.

I — RAPIDA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Na tentativa de caracterização generalizada da escola elementar brasileira, quanto à sua natureza, finalidades e funcionamento, não se pode deixar de apreciar, embora de modo rápido, certos fatos e características que a identificam no passado. somente uma

análise das condições históricas da estrutura social e política do Brasil, com seus ideais e vivências, o conhecimento dos padrões escolares então seguidos, as condições gerais de desenvolvimento a que esteve sujeito o ensino popular, nos permite ajuizar com maior equilíbrio quanto à situação atual do ensino de grau elementar e quanto às perspectivas futuras.

Os nossos dirigentes e dominadores, desde o Descobrimento e por toda a Colônia, foram indiferentes, senão mesmo hostis, a qualquer idéia de progresso educacional e à cultura de modo geral. Durante muitos anos não encontramos nenhuma identificação do poder público com o problema da educação do povo, desinteresse que resultou do fato de que inicialmente o Brasil foi apenas objeto de exploração econômica, fosse o comércio do pau brasil, fosse a busca do ouro e pedrarias.

Para essas atividades e as de cultivo da terra, tiveram os colonizadores que lançar mão da escravização do índio, e, mais tarde, do negro vindo da África, — também ainda exploração, e já aí do homem pelo próprio homem.

Tanto para o índio, a princípio, quanto para o negro, depois, ambos de utilização servil, não viam os donos da terra nem o governo da Metrópole portuguesa nenhuma necessidade de educação: o trabalho era feito por escravos que não precisavam estudar. A educação não era instrumento para se alcançar o desen-

(*) Trabalho preparado para a Conferência Regional sobre Educação. Primária na América Latina, realizada em Lima, de 23 de abril a 5 de maio de 1956, e a que o autor compareceu como delegado do Brasil.

volvimento do país: este estava sendo conquistado pelo trabalho servil. Para aumentá-lo, a providência era aumentar o número de escravos e não o de escolas. Daí, porque a Metrópole não nutria nenhum empenho na cultura do povo que se ia aqui constituindo.

De outra parte, o patriarcalismo português, apoiado no trabalho escravo, deu forte incremento à colonização e pôde fornecer à sociedade colonial os quadros de uma organização social cerrada. As raças, branca e africana, e, em certo grau, a indígena, viriam a formar a "estratificação étnica, cujas camadas correspondiam exatamente, na estratificação social, às duas classes que a monocultura latifundiária e escravocrata separava e superpunha, elevando à categoria de nobreza a dos senhores de engenho e degradando ao mais baixo nível as massas de escravos" (Fernando de Azevedo — "A Cultura Brasileira", São Paulo, 1944).

Numa sociedade organizada sobre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata, não podia realmente interessar a educação popular. Por isso, as primeiras (e únicas por todo o século XVI) escolas eram de iniciativa dos jesuítas, que as iam instituindo para alcançar os objetivos místicos e sociais da Companhia de Inácio de Loyola.

Apreciando a atividade desses religiosos na obra educacional brasileira, é de se lembrar que eles pensaram primeiramente numa teocracia, que chegaram a esboçar no Território das Missões e no Paraguai. Daí, a tentativa inicial de catequização, alfabetização e latinização do índio: a primeira escola jesuítica foi para índios. Por causa desse sonho teocrático se opuseram à escravização do silvícola e não à do africano importado.

Superada essa fase inicial, não se poderá deixar de reconhecer que a política educacional desses primeiros mestres do Brasil foi a elaboração de uma elite, culta e religiosa, isto é, "uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruídos para o serviço de direção, por eles orientada, da sociedade. esses instruídos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores e da Igreja" (Anísio Teixeira, "Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XXII, jul.-set. 1954, n.º 55). O ensino elementar servia-lhes apenas de instrumento de catequese do gentio e de base para a organização de seu sistema educacional que, no final do século XVI, possibilitava conferir os primeiros graus de bacharel em 1575, de licenciado em 1576 e de mestre em artes em 1578

O ensino ministrado nos grandes colégios de jesuítas se elevou a um alto nível, inclusive com defesa de teses de filosofia, que em nada o inferiorizava ao das grandes universidades euro-

peias. Formaram eles os primeiros bacharéis e letrados do Brasil e preparavam jovens para estudos superiores em Coimbra.

A vocação dos padres da Companhia de Jesus era, com efeito, não a educação primária ou profissional, mas a educação das classes dominantes, a aristocracia, com base no ensino das humanidades clássicas. Assim foi por dois séculos e meio, até que em 1759 foram fechados os seus colégios e expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, que pretendeu instituir na Colônia um sistema de escolas, mais funcional do que o dos jesuítas, que tivera êxito em Portugal e que a própria sociedade brasileira comportava àquele tempo. Não deu, entretanto, resultado por falta de pessoal docente capaz. Eram as "aulas regias", isoladas e dispersas, de gramática latina, de grego e de retórica, entregues a mestres improvisados, com absoluta ausência de senso pedagógico. Além dessas "aulas", contavam-se também as escolas embrionárias, instaladas nos conventos e orientadas pelos mesmos métodos sob as influências da Igreja e do feudalismo agrário, atendendo senão aos filhos da elite da sociedade rural e burguesa, e poucos outros recrutados na massa de mestiços das vilas e cidades.

Além disso, "a ausência quase completa de indústrias, a rotina da monocultura e da exploração das atividades de comércio, não criando necessidade de formação profissional, nem exigindo trabalho tecnológico de mais alto nível, contribuíram, como outros fatores, para desvalorizar as funções manuais e mecânicas, exercidas por artesãos, escravos e libertos. O que interessava nessa sociedade de estrutura elementar era, de fato, um tipo de elite intelectual. Para essas funções nobres, como a magistratura e o clero, que exigiam um mínimo de especialização intelectual, bastava a cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios dos padres, por métodos que se baseavam, não sobre a ação e o concreto, mas sobre a leitura, o comentário e a especulação" (Fernando de Azevedo, obra citada).

Vivemos, assim, os três primeiros séculos da descoberta do Brasil, em um regime semi-teocrático e de transplantação intencional para o nosso meio de muitas tradições e instituições européias, inclusive as tradições e instituições escolares, transplantação essa que se processou com deformações graves e cujos efeitos se fizeram sentir por muitos e muitos anos. Tudo — desde os programas, escolha de livros — vinha de longe e de cima: do poder supremo do Reino.

Era tão grande o desinteresse da Metrópole pelo ensino elementar, que, ao tempo da chegada da família real (1808), duas escolas públicas possuía o Rio de Janeiro, que contava 45 mil habitantes, e seria a futura capital do Reino Unido.

O fato de D. João VI haver-se preocupado de início com a criação de várias instituições de ensino superior, concentradas

no Rio de Janeiro e na Bahia, não impediu que o restante da Colônia continuasse mergulhada no mesmo atraso. Acentuou-se, porém, o caráter de abstração, de humanismo falso, de academicismo, de alheamento de nossa educação escolar, uma vez que o sistema escolar e cultural se organizava de cima para baixo, não provendo às reais necessidades do povo com o ensino primário.

Enquanto os Estados Unidos em 1784 já tinham o cuidado de organizar um fundo escolar para garantir a subsistência de suas escolas elementares, os nossos dirigentes, em 1808, criavam várias escolas superiores, menos por amor à cultura do espírito do que para atender às necessidades imediatas de formar os elementos requeridos à vida administrativa e social da época. Eram as "academias", escolas criadas para a elite, sem a base necessária e democrática, de um plano de escolas populares. Começávamos por onde deveríamos terminar.

com a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823, pela primeira vez passaram a dominar nos espíritos da elite culta as idéias em favor da educação popular, assegurada "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos", pelo art: 179, n.º XXXII, da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, e, afinal a lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. . Infelizmente não se colheram os frutos esperados dessa disposição legal por falta de recursos para manter tais escolas e de professores habilitados para regê-las.

como medida descentralizadora, pretendendo talvez considerar a necessidade de o ensino se adaptar às peculiaridades regionais, de ordem geo-econômica e social, tivemos o Ato Adicional de 1834, que atribuía às Províncias o encargo da educação elementar e secundária, deixando ao governo central a obrigação de prover ao ensino superior. Tal medida não permitiu, entretanto, reduzir a distância intelectual entre as elites do país e as camadas sociais inferiores. O que ocorreu foi a fragmentação do ensino, por diversas razões, notadamente pela ausência de uma unidade de pensamento, uma das expressões do espírito flutuante da sociedade, que "resultou do caráter fragmentário da formação social e das divergências de interesses e de idéias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das Províncias, como das classes sociais" (Fernando de Azevedo, obra citada).

Assim, por todo o tempo do Império era para as escolas de ensino secundário, do tipo acadêmico, e as de ensino superior que se voltavam as melhores atenções, e elas se expandiram, contribuindo cada dia mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, contrastando a quase ausência de ensino elementar, co-

mum, com o desenvolvimento de formação de elites. Essa educação escolar se destinava, destarte, a ornamentar uma posição social que por outros meios a população já havia atingido; era, assim, um "vernissage" intelectual.

A instrução primária, confiada às Províncias, reduzia-se quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem caráter formativo e sem nenhuma estrutura, atendendo apenas cerca de 10% da população em idade escolar. Em 1867, para uma população livre de 8.830.000 calculava-se em 107.483 o total da matrícula geral nas escolas primárias em todas as Províncias.

Quanto à preparação do professor para as escolas primárias eram igualmente raras as iniciativas oficiais, datando de 1835 a primeira Escola Normal em todo o Império, instalada em Niterói, na Província Fluminense, sendo que na capital do país somente em 1880 se criava uma escola desse tipo.

Ao findar-se o Império, era de 259 mil a matrícula geral das escolas, para uma população de mais de doze milhões de habitantes. Lenta, pois, fora a expansão do sistema escolar primário também durante a Monarquia.

Essa a herança recebida pela República (1889) : ausência completa de tradição educacional no sentido de se apresentar a escola como instituição comunal; ensino popular escasso e mal orientado com relação às necessidades do país; reduzidas iniciativas visando à preparação específica do pessoal docente do ensino elementar; pobre a curricularização da escola, destinada à simples alfabetização, salvo pequenas exceções quanto à de centros urbanos; impossibilidade de aplicação das novas conquistas no terreno pedagógico.

com a abolição do trabalho servil (1888) e o advento da República, quase simultâneos, surgem novos ideais de vida social, que se vão refletir fundamente na política educacional, na ação dos administradores. São esses ideais democráticos que vão ditar, progressivamente, as providências de desenvolvimento de um sistema de escolas primárias destinadas às necessidades do povo, com o sentido de escola popular disseminada.

De outra parte, a separação da Igreja e o Estado, e a laici-zação do ensino público, iriam constituir novos condicionantes na filosofia de nosso sistema educacional, e, conseqüentemente, refletir-se na escola primária. Continuamos, é verdade, por largo tempo, afeitos à tendência baseada nas tradições acadêmicas de ensino acentuadamente tradicional, livresco, mais oral que livresco, de que se ressentia ainda o nosso ensino em geral, dos três níveis.

A forma federativa consagrou e ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional, transferindo a instru-

ção primária aos Estados, aos quais competia a organização do ensino em geral, reservando-se o governo federal, mas não privativamente, a incumbência de criar instituições de ensino secundário e superior.

Apesar dessa descentralização, não se processou, desde logo, expansão maior do sistema escolar, face a um conjunto de fatores que antes já afligiam as Províncias, ou seja, a fraca densidade demográfica, a extrema rarefação populacional, as grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos Estados, a grande extensão geográfica do país com imensa variedade topográfica das zonas rurais e a insuficiência de transportes e comunicações.

somente nalgumas Unidades Federativas, especialmente São Paulo, Distrito Federal e Minas Gerais, se verificava nos primeiros decênios da República maior expansão do sistema de ensino primário e normal e sentido de renovação pedagógica.

Após a primeira grande guerra a idéia da difusão do ensino popular entra a preocupar os dirigentes, interessados porém, infelizmente, na pura alfabetização, inclusive no Estado de São Paulo.

Tornou-se muito vivo com a República o interesse em torno do problema básico de nossa formação cultural.. Mais se aguçou esse interesse notadamente na fase compreendida entre 1922 e 1937, com várias reformas nalguns Estados e no Distrito Federal, debates, ensaios e experiências, quando fervilharam idéias e pregações pedagógicas, do que foi expressão nítida "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, que corporificava as diretrizes de um programa geral de educação e se definiam os princípios da renovação educacional do País, e que forte influência exerceria sobre a conjuntura do sistema escolar primário.

Os esforços no sentido da ampliação da rede escolar primária em todo o país têm sido grandes, apesar da adversidade do conjunto de causas anteriormente apontadas e que obstaculizam maior expansão, fazendo com que ela haja decorrido de forma difusa em cada região e em ritmo não tão intenso quanto todos desejamos. Ainda assim, é de se reconhecer que nos trinta anos iniciais da República fizemos quase cinco vezes mais pelo ensino primário que nos quatro séculos anteriores de vida do Brasil, se atentarmos para o fato de que em 1889 era de 259 mil alunos a matrícula desse ensino que em 1920 atingia cerca de 1 milhão e 251 mil alunos.

Estamos, porém, inegavelmente, assistindo nestes últimos decênios cada vez mais a um legítimo processo de democratização que inicia as classes na cultura.

esses os condicionamentos históricos da realidade do ensino primário brasileiro, cuja caracterização atual se faz a seguir.

II — CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA ESCOLA ELEMENTAR
BRASILEIRA1. *Natureza e finalidade da escola de nível elementar; sua filosofia legal.*

A Constituição brasileira prescreve o princípio democrático de que a educação é um direito de todos e que será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Dispõe, de igual modo, que os diferentes tipos de ensino serão ministrados pelos poderes públicos, sendo, porém, livres à iniciativa particular, respeitadas as legislações que os regulam, e assim realmente se efetivam.

Quanto à educação primária, porque "primeira" e porque a "de todos", visando à integração das novas gerações aos núcleos de cultura organizada, estabelece a nossa Carta Política a sua *obrigatoriedade*, do mesmo modo que a sua *gratuidade*; esta, quando proporcionada pelo poder público.

Apesar de a população, tanto dos centros urbanos quanto das áreas rurais, já haver ganho a consciência da importância e da necessidade da escola primária, passando mesmo a "exigi-la", não tem, todavia, o poder público, apesar de significativos esforços nesse sentido, podido oferecer ainda educação de grau elementar à totalidade do grupo em idade de obrigatoriedade escolar, isto é, entre sete e doze anos. A esse respeito, não é ainda animadora a nossa situação, se afirmarmos que nosso "deficit" escolar, nesse setor, atinge aproximadamente a 40%. Mesmo para o grande contingente que se matricula, não temos conseguido assegurar sua permanência na escola por um tempo útil, face a um conjunto de fatores diversos, nos quais avultam os de ordem econômica uma vez que o aluno representa uma unidade econômica no lar, especialmente na zona rural, e cedo é retirado da escola.

É ainda, com efeito, baixa a escolaridade média no ensino primário, variando os índices desse tempo de frequência à escola, esteja esta na cidade ou se situe no interior; as dos centros urbanos conseguem mais alta taxa de tempo de escolaridade, onde as solicitações e exigências do meio são maiores e também maiores as oportunidades de prosseguimento em estudos escolares, o que, evidentemente, não ocorre nas zonas da hinterlândia, onde mingam as necessidades de utilização imediata dos conteúdos intelectuais proporcionados pela escola. Aí, os pais se contentam em que os filhos saibam ler, escrever e fazer as operações fundamentais: em geral, são mandados tarde à escola (entre 8 e 9 anos), e, logo atingido aquele modesto objetivo paterno, são retirados para mais intensa utilização nas lides do campo.

Estudando uma geração escolar no transcurso dos cinco anos ou séries, o professor Moysés Kessel ("A evasão escolar no ensino primário", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XXII, out.-dez. 1954, n.º 56) pôde apurar o seguinte, quanto ao tempo de permanência na escola:

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA

Anos permanecidos na escola	Números absolutos	Números relativos
1	104 348	866
	506 733	4 207
2	152 321	1 265
	111 400	925
3	143 546	1 192
	125 513	1 042
4	49 698	413
	10 918	90
5		
6		
7		
Total	3	10 000
	1 204 477	

O quadro revela que em cada 10.000 crianças que se matriculam nas escolas primárias brasileiras 5073, ou seja, mais de 50% abandonam a escola durante e ao fim de um ano. De acordo ainda com esses estudos, Moysés Kessel concluiu que a escolaridade média das nossas crianças no ensino primário se situa entre 2, 3 e 2,8 anos.

Para essa evasão escolar, concorrem, além de fatores de ordem econômica, tal como o anteriormente referido, outros de ordem pedagógica, facilmente identificáveis : pauperismo, regime de "graduação", rígido e inadequado, escola não adaptada às condições regionais, escassez de recursos didáticos oferecidos, pobreza de métodos adotados, professor não ajustado psicologicamente à comunidade em que se situa a escola, etc.

A escola elementar tem assim muito reduzida sua atuação como agência social identificadora de conteúdos culturais, capaz de exercer real influência na fisionomia da comunidade. Infelizmente, pouco mais consegue fazer, notadamente a das zonas interiores, que obra de iniciação cultural, que não vai além da alfabetização, pura e simples, apesar de lhe estar previsto um curso de quatro séries ou anos escolares (somente o Distrito Federal e poucos Estados contam com escolas primárias de cinco séries). É que nas zonas interiores não se pode contar senão ainda com o elemento docente improvisado, porque nem contamos com diplo-

mados em número suficiente para a totalidade das escolas existentes, nem estes se interessam pelas escolas longínquas e de difícil acesso. De outro lado, nessas escolas um só professor atende a um só tempo a turmas de cinco e seis níveis de aproveitamento das três e quatro séries. É, de igual modo, escassamente equipada a escola que também é parcamente assistida do ponto de vista técnico-pedagógico. Pobre também é o seu currículo. Já as escolas primárias das cidades são mais ricas em conteúdo didático, melhor aparelhadas, de magistério com preparação adequada, em maioria instaladas em prédios próprios, turmas de alunos organizadas por critério menos empírico, contando, inclusive, com professores especializados para educação física, canto orfeônico e trabalhos manuais.

Pretendendo despertar o interesse das classes dirigentes em favor da educação popular, preceitua a Carta Magna brasileira que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes". não têm, infelizmente, os Estados e Municípios exercido qualquer vigilância a esse respeito, senão em casos esporádicos, sendo, entretanto, comum que tais empresas colaborem sempre que solicitadas, inclusive com doação de áreas destinadas a edificações escolares, cessão gratuita de casa para funcionamento da escola, oferecimento de hospedagem a professores na zona rural, fornecimento de merenda aos estudantes, havendo até mesmo os que constroem prédios (inclusive com seis e mais salas) e fazem doação ao Estado.

É de se referir que ultimamente vêm colaborando na extensão do ensino primário diversas instituições paraestatais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e outros.

Vale notar que variam de Estado para Estado os estímulos e as sanções quanto à frequência obrigatória, sendo, todavia, de ressaltar a sua inocuidade prática.

Ainda procurando identificar a filosofia legal da escola primária, é de se consignar o seu teor generalizadamente democrático, por isso que, em princípio, a escola pública não admite a discriminação racial e econômica. Situação não condizente com essa diretriz, somente pode ocorrer em escolas mantidas por particulares, inclusive as dirigidas por entidades religiosas.

É, igualmente, *leiga* (não confessional) a nossa escola oficial, nem sempre porém sucedendo o mesmo com a particular, que, em muitos casos, é confessional, quando mantida por associações religiosas. Nas escolas oficiais o ensino religioso é facultativo, constituindo, entretanto, disciplina dos horários, ministrado de acordo

com a confissão religiosa do aluno. não está o professor compelido a fazê-lo; em geral catequistas ou sacerdotes se ocupam dessa atribuição, normalmente em hora final dos trabalhos escolares, uma ou duas vezes semanalmente. A propósito nada há de uniforme ou rígido; são muitas as variações de Estado para Estado e de município para município.

A gratuidade da escola primária oficial inclui em alguns casos o fornecimento de material escolar, e em certos casos o uniforme do aluno, para o que vários governos estaduais e municipais consignam nos respectivos orçamentos verbas que visam a estimular o desenvolvimento das caixas e cooperativas escolares, organizadas em colaboração por professores, pais de alunos e amigos da escola.

A escola de nível elementar brasileira, conforme os dispositivos legais, tem por *finalidade*:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e o engrandçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; e
- c) elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho".

A Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, baixada em 1946, prescreveu essa unidade de objetivos para a generalidade das escolas do Brasil, admitindo a existência de um fundo comum de tradições, idéias e aspirações, que é mister resguardar, sem prejuízo da diversidade de experiências e possibilidades regionais resultantes de acentuadas diferenças locais, quanto a dispersão demográfica, meios de comunicação, recursos financeiros etc, visando, destarte, a uma "unidade nacional de conteúdo" através das diversidades regionais de forma e de estrutura dos sistemas escolares.

Do mesmo passo, consoante recomendação legal, deverá o ensino atender a diversos *princípios*, a saber:

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discentes;

- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo.
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana."

Sabemos como não é fácil cumprirem-se, na plenitude, esses princípios nas escolas das diferentes Unidades Federadas, que não apresentam, na sua generalidade, condições para que eles se exercitam cabalmente. Eles significam ideais a atingir, objetivos a perseguir: valem, é certo, mais como recomendação. Assim é que, em tese, a escola elementar brasileira busca efetivar os princípios contidos nos itens "d" e "f" e se esforça por alcançar os demais, isto porque os itens "a", "b" e "e" têm fundamentação psicológica que só escolas organizadas cientificamente, com riqueza de recursos pedagógicos e entregues a professores e orientadores muito capazes, poderão concretizá-los. No tocante ao item "c", constitui, realmente, um objetivo geral desejado por todos os educadores, mas não tem sido tarefa simples fazer que a escola reflita a realidade do ambiente. Elas sofrem, é verdade, a realidade do ambiente, as influências sócio-culturais da área a que servem, mas não estão por ora ajustadas a essa realidade. Existe ainda muito de artificialismo, de imposição rígida de padrões uniformes desligados da contingência ambiental da escola, que funciona como modelo feito para uma classe, e por isso não se ambienta devidamente.

Somos levados a crer que tal fato não ocorre tão-somente com relação ao Brasil; outros países certamente sofrem imposições semelhantes. Verdade é que várias experiências em Estados diferentes têm evidenciado o desejo de os administradores educacionais exercitarem uma tipo de escola mais adequada à realidade sócio-econômica da região, cabendo registrar aqui as proveitosas realizações dos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco e São Paulo, com suas "escolas típicas rurais", "grupos escolares rurais" e "escolas-granjas". Significam tentativas de esforço organizado, visando à organização de escolas de acordo com a concepção do ensino regional, pretendendo, ao lado da educação primária básica dos educandos, sua iniciação agrícola por métodos racionais. Observadas as características e possibilidades da região, essas escolas possuem horta, jar-

dim, pomar, pequeno campo de cultura, criação de pequenos animais domésticos, apiários, criação do bicho da seda, além de instalações para a prática de pequenas indústrias rurais e artes populares. Trabalham nessas escolas professores normalistas que, ademais, possuem curso especializado, e têm assistência dos técnicos dos órgãos oficiais próprios, ensejando larga participação ativa dos discentes nas lides agrícolas da escola.

Exceção feita a esforços dessa natureza com relação à escola primária de certas áreas rurais em que se patenteia maior vitalidade de objetivos e de conteúdo, mais dinamismo no ensino e certa iniciação no trabalho, e de outra parte, as escolas mais bem aparelhadas dos centros urbanos onde se pode contar com mestres de formação pedagógica, exercitando, portanto, melhores técnicas didáticas, a nossa escola primária é ainda agência social muito débil, incapaz de influenciar na fisionomia da comunidade, concorrer para seu soerguimento, destinada que está, em tese, a fazer pouco mais que obra de alfabetização, apesar de lhe estar prescrito, oficialmente um curso de cinco séries; incapaz de fixar o disciplinado por um tempo útil; com um sucessivo desdobramento em turnos nas grandes cidades; com elevados efetivos de alunos por classe (não grupados cientificamente); com um ensino marcadamente teórico e verbalista; parcamente equipada e servida em grande parte ainda por elementos leigos, notadamente a escola mantida pelas Municipalidades, na hinterlândia, onde não permanece o professor diplomado.

É de se registrar que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em trânsito no Congresso, consigna o princípio da obrigatoriedade para as crianças de sete a doze anos, e, prevendo também a possibilidade de estendê-la aos menores de treze e quatorze, repete a compulsão às empresas agrícolas e industriais quanto à manutenção de ensino primário gratuito, e estabelece que os programas escolares abrangerão práticas elementares de trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo.

A escola pública não goza de prestígio social que deveria envolvê-la: a ela vão ter os filhos do campônio, do operário, do funcionário modesto. Ao passo que a escola particular é seletiva: sua clientela é constituída dos meninos e meninas cujos pais podem pagar, e, por isso podem escolher. A escola particular praticamente não existe nas áreas interiores; localiza-se nas cidades, destinada especialmente à preparação para o ingresso no curso ginasial (1.º ciclo da escola secundária), após um curso primário de três séries seguido de uma rápida orientação nas matérias e assuntos previstos para o denominado "exame de admissão" aos ginásios, à sombra dos quais, inclusive, se instalam essas escolas primárias, que são, assim, "sementeiras" daqueles.

Nesse sentido, as escolas públicas dos centros urbanos conseguem oferecer um currículo mais variado e extenso, utilizando professorado com preparação pedagógica, e dispendo de mais uma e até duas séries (4a. e 5a.) que as particulares, inclusive porque, em tese, sua clientela não dispõe de recursos e oportunidades para o prosseguimento dos estudos.

2. *Administração e organização da escola primária.*

Preceitua a nossa Constituição que "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" e que "a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios", esclarecendo que "o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país, nos estreitos limites das deficiências locais".

Assim, pois, quanto à dependência administrativa, o ensino primário é mantido pelos poderes públicos — União, Estado e Município — e também por particulares, já que é livre à iniciativa destes. Em cada Estado (20), Território Federal (5) e no Distrito Federal os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formam, teoricamente, um só sistema. Dizemos que só "teoricamente" porque assim o recomenda a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, que prevê para cada uma das Unidades Federadas do país "um só sistema com a devida unidade de organização e direção".

não há, em verdade, unidade de direção no sistema educacional como um todo em cada Estado, uma vez que essa implica em unidade de diretrizes, de pensamento e de ação, sinergia de esforços envolvendo a um tempo o sistema de escolas estaduais, municipais e particulares. não se encontra uma formulação clara e consciente da filosofia dos nossos sistemas educacionais nem o emprego de técnicas correspondentes, vitalizando orgânicamente todo o aparelho educacional na área geográfica de cada Estado. Os sistemas escolares mantidos pelos governos estaduais possuem direção e organização próprias, enquadradas numa estruturação de órgãos administrativos e técnicos cuja característica é a hi-per-centralização formal e esterilizadora, com um conceito de progresso educacional ainda inteiramente afinalístico e sem uma teoria cultural de propósitos de nossa escola coerente com a estrutura social a que serve.

Ao lado dos sistemas estaduais, existem, em cada Estado, os sistemas escolares municipais, diferentes em configuração de órgãos, em número de escolas e qualidade de pessoal docente, orgânica e funcionalmente desligados do sistema de escolas mantido pelo governo estadual. Mantêm, entretanto, grande uniformidade com o do Estado, no que se refere a programas, organização

de classes, métodos e processos, padrão de provas de verificação do aproveitamento escolar, período letivo anual e diário, etc, com escolas qualitativamente inferiores àquelas, em consequência da escassez de recursos financeiros e técnicos das Municipalidades.

A escola municipal mantém, assim, com a escola estadual muitos pontos de contato, especialmente do ponto de vista da filosofia legal. O que não se verifica é a existência de necessidade de *articulação* funcional, de coordenação de diretrizes e esforços, de planejamento conjunto e sinergia de ação no emprego de recursos financeiros e técnicos, na fixação de normas e objetivos harmônicos entre os governos da União, dos Estados e Municípios. Em tese, cada qual, notadamente o Estado e o Município, que são os responsáveis pela manutenção do sistema de ensino primário (a ação do governo federal é apenas de caráter supletivo), age para seu lado, ao jeito de "one side game", e, quando assim não sucede, é por simples inspiração pessoal de alguns, administradores educacionais.

Os Estados, como se disse, têm cuidado principalmente do ensino primário, seguidos do esforço sempre crescente dos Municípios. Em 1953, dos 4 milhões e oitocentos mil alunos de matrícula geral das escolas primárias brasileiras, 3 milhões eram das escolas estaduais, 1.300.000 das municipais e 500 mil das escolas particulares.

Para atender à manutenção e ao desenvolvimento de ensino, utilizam os governos estaduais uma superestrutura de órgãos administrativos e técnicos, centrais e regionais, que têm variado em quantidade, tipo e objetivos, conforme as diferentes épocas, aumentados e especificados cada vez mais nas duas últimas décadas.

não há uma estruturação de órgãos igual em todas as Unidades Federadas e para todos os Municípios, diante das diferenciações de vária natureza que caracterizam os respectivos sistemas, indo desde o mais rudimentar conjunto de poucas escolas primárias de um município, sem nenhum órgão coordenador do ensino ou sequer autoridade inspetora, até as amplas estruturas administrativas das Secretarias de Educação e Cultura, da maioria dos Estados, cada qual contando com Departamentos, Serviços, Superintendências, Divisões, Seções e Inspetorias de Ensino, etc. No que concerne ao ensino primário, os sistemas estaduais mais evoluídos contam com um Departamento coordenador da Educação Primária, além de órgãos específicos de pesquisas e orientação pedagógica, testes e medidas, saúde escolar, estatística educacional, pessoal do ensino primário, ortofrenia, serviço social escolar, organização e inspeção, etc.

Também diversas Prefeituras Municipais de certos Estados mais desenvolvidos estão começando a estruturar órgãos administrativos do ensino em geral, e pois, também, do ensino primário, tais as ampliações que se vêm verificando, especialmente em decorrência da prescrição contida na Constituição, segundo a qual os Municípios, do mesmo passo que os Estados, deverão aplicar anualmente nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Vão, assim, se constituindo e se ampliando os sistemas municipais de ensino. A grande maioria, porém, dos Municípios, embora mantendo escolas, não conta com órgãos próprios de coordenação; o comum é a existência de um funcionário burocrata, ou o secretário do Prefeito, ou mesmo um fiscal da tributação, responsável pela simples atestação do exercício dos professores e arrecadação dos mapas ou boletins de estatística escolar, ou, noutros casos, já um inspetor de ensino municipal, com função fiscalizadora mais que de orientação técnica do ensino.

Considerada a insuficiência de recursos financeiros destinados ao ensino pela generalidade dos Municípios, reduzido é o número dos que dispõem de pessoal técnico orientador e de professor diplomado na regência das escolas; a prevalência é do elemento leigo, sujeito, inclusive, às influências da política partidária dominante que decide, na maioria dos casos, da localização da escola e da nomeação do professor, em despreço a qualquer critério científico de seleção.

Mais pobremente equipada, e instalada em piores condições que a do Estado, a escola mantida pela Municipalidade não pode oferecer mais riqueza de ensino nem maior eficiência. Bem ao contrário, pois. Entretanto, essa é a escola de penetração, a do alto sertão e da longínqua restinga, desservida de rodovias e de recursos de civilização: é a escola desbravadora. E seu dirigente é a modesta professora não diplomada, ali nascida, ali vivendo com sua família, e que numa sala da sua própria casa ensina o que sabe aos meninos da redondeza. Faz, assim, obra de pioneirismo.

A despeito das deficiências de organização dessa escola, tudo que nela ainda se faz é obra da mestra leiga, cheia de boa vontade, que reparte com as crianças o que sabe. E diante da gigantesca massa escolarizável do Brasil, não dispondo de mais vultosas somas para substituir da noite para o dia essa escola por outra de mais alto padrão pedagógico, não podemos dispensar ainda nas zonas interiores esse tipo de escola nem esse professor. A má escola é, afinal, ainda, de certo modo, uma escola. E não se podendo fazer melhor escola fazemos, no interior, aquela que é possível, embora reconheçamos as suas debilidades.

Os reconhecidos "handicaps" contra o bom funcionamento da escola municipal são em boa parte atenuados, senão mesmo compensados, pelo "habitual ajustamento psicológico do docente à comunidade", como muito bem o assinala o Prof. Jayme Abreu ("O sistema educacional fluminense" — Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, INEP, 1955)).

Por isso, nem mais nem melhor podem fazer as Municipalidades, que já demonstram um grande esforço em contribuir para a gigantesca tarefa de educação primária à população em idade de a receber. São escassos os recursos com que têm de atender a diversos serviços de interesse público, tais como rodovias, calçamento, água, esgoto, iluminação pública, difusão cultural, educação, etc.

Tomando-se o exemplo de uma Unidade da Federação — o Estado do Rio de Janeiro — que bem representa a média das situações brasileiras, notamos que a arrecadação de impostos em 1952 apresentava os seguintes índices percentuais, conforme as três esferas administrativas do poder público :

Estado	44%
União	36%
Município	20%

Essas taxas retratam flagrantemente a exigüidade de recursos financeiros do Município que, realmente, não pode exibir melhor padrão de escola que a referida anteriormente.

Era casos menos freqüentes, poderá haver escolas desse padrão mantidas pelos Estados; estes já dispõem de maiores recursos e de uma experiência educacional maior, comparados aos dos Municípios. Por isso, apesar de haver elementos sem preparação profissional-pedagógica na regência de escolas estaduais das distantes áreas rurais, é bem melhor o teor qualitativo das escolas dos Estados que contam com maior percentagem de professores

diplomados e melhor qualificado é o pessoal dos serviços técnicos, inclusive da inspeção escolar. A esse respeito, assinala-se que vários Estados selecionam elementos do melhor padrão pedagógico, havendo nalgumas Unidades da Federação quadros de carreira do pessoal da inspeção em que um professor-adjunto de escola pode passar a diretor, depois inspetor escolar e finalmente delegado de ensino numa região escolar, tudo através de concurso. Outros Estados dispõem de técnicos de educação para as tarefas de planejamento, pesquisa e orientação pedagógica, exercendo outras vêzes a função de supervisor, chefe de inspeção de ensino ou de distrito educacional.

Variam os critérios de provimento dos cargos de direção de escolas oficiais, podendo prevalecer o concurso ou o comissiona-

mento, com exigência ou não de curso de administração escolar, sendo que em muitos casos tais escolhas obedecem ao critério pessoal da autoridade escolar ou do chefe político local.

O controle do ensino primário de iniciativa privada é feito pelos Estados, que nem sempre, todavia, exercem maior vigilância ou orientação sobre o mesmo, senão quanto ao cumprimento de algumas exigências de padrões mínimas para instalação e obtenção de informações estatísticas, devendo consignar-se que mesmo quanto a esse aspecto nem sempre os Estados conseguem obter totalmente esses dados, face às deficiências de pessoal ou órgão com tal incumbência e às dificuldades de transporte e comunicações em zonas mais distantes. Sintetizando, podemos dizer que o ensino primário estadual é mais rico em conteúdo educativo e mais eficiente do ponto de vista didático do que o ensino municipal e particular, em virtude de melhores condições de instalação, preparo do professorado, equipamento, material didático e assistência técnica.

De igual modo, o custo do ensino estadual é maior que o do municipal, em decorrência de melhor remuneração ao pessoal docente e técnico, melhores instalações e equipamentos, maiores despesas com edificações escolares, locação e conservação de prédios, aquisição de áreas para construção etc.

As nossas escolas ministram cursos de extensão variável — 2, 3, 4 e 5 anos — conforme as condições "de fato" das regiões que tanto se diversificam nos 8.513.844 quilômetros quadrados que constituem a área territorial brasileira. A lei geral que disciplina o assunto estabeleceu que o ensino primário abrange duas categorias de ensino: a) o primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, em dois cursos sucessivos — o elementar, de quatro anos ou séries, e o complementar, de um ano, em prosseguimento àquele; b) e o primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos, em um curso — o supletivo — de dois anos ou séries.

O cumprimento fidedigno dessa prescrição legal está na dependência das condições econômicas da população, da capacidade financeira dos governos e dos recursos técnicos da escola. Nas áreas rurais, interiorizadas, em face do baixo nível econômico de família, as crianças cedo abandonam a escola, sem que obtenham um domínio estável da cultura mínima elementar representada pelo terceiro ano da escola primária. Nas áreas urbanas de maior desenvolvimento, onde as escolas inclusive oferecem melhores condições de nível social, torna-se então possível o curso completo de quatro séries, e até mesmo cinco séries em algumas Unidades Federativas. Para se ter uma rápida impressão de como varia a extensão do ensino, saiba-se que, para 27.770 unidades escolares existentes em 1933, contavam-se 679 com o curso de 1

ano ou período, 2.375 de 2 anos, 14.395 de 3 anos, 6.445 de 4 anos e 3.876 de 5 anos ; e, em 1953, vinte anos depois, das 65.050 unidades, 36 eram de 1 ano de curso, 1299 de 2 anos, 21479 de 3 anos, 32658 de 4 anos e 9.578 de 5 anos ("Sinopse retrospectiva do Ensino no Brasil — 1871/1954" — Serviço de Estatística de Educação e Cultura, M. E. C). Da mesma forma, continua a nossa escola a se caracterizar pela existência de um grande discipulado nas séries iniciais. As matrículas pelos 5 anos têm sido a seguinte: 55% no 1.º ano ou série; 24% no 2.º; 14% no 3.º; 6% no 4.º e 1% no 5.º (Lourenço Filho, "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais" — REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 52).

No que concerne ao *currículo*, verifica-se grande uniformidade quanto às disciplinas e atividades que o constituem, estando previstas legalmente a linguagem (oral e escrita, composição, gramática, literatura), matemática elementar, estudos sociais (geografia, história, economia regional), ciências físico-naturais, desenho, trabalhos manuais, educação física, música e canto; na última série (5.^a) incluem-se noções de economia doméstica e de puericultura para o discipulado do sexo feminino. Cada Estado, Município e particular estabelece o conteúdo dos programas de estudos por série e disciplina.

Se considerarmos, na devida conceituação, o currículo como o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola, sejam elas em classe ou extra-classe e não simples discriminação de matérias por série e conteúdo de programas escolares, concluiremos, de imediato, que a nossa escola está ainda muito longe de atingir essa plenitude. No estágio em que se acha a nossa escola, seu currículo é ainda tipicamente tradicional. Prevalece o "currículo por matéria", em que grande parte do ensino não tem significação, por isso que alheio aos interesses e preocupações das crianças: a matéria, e não a criança, é centro da vida escolar, quando o inverso justamente deveria ocorrer.

As matérias são lecionadas de modo formal, isoladamente, segundo esquemas, tendo em vista "pontos" do programa, sem nenhum sentido para as crianças, em desacordo com o espírito sincrético e globalizador destas. Ressalve-se que, em escolas de melhor padrão, procuram os professores utilizar essas disciplinas simultaneamente, globalizando o ensino, correlacionando as matérias, o que é comum na série inicial, além do que já se observa com os "estudos sociais", em que certas matérias constituem uma síntese.

Normalmente os *programas* são preestabelecidos pelos órgãos centrais da administração do sistema educacional, ponto por ponto, com obrigatoriedade de execução integral em todas as unida-

des escolares, rurais e urbanas. Por sua vez também os horários são prefixados pela direção da escola ou pelas autoridades dos órgãos oficiais. E como o horário letivo diário estabelecido legalmente é de quatro e meia horas de atividades, das quais devem ser descontados trinta minutos destinados à recreação espontânea, não oferece a escola reais oportunidades de maior eficiência quanto à aprendizagem. E esse período diário está, nas grandes cidades, cada vez mais se reduzindo com o funcionamento das grandes escolas em dois turnos, o que já é comuníssimo, e até em três e, em certos casos mesmo, em quatro turnos, diante da insuficiência quantitativa de prédios e alojamentos escolares para atender à sempre crescente clientela que procura a escola.

Da mesma forma, o ano letivo se reduziu em média apenas a 160 dias, o que já levou um educador patricio, Professor Almeida Junior, a declarar que há "férias em demasia" na escola brasileira dos três graus.

Essa difícil contingência está tornando gravemente ineficiente a nossa escola, que, concentrando seu maior esforço no fornecimento das técnicas básicas, de leitura, escrita e cálculo, tem escassos objetivos de formação. Mesmo quanto ao domínio dessas técnicas rudimentares, o ensino elementar é fraco. De outra parte, essa rotina apressada está determinando considerável prejuízo para o cumprimento das finalidades educativas e dos processos pedagógicos da escola. O problema está preocupando seriamente os administradores educacionais e chefes de governo. A questão tem-se tornado mais aguda nas últimas décadas, especialmente em decorrência do intenso ritmo de industrialização por que passa o nosso país, o que tem determinado maior concentração humana nas grandes cidades e sua periferia, seja com a chegada de novos imigrantes que nos procuram, seja em consequência dos deslocamentos internos contínuos, em busca dos grandes centros. não há aí prédios em quantidade necessária à clientela escolarizável, nem se tem feito a reserva de áreas para novas edificações.

Assim, pois, a nossa escola primária transformou-se num simples centro de aprendizagem de matérias curriculares, sem consciência da extensão de suas funções, como agência social. Também a comunidade não parece esperar dela mais do que isso. Daí, porque, nas zonas rurais, satisfazer-se com um curso até 2.^a série, no máximo 3.^a, uma vez que não vêem os pais em que e como os filhos exercitem e aplicarem os conhecimentos adquiridos, inclusive os rudimentos da leitura, escrita e cálculo. "Por outro lado, as populações urbanas passam a considerar a escolarização das crianças como um processo mediativo, apenas, e não como algo que tivesse objetivos próprios ou que constituísse um ciclo completo no processo de equipamento cultural e moral das gerações em crescimento, para a vida. uma vez tendo esse

caráter simplesmente mediativo, quanto mais rápido e simples fosse, tanto melhor" (J. Roberto Moreira, — "O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, n.º 56).

3. *Rendimento e custeio do ensino primário.*

O quadro bosquejado até aqui pode ser confirmado objetivamente quando apreciamos o rendimento que apresenta a nossa escola popular, de grau elementar. O rendimento didático em si não é animador, muito embora os dados estatísticos constituam resultados de práticas diversas utilizadas na medida desse rendimento nas várias Unidades Federativas, onde, de igual modo, diferem os programas e seus níveis de desenvolvimento. com efeito, não dispomos ainda, senão em casos isolados de uma ou outra Unidade, de provas construídas cientificamente, destinadas à verificação do aproveitamento dos alunos das escolas primárias.

Para uma matrícula geral de 4.827.371 crianças no ano de 1953, tivemos 2.357.207 aprovações, assim distribuídas (*):

Série	Matrícula	Aprovações
1. ^a	2.744.081	1.098.017
2. ^a	1.002.774	570.012
3. ^a	674.482	412.138
4. ^a	384.929	262.844
5. ^a	21.105	14.196

Nesse mesmo ano concluíram o curso na 4.^a série 243.652 alunos, e na 5.^a, 14.196, o que dá bem uma impressão, e impressão melancólica, da pequena percentagem dos que alcançam o final da escola primária obrigatória.

Em recente estudo, afirmava o Professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: "Em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressam em determinada época na 1a. série primária, apenas 1.500 são aprovados na 4a. série, isto é, 15%" (*nota preliminar* ao trabalho do Prof. Kessel, já citado), sendo de destacar que nas escolas mantidas pelo governo do Estado de São Paulo esta taxa já atinge 50%.

Estudando uma geração de 1.204.477 crianças matriculadas pela primeira vez (alunos novos) em 1945, na primeira série, o

(*) "Sinopse retrospectiva do ensino no Brasil — 1871/1954" — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, M.E.C, 1956.

Prof. Moysés Kessel (trabalho citado) notou que 104.348 antes de um ano abandonaram a escola, 62.607 obtiveram aprovação ao fim de um ano de estudos, 587.731 não lograram aprovação na 1.ª série, embora houvessem nela permanecido, em alguns casos, até dez anos; apenas 220.142 conseguiram aprovação nessa série; os demais levaram de 2 a 5 anos para obter promoção à série seguinte. Assim, apenas cerca de 18 % seriam de semi-alfa-betizados e aproximadamente 57% nem sequer conseguiram a semi-alfabetização (587.731 + 104.348). Dessa população escolar estudada, 152.321 crianças permaneceram na escola durante 2 anos, sendo que, desses, 101.064 conseguiram aprovação na 1.ª série contra 39.257, que aí não alcançaram aprovação, e tão-somente 12.000 a obtiveram na 2.ª série. Permaneceram três anos sob a ação escolar 111.400 crianças, das quais apenas 19.198 obtiveram aprovação na 1.ª série, 40.275 na 2.ª, 21.927 na 3.ª. Permaneceram quatro anos na escola 143.546, das quais apenas 7.068 alcançaram aprovação na 1.ª série, 43.010 na 2.ª, 42.695 na 3.ª e 50.773 na 4.ª. Permaneceram cinco anos na escola 125.513 crianças, sendo que dessas 205 lograram aprovação na 1.ª série, 8.892 na 2.ª, 28.380 na 3.ª, 85.440 na 4.ª e 2.596 na 5.ª.

Ainda de acordo com os estudos do Prof. Kessel, os números que se seguem identificam a última aprovação alcançada por série pelas 1.204.477 crianças estudadas:

Última série em que foi obtida aprovação	Números absolutos	Números relativos
Total	587.751	4.881
	220.142	1.828
	105.140	873
	103.044	1.500
	180.815	1.500 63
	7.605	10.000
	1.204.477	

uma congêrie de fatores ocasionam não só a repetência mas também altos índices de evasão escolar, sendo de ressaltar os seguintes: condições desfavoráveis de saúde do aluno, baixo nível econômico e cultural da família, deficiência de material didático, ineficácia de métodos adotados, prédio e instalações inadequados, classes com elevados efetivos de alunos, falta de assistência técnica ao professorado, redução do período letivo anual e do horário letivo diário com o desdobramento sucessivo em turnos de funcio-

namento nas escolas dos centros urbanos maiores, deficiência de professores diplomados.

De outra parte, considerando o discipulado presente cada ano nas escolas primárias, oficiais e particulares, verifica-se que tem sido, de modo geral, lento e ritmo ascensional da matrícula a contar de 1920, como nos mostra o quadro seguinte:

ENSINO FUNDAMENTAL COMUM (*)

Matrícula geral no período de 1871/1953

Anos	Número de alunos	Anos	Número de alunos
1871	138.232	1935	2.413.594
1872	139.321	1936	2.563.454
1873	164.171	1937	2.702.383
1874	172.527	1938	2.902.363
1875	172.802	1939	2.986.025
1876	134.422	1940	3.068.269
1882	209.374	1941	3.096.598
1883	221.950	1942	3.094.868
1884	232.598	1943	3.075.162
1889	258.802	1944	3.132.536
1907	638.378	1945	3.238.940
1920	1.250.729	1946	3.415.854
1927	1.783.571	1947	3.616.367
1928	2.052.181	1948	3.913.171
1929	2.057.616	1949	4.097.667
1930	2.084.954	1950	4.352.043
1931	2.020.931	1951	4.512.054
1932	2.071.437	1952	4.620.402
1933	2.107.619	1953	4.827.371
1934	2.264.863		

Considerando justamente a imperiosa necessidade de ser ampliada a rede escolar do país, consignou a nossa Constituição a obrigatoriedade de a União aplicar anualmente "nunca menos de 10%, e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino". E, para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, a "União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional". Estabeleceu, de igual modo, aquele diploma legal que à União impõe o dever de difundir a educação em todo o terri-

(*) "Sinopse retrospectiva do ensino no Brasil — 1871/1954" — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, M.E.C, 1956.

torio nacional, estendendo os seus recursos, em caráter supletivo, nos limites das deficiências locais.

Malgrado o pesado encargo da grande clientela a educar, está o Brasil despendendo elevadas somas com o ensino em geral. com efeito, com referência a 1951, estávamos despendendo 2,5% da renda nacional (gastos públicos e despesas do ensino particular) com a educação, percentagem essa altamente significativa, se tivermos em conta que em 1948 os Estados Unidos, o mais rico país do mundo, com mais de 60% da população vivendo nas cidades e recursos plenamente desenvolvidos, gastavam 2,9% da renda nacional com a educação. Excluídas as despesas do ensino particular, ainda assim a nossa despesa pública com a educação em 1951 alcançou 2,1% da renda nacional.

Em 1951, as três órbitas do Poder Público despendiam com o ensino primário Cr\$ 2.868.000.000,00, sendo Cr\$ 2.400.000.000,00 dos Estados, Cr\$ 451.000.000,00 dos Municípios e Cr\$ 16.000.000,00 da União, ao passo que os gastos particulares eram de Cr\$ 117.000.000,00, isto é, menos de 5% do dispêndio público.

Releva notar que o maior esforço financeiro público é justamente destinado ao ensino primário. Em 1951, para Cr\$ 2.868.000.000,00 gastos com o ensino primário, tínhamos Cr\$ 1.600.000.000,00 para o ensino médio e Cr\$ 944.000.000,00 para o ensino superior (Anísio Teixeira — "sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", CAPES, 1954).

No mesmo ano, era de Cr\$ 446,00 o custo do aluno-ano no ensino primário, sendo que no ensino médio era de Cr\$ 2.941,00 e, no ensino superior, Cr\$ 10.048,00, conforme os estudos de Américo Barbosa de Oliveira, em "O ensino, o trabalho, a população e a renda" (publicação da CAPES, 1953).

A partir de 1946, têm crescido de muito os gastos da União com o ensino primário em consequência do programa de construções escolares, aperfeiçoamento de professores e educação de adolescentes e adultos. Assim é que 75% dos recursos do "Fundo Nacional do Ensino Primário", instituído em 1942, são administrados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, visando a estender a rede escolar primária, mediante um programa de construções escolares (70%), aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e equipamento das escolas (5%). Os restantes 25% dos recursos do referido "Fundo" são administrados pelo Departamento Nacional de Educação do mesmo Ministério para atender ao problema de incentivar a alfabetização de adolescentes e adultos.

Desde que se iniciou, em 1946, o plano de edificações escolares para a zona rural, foram concluídas até agora 6.927 obras das

7.861 programadas, totalizando 9.332 salas de aula entre grupos escolares (2.409) e escolas rurais (6.923), estas, contando com residência para a professora. Incluem-se no total de prédios construídos 56 Escolas Normais Rurais. O programa federal de cooperação financeira executado pelo Ministério, com a colaboração das diversas Unidades Federadas, mediante acordos próprios, vem apresentando apreciáveis resultados, por isso que amplia a capacidade da rede escolar.

Alguns Estados, independentemente da concessão de auxílio federal, têm realizado significativos esforços no mesmo sentido, podendo indicar-se que um deles — o Estado do Rio de Janeiro — no período de 1951 a 1954, totalizou cerca de 1.000 salas de aulas novas nos prédios escolares construídos.

Vem, de igual modo, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolvendo desde 1946 um grande programa de aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e normal, por meio de distribuição de bolsas de estudo, em cursos e estágios, a professores

primários no trabalho de classe; preparo de orientadores de ensino rural, de professores para jardim de infância, de professores para débeis mentais e desajustados, surdos-mudos, cegos etc, e de professores de curso normal; aperfeiçoamento de supervisores de ensino e funcionários técnico-administrativos das Secretarias de Educação dos Estados e Territórios, e de professores

de ensino primário com exercício nas Escolas de Aplicação anexas a Escolas Normais. esse plano prevê ainda a concessão de auxílios para a realização de cursos em vários Estados.

Por outro lado, pretendendo ampliar a rede de ensino primário destinado a adolescentes e adultos, foi instituída em 1947, no Departamento Nacional de Educação, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que logo naquele ano instalava dez mil classes atendendo a 445.509 novos alunos. A Campanha compreende uma série de medidas conexas de ordem administrativa, técnica e social, umas visando à cooperação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, outras à coordenação de esforços por parte de entidades particulares e paraestatais.

Em conseqüência, elevou-se de 136.946 a matrícula geral do ensino primário supletivo, em 1946, para 659.608 em 1947, tendo sido de 2.046 e 14.701, respectivamente, o número de unidades escolares que nesses anos atendiam àquelas matrículas.

Da exposição até aqui feita, ressalta a conclusão geral de que várias disposições legais revelam a preocupação dos administradores em torno das medidas capazes de possibilitar maior ampliação da rede do ensino primário, seja quanto aos artigos da Constituição que contêm prescrições relativas à obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino, e outras referentes à aplicação da

renda resultante dos impostos arrecadados, seja, por outro lado, quanto a leis e decretos especiais que disciplinam a utilização de tais recursos. Viu-se, igualmente, como é elevada (2,5%) a percentagem dos gastos totais com a educação, considerada a renda nacional.

Começamos a perceber, à luz de vários estudos e levantamentos a respeito do assunto, que o problema do financiamento da educação — e nele incluso o do ensino primário — está a exigir melhor equacionamento. Apesar de serem elevados os dispendios com o ensino e de estarem as três órbitas do poder público interessadas em promover a sua expansão, nota-se que não se verifica a esse respeito uma eficiente conjugação de esforços firmados numa formulação coerente de propósitos. Ao contrário, percebe-se francamente a dispersão e desagregação de esforços, servidas pela hipercentralização e o isolacionismo administrativos.

Para que se não desperdicem esforços e recursos, têm alguns educadores aventado sugestões pretendendo melhor forma para o financiamento da educação. Dentre outras, destacamos a do Professor Anísio Teixeira, atual Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que propõe que os recursos previstos para a manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente se constituam em *fundos de educação*, com administração especial e autônoma.

Assim, o *Fundo Federal de Educação*, representado pelos 10% da receita tributária federal, constituiria a verba global irredutível a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura, que funcionaria como um órgão autônomo, com normas próprias e grande flexibilidade e amplitude de ação. Também os Estados e os Municípios, por sua vez, administrariam os seus recursos — 20% de suas receitas tributárias — como *fundos*, respectivamente, *estaduais e municipais de educação*.

A fórmula prevê a separação de verbas de investimento e verbas de custeio, estabelecendo-se uma parcela de recursos para empréstimos escolares diversos. As escolas seriam municipais, custeadas pelos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal, integrando-se, por essa forma, os recursos de origem federal, estadual e municipal e ensejando um ajustamento das escolas às condições econômicas locais. O Estado não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com um auxílio por aluno matriculado; do mesmo modo atuaria o governo federal, dando ao município o que este e o Estado não pudessem oferecer com os seus exclusivos recursos.

O fundo municipal de educação seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do município; e ensino deveria custar, por aluno, o que representasse a aludida quota. "Essa quota-aluno

responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professores e pessoal de ensino, pelos prédios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extraclasse e pelas despesas de empréstimos ou patrimoniais, na proporção que fosse estimada mais adequada" (Anísio Teixeira, "sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", trabalho apresentado à XI Conferência Nacional de Educação, Curitiba, janeiro de 1954). Isso constituiria a base, o "soalho" do sistema escolar municipal. O *teto* seria o que pudesse ser atingido com os "auxílios por aluno" do Estado e da União, estes, concedidos uniformemente a todas as crianças de cada Estado e do Brasil em geral.

Constituído, assim, em cada município, o sistema de escolas primárias necessário às suas crianças, o Estado viria em seu auxílio cuidando da formação do magistério, dando assistência técnica e orientação ao município e concedendo-lhe o "auxílio-financeiro" por aluno, destinado a melhorar a qualidade do ensino. sobre esses serviços, atuaria a União com um mecanismo de assistência técnica e de auxílios financeiros, sistematizando e melhorando a ação dos Estados.

O ensino particular integraria o sistema público de ensino, "auxiliado por um sistema de bolsas para alunos desprovidos de recursos".

A administração do sistema compreenderia o *Conselho Escolar Municipal*, o *Conselho Estadual de Educação* e o Ministério da Educação e Cultura, organizado sob a forma de um *Conselho*, todos com os respectivos órgãos executivos. Os conselhos seriam conselhos de administração dos fundos de educação, com funções semi-legislativas de aprovar orçamentos e planos de trabalho, nomear os diretores dos respectivos órgãos executivos, com exceção do federal, em que o Ministério seria o presidente do Conselho.

A aplicação dos fundos de educação seria firmada na melhor e mais equitativa distribuição pelas crianças e adolescentes, a serem atendidos em todos os níveis e ramos de ensino. "Achada a quota municipal atribuída a cada aluno, o orçamento do ensino seria feito de modo que suas despesas não ultrapassassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material". "A quota-auxílio do Estado seria achada depois de abatidas do seu Fundo Estadual de Educação as despesas gerais, que iriam competir ao Estado", conforme já foi descrito.

O plano do Professor Anísio Teixeira, que ensejaria uma saudável descentralização administrativa da educação, tão reclamada, estimularia o interesse e a responsabilidade dos líderes da comunidade numa real participação dos problemas de ensino e que possibilitaria uma efetiva e harmônica sinergia de esforços

das três esferas do poder público, conta com o apoio de boa parte dos educadores brasileiros, embora muitos considerem de certo modo arrojado o esquema do diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, então, poderia ser executado progressivamente em alguns Estados ou municípios.

III— O PROFESSOR DA ESCOLA PRIMÁRIA

Problema intimamente ligado ao destino da escola primária é o do seu magistério, e que não está ainda resolvido a contento entre nós, muito embora tenha sido o nosso país um dos primeiros na América a criar escolas normais oficiais. É de se referir que data de abril de 1835 a instalação da primeira Escola Normal brasileira, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

com efeito, o aumento das oportunidades de ensino primário supõe logicamente um aumento correspondente ao número de docentes com que se há de contar, e de igual modo, a melhoria do padrão de sua formação.

Contamos presentemente com 927 escolas de preparação pedagógica, o que, entretanto, não satisfaz às nossas necessidades, uma vez que seguramente mais de 40 % do professorado de escolas de nível elementar é constituído de leigos, isto é, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado. Em 1953, para 134.369 mestres do ensino fundamental comum, 62.756 não eram normalistas, o que confirma aquele juízo generalizado.

Varia, conforme as regiões, a dominância ou não do elemento leigo no magistério primário. Nos Estados do Sul do país é mais baixa a percentagem de não diplomados, representando cerca de 10%, sendo que no Estado de São Paulo não há praticamente mestres sem o curso normal. Nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste atinge a 70 e 80 % a quota dos mestres improvisados.

Nas escolas do interior, nas vilas e pequenas cidades prevalece o elemento leigo, notadamente nas escolas municipais, explicado o fato, de um lado, porque os formados pelas Escolas Normais não querem deslocar-se de junto de suas famílias, residentes nos centros urbanos, para as localidades interiores, desprovidas dos recursos e atrativos oferecidos pelas cidades; de outro lado, a escassez de recursos dos governos municipais e de muitos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste impossibilita arcar com o encargo da preparação pedagógica; também os baixos salários pagos ao professor primário não estimulam seu interesse de permanecer na zona rural.

não só são insuficientes, mas também mal distribuídas, do ponto de vista regional, as Escolas Normais. Nalguns Estados, como o de São Paulo, existem aproximadamente 20.000 diplomados sem nomeação. Noutros, só existem Escolas Normais nas capitais. Registre-se também que cerca de 70% das Escolas Normais são mantidas por particulares, de ensino pago, com deficiente orientação técnica e fiscalização.

Atualmente a preparação profissional pedagógica de mestre da infância obedece, em linhas gerais, às recomendações contidas na "Lei orgânica federal de ensino normal", de janeiro de 1946, que serviu de modelo às diversas Unidades Federadas do país. Estabeleceu esse diploma legal a existência de dois ciclos de formação pedagógica: o primeiro, com a designação de *Curso de Regentes do Ensino Primário*, em quatro anos, após o primário ; o segundo, denominado *Curso de Formação de professores Primários*, em três anos, após a conclusão do primeiro ou após a conclusão do 1.º ciclo do curso secundário (ginásio) ou outro desse nível, feita a necessária adaptação ao curso ginásial, de quatro anos. Conforme haja conveniência, poderá o segundo ciclo ser feito em caráter intensivo, em dois anos apenas de estudos. O Curso de Formação de professores Primários é realizado nas Escolas Normais. O ensino normal é um ramo do ensino de grau médio. O seu discipulado é, na quase totalidade, do sexo feminino.

O Curso de Regentes do Ensino Primário é realizado nos Cursos Normais Regionais, e tem orientação variada conforme seja a região de atividades agrícolas, marítimas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal. Visa, destarte, a atender às diferenças de condição econômica das regiões, por uma preparação mais modesta, incluindo-se nele disciplinas de cultura geral, iniciação científica e conhecimento de técnicas das "atividades econômicas da região". Os Cursos de Regentes têm-se localizado preferentemente em zonas de atividades agrícolas, tendo em vista a necessidade de preparação técnico-agrícola dos mestres rurais, que terão a incumbência de, ao lado do ensino comum, iniciar as crianças nas rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde, pretendendo um melhor ajustamento da escola à realidade ambiente, porém sem o caráter de "profissionalização" do ensino primário. Pode-se notar pelo quadro seguinte que atinge a 214 o número de estabelecimentos incumbidos de preparação específica de mestres rurais, ou seja, 180 cursos normais regionais e 34 escolas normais rurais.

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL EXISTENTES NO BRASIL *

Unidades Federativas	Inst. Edu.	Esc. Norm.	E. N. Rural	C. N. Reg.	C. N. Rural	E. N. Reg.	Total
Bahia	2	6	3 5	1		3	11 12
Dist. Federal	1	5	11	21			23 37
Esp. Santo	20	22		5		12 3	9
Mato Grosso	1	25	1	2		5	17
Minas Gerais		8		7			42
Pernambuco		17	1 1	44			4
Piauí		20		18			5
R. G. do Norte		5		1			142
R. G. do Sul		135	9 1	16			6
Rio de Janeiro		3		40			16
Sta. Catarina		7					88
Sergipe		43		1 1			45
T. Amapá		25					5
T. Rondônia		4			1 1		19
T. Rio Branco		2					75
		53					43
		40					58
		14					254
		234					6
		4					6
		1					1
		2					2
							1
Total	38	675	32	157	2	23	927

Os Cursos Normais Regionais dispõem de um curso primário anexo para a prática docente. As Escolas Normais devem manter, com o mesmo objetivo, um grupo escolar; geralmente contam com um curso primário completo.

Assim, a Escola Normal é o estabelecimento de ensino normal que deve manter: uma escola primária, um curso ginásial e o curso de formação de professores primários.

Além desses dois tipos de estabelecimento, prevê a referida lei federal, num terceiro — o instituto de educação — que deve possuir: um jardim da infância e um grupo escolar para obser-

* esses dados são os que as Secretarias de Educação dos Estados fornecem ao INEP. Estão sujeitos a retificação.

vação e prática, o curso ginásial, o curso de formação de professores primários, cursos de especialização para o magistério e cursos de administradores do grau primário. somente os Estados e o Distrito Federal mantêm esse tipo de estabelecimento de ensino normal.

Aos particulares tem cabido maior iniciativa na instalação de Escolas Normais, o que, aliás, se explica facilmente porque os proprietários de ginásios, desejando contar com a clientela paga por mais alguns anos (3), pleiteiam a instalação de curso normal, que funciona, assim, como que "anexo" ao curso ginásial, com o qual não mantém nenhuma articulação funcional-pedagógica. São cursos autônomos em estrutura e objetivos e que no entanto estão a funcionar num mesmo prédio com a mesma direção e quase igual organização. Os cursos normais teriam de ser propostos a um fim específico : o da formação profissional do professor primário. Desastradamente perderam o espírito profissional e de identificação pedagógica que, por excelência, os deveria caracterizar.

A instalação e o funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino normal dependem de autorização expressa dos governos estaduais que prevêm inspeção para os mesmos. De modo geral, é muito precária qualquer ação fiscal e de orientação técnica exercida pelos poderes públicos junto de tais estabelecimentos, que funcionam tranqüilamente e vão diplomando professores

que irão reger especialmente escolas primárias oficiais. As Unidades que dispõem de maiores recursos técnicos e financeiros exercem melhor assistência e fiscalização aos estabelecimentos particulares. Essa fiscalização pelo poder público garante valor legal aos diplomas expedidos pelos particulares. com ressalva das preferências para os diplomados locais de alguns Estados, os diplomas têm validade em todo o território nacional; alguns Estados e o Distrito Federal, entretanto, não admitem o ingresso nos quadros de seu magistério de diplomados por outras Unidades.

Considerando o baixo rendimento didático e social das escolas primárias, e de modo especial das escolas rurais; tendo em vista a existência de grande contingente de não diplomados na regência de tais escolas ; e atendendo a que dois terços da população total do país se encontram nas áreas rurais, onde o total de alunos matriculados não representa senão a metade do discipulado total do ensino primário, vêm alguns administradores públicos da educação, nestas duas últimas décadas, pensando em que se deveria dar aos professores das áreas rurais uma preparação mais ajustada ao tipo de escola em que irão servir. É o movimento em favor da "ruralização do ensino" de que participam muitos educadores, contrariamente a outros que a ela se opõem,

receosos de uma profissionalização de que se possa revestir o ensino primário. "As idéias defendidas por um e outro dos grupos têm-se revelado, por alguns aspectos, úteis ao progresso do pensamento pedagógico e social do país", como o reconhece o Professor Lourenço Filho ("Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais", in REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, vol. XX, out.º-dez.º, 1953, n.º 52).

Nesse sentido, é de se assinalar algumas experiências efetuadas e, de outra parte, o incremento que tem tomado a criação de Cursos Normais Regionais em algumas Unidades, notadamente no Sul do país. A primeira iniciativa de formação especializada de professor para a zona rural tivemos-la no Estado do Ceará, com uma Escola Normal Rural, em 1934, quando diretor geral do ensino desse Estado o Professor Joaquim Moreira de Sousa. Essa Escola previu um curso normal de três séries, precedido de um curso intermediário de dois anos. Naquela Unidade existem presentemente 11 Escolas desse tipo.

Outra experiência mais ampla vem sendo realizada, com real proveito, a contar de 1948, no Estado de Minas Gerais, tendo como centro experimental a Fazenda do Rosário, no município de Betim, onde se instalou um Curso Normal Regional. Hoje, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural coordena, naquele Estado, o funcionamento de "cursos regulares de formação", de "treinamento", de "suficiência" e de "aperfeiçoamento" de mestres das escolas rurais, estaduais e municipais, conforme convênios celebrados entre as Prefeituras Municipais e o governo estadual.

Ensaio mais modesto, porém com o mesmo objetivo, vem sendo feito no Estado do Rio de Janeiro, com a instalação, no município de Cantagalo, de um "Curso Normal Rural", funcionando em regime de internato, com um curso intensivo de dezoito meses, dividido em dois períodos, com um mês de férias intercalado. Para ali, a partir de 1952, estão sendo encaminhadas, como bolsistas, moças das idades de 16 a 25 anos, provenientes das zonas rurais de municípios onde há carência de diplomados para a regência de escolas, obrigando-se, de uma parte, as interessadas, que antes são submetidas a uma prova de seleção ao nível da 5.^a série primária, a servirem ao Estado pelo prazo mínimo de cinco anos, em escolas rurais da área das respectivas procedências, e de outra parte, o governo estadual assegurando-lhes nomeação imediata. Prevê a organização, que, após cada ano de exercício docente, retornem as ex-alunas ao Curso, no período de férias, para um curso de revisão, no qual debatem as experiências de trabalho nas respectivas escolas rurais.

As experiências aqui referidas denotam profundo interesse pela organização da vida rural do país, refletindo não só preocupa-

ções de ordem pedagógica, mas também de caráter econômico-social.

Independente dessas realizações, vários Estados têm mantido vivo interesse pela formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente para as escolas rurais, com a organização de cursos especiais e de férias, podendo destacar-se as iniciativas do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

com atuação de certo modo paralela a essas medidas oficiais visando à educação fundamental nas áreas rurais, foi instituída em 1952, no Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural, que objetiva a melhoria do nível técnico do magistério rural, a preparação de técnicos para atender às necessidades de educação de base, o estímulo à cooperação das instituições e dos serviços educacionais do meio rural, a elevação dos níveis econômicos da população rural através da introdução, entre os rurícolas, de técnicas de organização do trabalho mais adiantadas e a melhoria dos índices educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo. Sua atuação se processa por meio dos Cursos de Treinamento de professores Rurais, Missões Rurais, Centros de Treinamento de Cooperativismo, Centros Sociais de Comunidade, Centros de Orientação de Líderes Locais, Centros de Treinamentos de Educadores de Base.

As providências visando a preparar mais adequadamente o mestre das escolas rurais, seja por meio de cursos de "treinamento" daqueles que já exercem seu mister, seja por meio de "cursos normais regionais" e "escolas normais rurais", são frutos da observação de que os diplomados, depois de sete anos de curso realizado em escolas normais citadinas, não manifestam maior interesse em reger por tempo útil as escolas da hinterlândia. De outra parte, notam os responsáveis pela direção dos sistemas públicos de educação que a preparação feita nos "cursos normais regionais" e "escolas normais rurais", de 4 anos de estudos após o curso primário, é mais capaz de representar uma formação profissional do mestre que, ainda por muitos anos, satisfará aos objetivos do ensino primário popular das áreas rurais; ao passo que as Escolas Normais, que oferecem um curso de sete anos de estudos (4 de curso de preparação geral, mais 3 de formação pedagógica), começam a deixar de proporcionar uma formação profissional que se encerre em si, para constituir um degrau de ascensão intelectual com destino às Faculdades de Filosofia e outras, com as quais se articulam imediatamente, em nível superior. com efeito, o curso normal deve constituir um curso de profissionalização definida e não, como o está sendo

nas "Escolas Normais", um curso de "formação geral de moças" quando deveria ser de "formação de professores primários".

E a reação está se fazendo notar por parte dos administradores do ensino que instalam cursos de treinamento de professores e

estimulam a criação de escolas normais rurais e cursos normais regionais, que, nos Estados do Sul, vêm despertando, inclusive, um saudável interesse por parte dos particulares em instalá-los, quando na maioria das demais Unidades Federadas prevalece ainda a preocupação dos proprietários de colégios secundários de fazer funcionar "anexo" a seus ginásios o curso normal, que, perdendo o teor de profissionalização do mestre primário, se transforma num "mero liceu para moças", crítica que já em 1929 fazia das antigas Escolas Normais um dos líderes da educação nacional, Professor Fernando de Azevedo, e que novamente se aplica a essas instituições destinadas à preparação pedagógica de nível elementar.

No que se refere aos "Institutos de Educação", estão eles, apenas na Capital do país e num ou outro Estado, satisfazendo à finalidade de especializar e aperfeiçoar professores primários e também de habilitar administradores escolares de grau elementar, ou seja, diretores de escolas, orientadores do ensino, encarregados de provas e medidas. Na restante maioria, não passam de Escolas Normais oficiais das capitais, bem mais equipadas e com melhor professorado que as de iniciativa privada: o título não corresponde à realidade de seus objetivos legais. Salvo raras exceções, os "institutos de educação" funcionam como casas de ensino secundário e normal a um tempo, num mesmo prédio, sob a mesma direção, e em que o primeiro tipo de ensino absorve todas as atenções da administração, com lamentável prejuízo para o ensino destinado à formação do educador da infância.

como ideal pedagógico, não temos dúvidas em reconhecer a necessidade da igualdade básica quanto à formação cultural e profissional do professor primário, destine-se êle à docência em escolas de cidade ou ao exercício nas zonas rurais. Entendemos mesmo que essa preparação se deva fazer em nível superior, como, aliás, ocorre na maioria dos países.

Essa atitude não exclui, porém, a consideração de que os governos estaduais e municipais brasileiros lutam com o problema de provimento das escolas primárias por elementos habilitados profissionalmente. Essas administrações não estão em condições de oferecer um padrão de vencimentos ao nível da preparação obtida pelos diplomados das atuais Escolas Normais, nem esses candidatos concordam em pleitear escolas situadas na hinterlândia, distantes de suas famílias e das cidades onde se formaram.

Diante dessa atual realidade — os diplomados não manifestam maior interesse em prover por tempo útil as escolas do inte-

rior, e as administrações não lhes podem oferecer, como melhor motivação, salários que possam compensar seu afastamento das cidades — somos levados a crer que, ainda por largo tempo, haveremos de realizar um amplo programa de preparação do mestre rural em curso de nível médio abreviado, de 4 anos de estudos, seguido de aperfeiçoamento continuado, e também ainda por treinamento dos elementos leigos em exercício no magistério pretendendo a elevação de seu nível intelectual e pedagógico.

Essa preparação de pessoal docente para as escolas primárias da nossa hinterlândia se poderia fazer em "escolas normais de residentes", com material humano recrutado nas áreas rurais, em regime de bolsas escolares. O poder público garantiria o aproveitamento de tais elementos, com nomeações para as zonas de que procedessem, obrigando-os a servir ali por prazo mínimo de cinco anos. Teríamos por essa forma o professor da própria localidade, ajustado psicologicamente à sua comunidade, e mais barato, já que lhe poderíamos dar um padrão de vencimentos mais condizente com a sua vida. O regime de "alunos-residentes" possibilitaria um exuberante enriquecimento da experiência pessoal dos candidatos que viveram, assim, em regime de comunidade de vida e de trabalho.

Aos elementos assim preparados seria assegurado o direito de completar sua formação pedagógica em nível mais alto, dentro de determinado prazo que seria fixado pela administração pública, entendida que tal preparação teria o caráter de emergência.

Para a instalação e o funcionamento das "escolas normais de residentes", poder-se-iam conjugar as vontades e os recursos técnicos e financeiros da União, Estado e Município para a construção do prédio, aquisição do equipamento e remuneração do professorado, localizando-se cada unidade no centro de um grupo de municípios. Teríamos por essa forma despertado nos governantes a formação de uma necessária atitude de compreensão coletiva e de ação conjugada dos três poderes na solução de um problema a que todos eles estão legalmente obrigados, mas que até agora não tem sido senão o sentido de ação isolada, estanque, dispersa, com lamentáveis prejuízos que acarreta tal distonia administrativa hipercentralizadora. Certo grupo de educadores brasileiros entende que grande parte da eficiência do sistema educacional geral depende dessa conjugação de vontades e recursos financeiros e técnicos e de uma progressiva descentralização administrativa.

De qualquer maneira, é quase unânime a observação dos administradores educacionais e especialistas em educação de que a preparação do nosso professor primário está a reclamar outra orientação que não a seguida atualmente, da mesma forma que se'

tem que atentar para a formação do pessoal docente para as Escolas Normais, na generalidade constituído de elementos leigos, o que agrava sobremodo a questão do ensino normal entre nós.

IV — SUMÁRIO

Da rápida tentativa de análise generalizada da escola primária brasileira e do seu magistério, considerando, inclusive, certos condicionamentos históricos, somos levados a consignar aqui um sumário dos conceitos gerais envolvidos nas observações feitas e juízos emitidos, sem pretender, todavia, prognosticar as perspectivas futuras,- tarefa que foge ao âmbito deste trabalho.

1 — Do Descobrimento do Brasil (1500) até a República (1889) dominou a preocupação em favor da educação da elite; daí, a escassíssima expansão da rede do ensino primário e reduzidíssimo interesse pela formação profissional do mestre da infância em todo esse longo período.

2 — Os novos ideais de vida social, ditados pela abolição do trabalho servil e pelo advento da República, refletiram-se fundamente na ação dos administradores que sentiram em cheio a necessidade de medidas capazes de proporcionar o desenvolvimento de um sistema de escolas primárias destinadas às necessidades do povo.

3 — Apesar do empenho posto nessa empresa pelos administradores, diversos fatores continuam a obstaculizar o gigantesco esforço do poder público em favor da educação popular: fraca densidade demográfica, extrema dispersão populacional, grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos Estados, grande extensão territorial do país, imensa variedade topográfica das zonas interiores, insuficiência de transportes e comunicações.

4 — Disposições legais disciplinam as características de obrigatoriedade, gratuidade e laicização da escola primária oficial, que, em princípio, não admite a discriminação racial e econômica. Nem por isso, porém, goza a nossa escola popular do prestígio social que deveria envolvê-la. A escola particular, paga, é seletiva, tanto do ponto de vista econômico quanto na destinação de seus alunos, que são preparados com vistas à escola secundária.

5 — Legalmente está fixado um curso primário elementar de 4 séries ou anos de estudo, sendo que o Distrito Federal e alguns Estados oferecem a 5.^a série. É baixo ainda o índice de escolaridade média, não tendo a nossa escola primária podido garantir, na maioria dos casos, período útil de permanência da criança na escola. A evasão escolar é determinada por uma

congêrie de causas, de ordem econômica umas, de caráter pedagógico outras, sobrelevando-se nas zonas rurais o fato de ser a criança convocada a auxiliar nas lides agrícolas os pais, que se satisfazem com a simples alfabetização dos filhos, o que, por outro lado, não encontram, concluído o curso, em que e como utilizar o aprendido. Juntam-se a estes outros fatores: pauperismo, padrões pedagógicos rígidos, insuficiência de material didático, falta de flexibilidade dos critérios de promoção de alunos, ausência de senso pedagógico do mestre das escolas das áreas interiores (onde prevalece o docente improvisado), caráter formal e verbalista do ensino, turmas com elevados efetivos de alunos impossibilitando maior eficiência do ensino, professor não ajustado psicologicamente à comunidade a que serve a escola, etc.

6 — A nossa população em idade escolar atinge aproximadamente oito milhões de crianças; estamos atendendo cerca de cinco milhões. Para as restantes não dispomos de escolas. As três órbitas do poder público — União, Estado e Município — empenham-se vivamente no sentido da extensão da rede de ensino primário, devendo consignar-se que em 1951 os gastos com a educação em geral atingiram a 2,5% da renda nacional. A Constituição Federal preceitua que a União empregue 10% e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante da arrecadação dos impostos no desenvolvimento do ensino, do mesmo modo que prescreve ao governo federal cooperar financeiramente com os governos estaduais e municipais na ampliação do ensino primário, com recursos do respectivo Fundo Nacional. A partir de 1946 vem o governo federal executando grande programa de construções de prédios para grupos e escolas primárias rurais em todo o país, totalizando atualmente cerca de 7 mil prédios que dispõem, inclusive, de residência para professores.

Independentemente desse plano de cooperação financeira com os Estados e Municípios, para edificações escolares, também essas administrações promovem construções e locações de prédios escolares.

7 — A Carta Magna brasileira, estabelecendo, sob o regime representativo, a Federação e a República, prevê a independência administrativa dos sistemas de ensino a serem mantidos pelos Estados e o Distrito Federal (capital do país). Igualmente, os Municípios organizam seus sistemas de ensino. Os Estados e Municípios cuidam precipuamente do ensino primário. Essas administrações se caracterizam pela hipercentralização e isolamento, pela ausência de uma política de fixação de diretrizes e de conjugação de vontades e recursos financeiros e técnicos, dos Municípios e Estados, na área geográfica de cada um destes últimos.

8 — Conforme a capacidade econômica-financeira dos Estados e dos Municípios, variam as estruturas administrativas e o padrão das respectivas escolas primárias, que apresentam currículo mais rico e extenso se se situam nas áreas urbanas, muito embora esteja decaindo ultimamente a eficiência da escola urbana em face especialmente da multiplicação em turnos de funcionamento a que está sendo levada diante da falta de prédios em que alojar a clientela que aumenta ano a ano como consequência do intenso ritmo de industrialização por que passa o país, acarretando constantes migrações internas com destino aos centros urbanos.

9 — A escola da hinterlândia é inferiormente instalada, equipada e dirigida, especialmente a mantida pelas Municipalidades. Os "handicaps" contra seu bom funcionamento são grandemente atenuados pelo ajustamento psicológico do seu docente à comunidade em que está inserida a escola.

A escola municipal mantém muitos pontos de contato com a escola estadual, notadamente com referência à filosofia legal, guardando mesmo muita uniformidade do ponto de vista de organização (período "letivo, ensino formal e livresco, programas, exames, organização de classes etc).

10 — Nestes dois últimos decênios especialmente, verifica-se um grande interesse dos administradores educacionais em favor da escola da zona rural, pretendendo melhor ajustá-la à fisionomia da comunidade local, incluindo, nessa política de ruralização do ensino, a preparação do professor primário. Vários Estados mantêm "escolas típicas" e "grupos escolares rurais", nos quais, ao lado do ensino comum, se exercitam atividades de iniciação agrícola. Representam tentativas de organização de escolas de sentido regional. Num Estado brasileiro chegou também a ser anunciada a orientação de certas "escolas praianas" com o sentido de ajustamento do ensino às atividades típicas do mar.

11 — Muito embora tenhamos sido os pioneiros, na América Latina, em matéria de criação de escolas normais, não resolvemos ainda a contento essa questão. Seguramente mais de 40% do professorado em exercício nas escolas primárias é constituído de pessoal que não teve preparação adequada. Essa presença do docente improvisado varia conforme as regiões brasileiras, sendo bem reduzido nos Estados do sul do país. não só são insuficientes em número quanto mal distribuídas, do ponto de vista regional, as escolas de formação de professor primário.

Considerando o desinteresse do elemento diplomado de exercer o magistério nas zonas interiores, e, de outra parte, o baixo rendimento didático e social das escolas primárias, e de modo especial das escolas rurais, e atendendo à existência de grande

contingente de não diplomados na regência de tais escolas, vêm os administradores públicos da educação estimulando a instalação de Escolas Normais Rurais e Cursos Normais Regionais, ensaiando-se nalguns o recrutamento dos candidatos na área rural de suas residências, os quais freqüentam o curso como alunos-residentes, sob o regime de bolsas de estudos; concluído o curso de quatro anos de estudos, ficam os beneficiados obrigados a exercer o magistério por certo prazo em escolas das zonas das respectivas procedências.

Tem-se, igualmente, promovido o treinamento, em cursos próprios, dos docentes leigos atualmente em exercício, visando, destarte, ao melhoramento de seu nível intelectual e pedagógico.

12 — Além das medidas que em cada Estado são postas em execução pretendendo melhor qualificação do magistério primário, mantém o Ministério da Educação e Cultura o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, dentre outras tarefas, há vários anos vem desenvolvendo intenso programa de aperfeiçoamento do professorado e de pessoal técnico e administrativo do ensino primário de todos os Estados, através de cursos freqüentados sob o regime de bolsas de estudo.

Visando a dotar esse órgão técnico de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro para o melhor cumprimento de sua tarefa precípua de estudo e da que lhe cabe em virtude de estar incumbido do aperfeiçoamento do magistério primário e normal, foram em dezembro último instituídos o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* e Centros Regionais, com os seguintes objetivos:

- 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-fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, e de qualquer outro material que concorra para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e primárias".

XII CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No período de 2 a 10 de julho do corrente ano, realizou-se em Salvador, na Bahia, a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, e de que participam educadores de renome. No conclave foram discutidos três temas que tiveram os seguintes relatores: Tema A (Contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas) — professores Albert Ebert, José Reis, Carlos Furtado de Simas e Osvaldo Frota Pessoa; Tema B (A concepção atual do humanismo) — professores Padre Álvaro Negromonte, Afrânio Coutinho e Romano Galeffi; Tema C (Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar). "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das recomendações e conclusões aprovadas no referido certame, inclusive da mesa redonda sobre ensino elementar e formação do professor.

TEMA A: CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA A COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DAS
DESCOBERTAS CIENTÍFICAS.

Conclusões

1 — A educação dos jovens para a era científica e tecnológica em que vivemos deve ser orientada, especialmente, no sentido da compreensão e utilização das descobertas da ciência.

2 — É necessário atender de modo mais eficiente à formação dos professores primários e secundários em relação às ciências naturais, bem como ao aperfeiçoamento daqueles que já exercem a profissão, sobretudo os do interior do país.

3 — O meio mais decisivo para melhorar o ensino das ciências são os cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício, seguidos de atividades de suporte que dêem continuidade à sua ação. Esses cursos devem ser curtos e intensivos e devem constar de treino de laboratório, excursões, aulas a turmas reais e discussão das dificuldades técnicas e metodológicas sentidas pelos professores-alunos.

4 — Todo sistema escolar deve ter um serviço permanente de auxílio e orientação para os professores de ciências.

5 — É indispensável que os professores de ciências se congreguem para discutir e resolver os problemas do ensino de modo a se tornarem os líderes de seu próprio desenvolvimento e do aperfeiçoamento da arte do ensinar.

6 — É preciso atenuar as barreiras que isolam a Escola da Pesquisa e da Indústria, incentivando as atividades extracurriculares que mais beneficiem a aprendizagem das ciências naturais, tais como as visitas às indústrias, centros de pesquisas, e institutos tecnológicos, assim como estágios de professores durante as férias em laboratórios de pesquisa ou nas indústrias.

7 — O que importa não é o ensino de fatos, mas a criação nos alunos de uma atitude científica.

8 — As conseqüências sociais do progresso das ciências não devem escapar à atenção dos professores.

9 — A contribuição que a escola pode dar à sociedade quanto à compreensão e utilização das ciências consiste num ensino criterioso e vivo, que permita ao aluno:

- a) Participar do processo da pesquisa e da descoberta;
- b) acompanhar o desenvolvimento das idéias científicas e analisar-lhes as conseqüências sociais e técnicas;
- c) conhecer a organização científica local e sua influência sobre o meio;
- d) adquirir o hábito de pensar e agir cientificamente;
- e) realizar trabalhos de pesquisa relativos à região em que se acha;
- f) participar dos clubes de ciências e atividades de grupo, bem como de campanhas de interesse prático baseadas na ciência.

10 — É urgente a generalização do seguinte programa mínimo de aperfeiçoamento metodológico:

- a) Abolir as aulas de preleção;
- b) adotar o método dos problemas;
- c) centralizar as aulas em torno das atividades práticas ;
- d) concentrar a aprendizagem nas aplicações da ciência à vida comum.

11 — A escola pode servir de estímulo a numerosas atividades de investigação científica e, em particular, concorrer para a formação de cientistas amadores.

12 — É necessário rever e reestruturar os programas de ciências naturais para o ensino primário e secundário, visando torná-los menos extensos, menos detalhados e mais atualizados. -

13 — O ensino das ciências deve ser desenvolvido em íntima relação com as condições específicas do ambiente em que vive o educando.

14 — É necessário aparelhar convenientemente as escolas primárias e secundárias para o ensino das ciências e conseguir meios que tornem realmente efetivo o emprego da referida aparelhagem.

15 — É necessário ampliar o ensino técnico e o técnico-profissional de modo a descongestionar o ensino secundário colegial e permitir uma rigorosa seleção para o ingresso no mesmo.

16 — É necessário tornar efetivo, nos estabelecimentos de ensino, o funcionamento, já previsto na legislação, do serviço de orientação educacional, o qual deve ser exercido por pessoa realmente habilitada.

17 — No nível superior deve-se dar maior objetividade ao ensino das cadeiras de aplicação, visando à profissionalização mais completa do estudante, na própria Escola.

Recomendações

1 — Ao Ministério da Educação e Cultura e às Secretarias de Educação, a conveniência de organizarem ou desenvolverem serviços permanentes de auxílio e orientação para os professores de ciência e de promoverem, quando ainda não o fazem, cursos de aperfeiçoamento para os professores de ciências em exercício.

2 — Aos estabelecimentos industriais e de pesquisa que prestem assistência técnica e apoio material aos professores de ciências em escala ainda maior.

3 — Aos professores de ciências que adotem e propaguem como programa mínimo de aperfeiçoamento metodológico:

- a) abolição das aulas de preleção;
- b) adoção do método dos problemas;
- c) centralização das aulas em torno das atividades práticas ;
- d) concentração nas aplicações da ciência à vida comum.

TEMA B: A CONCEPÇÃO ATUAL DO HUMANISMO.

Conclusões

1) O humanismo não é um conjunto de assuntos e disciplinas de estudo, — mas um ideal de vida, uma concepção do homem e do mundo. É a realização plena do homem, e aperfeiçoamento da natureza humana. Procura cultivar todas as virtualidades do homem, pondo a serviço do seu desenvolvimento moral as forças

do mundo material. Composto de corpo e alma, o homem é, ao mesmo tempo, animal e racional, e deve ser educado para o desenvolvimento harmônico de todo o ser, guardada a hierarquia dos valores, com a precedência do intelectual sobre o físico, e do moral sobre o intelectual. com um fim próprio e invioláveis direitos naturais, o homem é social por natureza e deve servir as comunidades em que vive, desde a família à humanidade.

2) Humanismo não se confunde com humanidade, que são apenas um dos caminhos de humanização, utilizando-se do desenvolvimento da inteligência através do exercício das humanidades ou letras humanas antigas.

Sendo a civilização moderna de conteúdo altamente científico e tecnológico, com os dados da ciência a ocuparem um largo espaço ao lado dos valores espirituais e éticos, o humanismo moderno não pode dispensar a contribuição da ciência no desenvolvimento da personalidade que vive e se expande numa civilização técnico-científico. Destarte, ao humanismo moderno é absurda a distonia entre ciência e humanidades, as quais devem ser empregadas como caminhos de humanismo.

3) O humanismo moderno é um humanismo integral: tem em mira a formação total do homem — no plano espiritual e físico — e deve mobilizar um sistema educacional também integral em que entrem as ciências e as humanidades, às quais, juntas, cabe a tarefa de preparar e aperfeiçoar o homem, elevando-o para o exercício da atividade espiritual e contemplativa, ao mesmo tempo que o ensina a viver melhor e a ganhar a vida, a ser feliz, ajustado, moralmente sadio. Dada a sua fácil inclinação para o sensível, o equilíbrio, e mais ainda, a perfeição do homem, exigem uma ascese, que, longe de ser mutilação, é condição para o enriquecimento do especificamente humano.

4) Dentro do plano histórico do Cristianismo, o humanismo deve incorporar a idéia do Ser Supremo como necessária à consecução da finalidade da vida, e de grande utilidade no estabelecimento da verdadeira fraternidade entre os homens.

5) Tais conclusões implicam o reconhecimento da necessidade de uma reforma da educação, em que estes princípios sejam levados em conta, especialmente no que concerne à integração de ciências e humanidades no sistema educacional.

TEMA C: OS PROCESSOS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS DIVERSOS GRAUS DE ENSINO E NA VIDA EXTRA-ESCOLAR.

Conclusões

1) "Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a

expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidade, na base da justiça social e da fraternidade humana".

2) Os sistemas educacionais dependem da ordem social e a escola é, em grande parte, reflexo da estrutura geral da sociedade.

3) A experiência educativa deve sempre aumentar o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral e propiciar a expansão plena de todas as virtualidades humanas.

4) O processo educativo, integrado no sentido da vida comunitária, não deve descuidar que toda educação e cultura visam, primordialmente, aperfeiçoar o homem, Ser com valores pessoais a realizar, muitos deles em conexão com o Absoluto, acima das contingências sociais e históricas, e cujo enriquecimento se projeta na comunidade.

5) Os processos educativos se devem articular com a experiência pessoal do aluno, permitindo a expressão criadora de sua personalidade, sem, no entanto, descuidar o valor da tradição, da disciplina e da autoridade, representados primordialmente, na escola, pelo educador.

6) A educação de nível superior e médio possui, no Brasil, organização voltada para o preparo de elites ou classes dominantes, sem atribuir a devida importância às atividades práticas relegadas a uma classe social tida como inferior.

7) Existe deficiência *quantitativa* de unidades escolares, em todos os graus de ensino e na distribuição desordenada dessas unidades, sobretudo no nível secundário e superior.

8) Existe deficiência *qualitativa* no ensino, em todos os graus, notadamente no secundário e superior, motivada pela improvisação do professor e pela falta de equipamento adequado.

9) Existe desigualdade educacional, caracterizada pela carência de escolas primárias na zona rural do país, em virtude de dispersão demográfica, de condições de vida e da falta de ajustamento profissional do magistério às necessidades da vida rural; pela falta de recursos econômicos, o que impede muitos jovens de freqüentarem as escolas, ou de manterem assiduidade, por terem de se deslocar para atividades remuneradas; pela falta de equidade e de justiça social na concessão de bolsas de estudos, prevalecendo o sistema do empenho e do prestígio social; pela restrição da oportunidade de cultura superior a pequeno número de privilegiados, sem que as suas possibilidades se abram ao grande público, através de cursos de extensão educativa, de divulgação ou de formação de auxiliares das profissões universitárias e por resquícios de discriminação racial, social e familiar.

10) A escola não tem levado em conta os problemas da família e do aluno, em ligação com os interesses da formação da personalidade.

11) não têm tido o necessário estímulo as associações escolares, como caixa escolar, cooperativa, associação de pais, clube agrícola, nem os professores são preparados e orientados para sua organização e orientação.

12) Injunções de ordem político-partidária têm situado o magistério primário, em muitos dos Estados brasileiros, em situação incompatível com sua dignidade, em contraposição aos princípios da democracia.

13) Faz-se indispensável a gradativa descentralização administrativa do sistema educacional brasileiro.

14) É mister estabelecer, em bases científicas, diretrizes para o desenvolvimento, em nosso país, da consciência democrática de administradores, professores e alunos.

Recomendações

1) Que os educadores, como autênticos líderes, colaborem na reforma e aperfeiçoamento das instituições sociais no intuito de serem alcançadas as condições indispensáveis à organização de sistemas educacionais democráticos como também as finalidades da educação integral.

2) Que seja feita revisão do sistema educacional brasileiro, orientando-o para uma justa valorização do estudo das disciplinas aplicadas a fim de que o educando se desenvolva no sentido de uma participação efetiva em todas as tarefas da comunidade, através de uma educação baseada na experiência e no quadro real das necessidades e interesses do grupo social a que pertence.

3) Que promovam, autoridades e educadores, não só a formação social e democrática do educando, mas também o aprimoramento de seus atributos pessoais, especialmente no que tange à formação filosófica e religiosa.

4) Que empreguem processos educativos democráticos, porém de acordo com o nível de maturidade dos estudantes, visando, de modo especial, formar nos mesmos a consciência de suas responsabilidades, dos limites de sua liberdade, estimulando-lhes a iniciativa e provendo a autodisciplina.

5) Que se efetue, pelos órgãos competentes, um levantamento das necessidades educacionais no país e dos recursos regionais, a fim de planejar-se e promover-se a ampliação da rede escolar, em todos os níveis, à base dessas necessidades.

6) Que sejam proporcionados às unidades escolares instalações e equipamentos adequados à consecução de seus objetivos.

7) Que seja promovida a reforma do ensino normal com a organização de currículos flexíveis, adaptados às condições regionais e aos verdadeiros propósitos da aprendizagem nesse nível, atribuindo-se especial relevo ao ajustamento vocacional.

8) Que seja atendido o problema da formação especializada do professor a ter exercício em zona rural e da assistência técnica que lhe é indispensável.

9) Que seja incentivada a criação, devidamente fundamentada, de cursos de formação científica e pedagógica do magistério de nível médio e se ofereçam oportunidades de preparo didático do magistério superior.

10) Que se observe rigorosa disciplina na concessão de bolsas de estudo, buscando-se atender aos critérios de capacidade do candidato e carência de recursos econômicos.

11) Que seja ampliado o âmbito de atuação da Universidade mediante a criação de cursos livres de divulgação científica, cultural e de especialização.

12) Que sejam observados rigorosamente, na matrícula escolar, os dispositivos constitucionais que impedem discriminação racial, familiar ou social.

13) Que sejam criados, nas escolas, Serviços de Orientação Educacional e Profissional e de Assistência Social que permitam o atendimento dos problemas pessoais do aluno e se incentive a criação de instituições escolares onde os alunos possam, de fato, integrar-se em um sistema democrático de vida.

14) Que se processe a descentralização do sistema educacional brasileiro mediante flexibilidade de currículos e educação, liberdade de cátedra e administração escolar regional.

15) Que se desenvolva, através de associações de pais e professores, maior intercâmbio entre a família e a escola de modo a permitir maior influência desta na comunidade.

16) Que sejam introduzidos ou aperfeiçoados, nas escolas, processos de trabalho em grupo e planos de estudo que focalizem problemas ligados à vida social da comunidade e permitam a participação efetiva dos educandos na administração de sua escola.

17) Que se realizem em diferentes estabelecimentos de ensino do País, seja quanto ao nível, seja quanto à localização, pesquisas com o fim de serem obtidos os depoimentos de diretores, professores, alunos, pais e elementos da comunidade a respeito das condições democráticas de vida oferecidas pela escola e de suas aspirações a respeito.

18) Que sejam oferecidas ao magistério oportunidades de estudo dos processos de educação democrática, — reuniões, seminários, cursos intensivos, missões pedagógicas — onde, concomi-

tantemente ao exame dos temas ou problemas, lhe sejam propiciadas autênticas vivências democráticas.

19) Que seja excluído da administração escolar o sentido de simples fiscalização, criando-se, em substituição dos cargos de inspetores ou fiscais, funções de orientadores ou supervisores de educação, com atribuições de assessoria técnico-pedagógica ao trabalho dos professores e que, do mesmo modo, se cogite da extensão gradativa, nos quadros da administração das escolas de nível médio, dos cargos de inspetores de alunos.

MESA REDONDA sobre O ENSINO ELEMENTAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO.

Conclusões

Os participantes da mesa redonda sobre Problemas do Ensino Elementar e Formação do Professor Primário *solicitam* à *Comissão dirigente da XII Conferência Nacional de Educação* as necessárias providências no sentido da divulgação e do encaminhamento aos organismos competentes na esfera federal, estadual e municipal *das recomendações de caráter técnico-administrativo, aprovadas, por unanimidade, em sessão de 7 de julho de 1956.*

1.^a) Recomendação — Que o *ensino normal* seja orientado no sentido de que, por sua estrutura, pelo espírito que o anima, pelos métodos de que se utiliza, pelos problemas de que trata em íntima e profunda vinculação com a educação primária — possa realizar plenamente o seu objetivo de formação integral do professor.

2.^a) Que os órgãos técnicos do Governo Federal, das Secretarias e Departamentos de Educação das unidades federais, as congregações das instituições de formação do professor primário dêem particular atenção ao problema da elaboração experimental dos programas de ensino primário e ao estudo dos resultados de sua aplicação visando a um constante ajustamento às condições sociais de cada região, e ao seu enriquecimento, à medida que se ampliem os recursos técnicos dos sistemas escolares.

3.^a) Que por uma especial atenção dos cursos normais e de aperfeiçoamento do professor ao estudo dos objetivos da educação primária, e ao espírito com que devem ser compreendidos os programas e, ainda, pela abolição da objetividade de provas para fins de promoção, organizadas por órgãos técnicos centrais, os quais passarão a elaborar provas de escolaridade, de medidas de atitude e demais aspectos do processo educativo com finalidade de estudo, fundamentação de medidas administrativas e de orientação — levem o professor a valorizar o ensino primário como algo

de mais significativo e profundo que a mera preparação para provas de aproveitamento escolar, no campo exclusivamente intelectual, propiciando-lhe maior autonomia no desenvolvimento de programas e aplicação de método mais eficazes para a formação do educando.

4.^a) Que o curso primário seja ampliado para seis anos, possibilitando uma melhor consecução de suas finalidades e, em especial, a de dignificação do trabalho, indispensáveis à vida democrática.

5.^a) Que se incentive, por todos os meios, inclusive pela criação de órgãos técnico-pedagógicos junto à Secretaria de Educação, logo que exista pessoal devidamente habilitado, o estudo da criança em idade escolar, dos métodos de ensino e recursos didáticos e do preparo do professor pela análise das atividades que lhe cabem realizar.

6.^a) Que se organize em cada Estado ou Território, pelo menos, uma escola de tipo experimental com professores cuidadosamente preparados e selecionados, a qual servirá de campo de estudo e de observação dos professores.

7.^a) Que seja o INEP encarregado de receber as contribuições técnicas dos organismos que se dedicarem à realização dessas recomendações e de divulgá-las visando ao aperfeiçoamento da educação primária.

8.^a) Que seja criado o Serviço Social Escolar, junto às Secretarias de Educação, como instrumento auxiliar do ensino primário.

9.^a) Que, aos candidatos ao exame de admissão aos ginásios, seja obrigatoriamente exigida, pelo Ministério de Educação e Cultura, a apresentação de certificados de conclusão do curso primário.

A FORMAÇÃO DE professores (*)

Intròito

É útil antepor a este trabalho uma advertência inicial, a fim de que ninguém suponha que êle pretende ser válido para os que estão afastados da cultura daqueles cujo pensamento, experiência e "modo de vida" deram margem a que êle se corpo-rificasse.

Poucas mãos e poucas inteligências nele colaboraram, e esses poucos são todos europeus. No íntimo do espírito dos organizadores está o fato de terem participado, em agosto de 1954, de uma conferência internacional sobre esse assunto, em Pendley, Inglaterra, à qual compareceram quarenta professores. Os participantes dessa conferência eram pedagogos experimentados — muitos eram detentores de altos cargos e postos de responsabilidade — provindos de nove países europeus e dos Estados Unidos.

Ao publicar o presente trabalho, não desejamos atribuir inteiramente aos participantes da conferência a responsabilidade de nossas afirmações: as idéias nele contidas ou são opiniões sobre as quais nos encontramos de acordo, ou então, com pequenas modificações, aceitas como razoáveis, embora não tenhamos todos a pretensão de que elas exprimissem exatamente o nosso ponto de vista. Também não temos ilusão de que todos os congressistas do C. I. S. subscrevessem, ou devessem acolher como suas as idéias aqui expendidas. Os organizadores estão conscientes — tão penosamente conscientes! — dos limites da utilidade dessa resenha e dos riscos que podem sobrevir ao tentar-se aplicar essas idéias diretamente — sem as devidas modificações inerentes às diversas civilizações, ao ambiente próprio das várias religiões ou a sociedades que atingiram etapas diferentes de desenvolvimento social e econômico.

(*) Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a Unesco, 1955. O presente trabalho, organizado por professores do ensino médio, que participaram da Conferência preliminar de Pendley (Inglaterra), em 1954, tem um Introito redigido pelo Prof. C. H. Dobinson, da Universidade de Reading (Inglaterra). A transcrição, feita da revista *La Scuola Secondaria e i suoi Problemi* (n. 8 — jan., 1956), foi traduzida pelo Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons.

"As circunstâncias modificam as afirmações" — eis um conceito fundamental nos assuntos humanos e que lembra, àqueles que quiserem generalizar muito facilmente, o quanto se aproximam do erro. Tudo que aqui se encontra deve ser encarado sob a luz dessa teoria. Quem imaginasse poder aplicar as sugestões desse livro, sem primeiro examinar até que ponto estas idéias podiam conjugar-se aos princípios fundamentais e às necessidades da sociedade em que deveriam ser utilizadas, fá-lo-ia com responsabilidade de risco e perigo.

Entretanto, a despeito de todas as diferenças com que os homens encaram a vida e seus problemas, nos diversos países e nas várias etapas de sua evolução, há uma suficiente base comum na humanidade, para que se perdoe, ou melhor, se justifique a temeridade dos compiladores desse trabalho. A natureza humana é, de modo geral, infinitamente plástica, como prova toda a nossa história. Nisso residem o temor e a esperança da humanidade.

Para aqueles que se sentem imersos na corrente da história e se julgam na obrigação de influir sobre os fatos que se desenrolam em derredor, inspirando-nos nas nossas idéias mais elevadas, para eles há um permanente desafio, ao qual não é possível fugir. O ato de educar é aquele em que podemos transmitir, no curso do desenvolvimento do homem, um pouco do saber lentamente edificado através dos séculos, salvaguardando os fatores que configuram a personalidade e as relações humanas. Diante da alternativa "um mundo ou nenhum", a humanidade não fica completamente à mercê de suas tendências instintivas e de suas loucuras, pois a religião e a ciência humanas, alternativamente, colocam-na ou a retiram de seu próprio caminho.

Por outro lado, a ciência pôs tantos recursos de poder nas mãos da humanidade que as leis da *jungle*, nos assuntos humanos, em cada nível, devem forçosamente ser substituídas por uma cooperação esclarecida. Até nos entendimentos internacionais há suficientes exemplos do pós-guerra — se não os encaramos cinicamente — para demonstrar que muitos e marcantes progressos já se fazem notar na conduta da humanidade. Assim, também no campo educacional existem iniciativas de colaboração sobre as quais não encontraríamos nenhuma notícia antes de criar-se a Unesco em 1946; é, pelo contrário, duvidoso que se tenha sequer pensado nisso antes da Conferência de Londres, em 1945, a conferência que criou a Organização. Essa é, aliás, uma prova das realizações da Unesco, na sua existência de menos de dez anos.

Por todas essas razões, e por outras ainda, justificam-se as advertências aqui expendidas contra as tentativas de transferir técnicas de uma situação a outra sem adaptação. Tanto mais no complexo campo da formação de professores — e so-

bretudo ao tentar-se estabelecer, em plano internacional, princípios que atualmente adquirem grande aceitação em vastas regiões do mundo. Na realidade, alguns são perfeitamente adaptáveis, com modificações, a fim de serem utilizados em escala mais ampla.

O trabalho do grupo que redigiu o opúsculo baseou-se num grande número de recentes documentos em francês, alemão e inglês.

Para a Conferência preliminar de Pendley, por exemplo, foram colocadas à disposição do grupo, pela Unesco, as informações de seu seminário, em 1948, sobre este assunto, e os Relatórios do Bureau Internacional de Educação (1953 e 1954), bem como os originais da publicação da Unesco *Educação e Higiene Mental*. Por outro lado, o Instituto de Pedagogia da Unesco, em Hamburgo, forneceu cópia dos relatórios e a preciosa documentação da importantíssima conferência internacional por ela organizada sobre o mesmo assunto, em janeiro de 1954.

Foi nosso escopo extrair de todos esses documentos as idéias mais significativas e as expor em termos estritamente compatíveis com a situação atual. O grupo era composto de professores em exercício, psicólogos, educadores e personalidades ligadas à formação de professores, nos dois países. A compilação inicial e a preparação do esboço com o qual trabalharam os membros do grupo, e também a redação final, foram quase que exclusivamente trabalho de um só membro, o senhor Donai Pritchard, ao qual devem ser gratos todos os que encontrarem interesse nesta publicação.

Há muitos outros que nos foram úteis nessas informações; mas seja-nos permitido não citar todos pelo nome. Devemos, no entanto, render homenagem à colaboração direta e indireta que nos deu Mme Hatingais, Diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, e ao estímulo, absolutamente inestimável, que nos deu, em cada fase de nosso trabalho, o doutor W. D. Wall, da Divisão Educacional da Unesco, com sacrifício de suas forças e de seu tempo livre.

1. *Importância da Escola Secundária*

Novas exigências

Vivemos num mundo de crescente especialização. Em quase todos os campos da atividade humana, trabalhadores de qualquer ramo ou nível podem encontrar-se na necessidade de aprender especializações técnicas mais avançadas ou inteiramente novas, a fim de manter a eficiência no trabalho. Médicos e

dentistas freqüentam cursos rápidos para acompanharem os progressos da especialidade, dirigentes freqüentam cursos de psicologia aplicada, e funcionários dos mais altos postos da indústria, do comércio e da administração pública acompanham cursos sobre a arte de dirigir homens. Todos esses "estudiosos" procuram "professores". Ao mesmo tempo, inúmeras formas de pesquisa ou de desenvolvimento industrial requerem já não mais a capacidade isolada de um indivíduo, mas o esforço combinado de um conjunto no qual há destreza e habilidade de diversos graus. Nesses conjuntos é necessário que os chefes instrua seus assistentes, esses, aos seus auxiliares e assim sucessivamente. Concluimos logo que um grande número de pessoas, de ramos diferentes e de postos diversos, se encontram atualmente empenhados em atividade de natureza educativa. Eles, muitas vezes, desenvolvem essa atividade com grande sucesso, descobrindo em si mesmos uma insuspeitada capacidade para ensinar e dirigir. Às vezes, o grau de sucesso é muito reduzido, e há até uma falência completa em estabelecer aquelas relações com o subordinado que tornam possível a aprendizagem, em vez de torná-la uma espécie de operação incerta e dolorosa.

como saber se uma pessoa pode, ou não, ensinar com êxito? Há, sem dúvida, uma escala de fatores ponderáveis, ficando em situação preeminente o temperamento nato do indivíduo, devido em grande parte à hereditariedade, e que podemos indicar em termos de fatores fisiológicos. Caracteriza-se portanto pelo tratamento recebido nos primeiros e mais impressionáveis meses de vida e no período da infância, de importância capital. Erros grosseiros nessas fases da vida da criança produzem conseqüências para toda a vida e se refletem nas relações de uma geração com outra.

Conseqüências da escola elementar

Segue-se o período da escola elementar. Ainda aqui, sobretudo nos primeiros anos, a influência dos adultos na formação de boas ou más relações humanas é muitas vezes decisiva. Quem refletir objetivamente sobre os resultados das pesquisas psicológicas e sobre a personalidade de seus semelhantes é levado a admitir que houve erros em algumas daquelas importantes fases da vida da criança. Insistimos na palavra "erro" porque, exceção feita aos anormais, serão bem poucos os seres humanos que queiram, conscientemente, infligir um dano perene à evolução física e psíquica de uma criança. Verdaderamente felizes devem ser aqueles raros pais que, rememorando as épocas de desenvolvimento de seus filhos, não encontrem motivos para reprovar-se por qualquer incidente ou atitudes passageiras ou ainda por falta de perspicácia. Desse modo, também o

professor da escola dementar é falível, trabalha muitas vezes sob o peso de condições adversas, e comete erros. Inúmeras vezes — e tal situação varia de país para país — o professor não possui um conhecimento adequado da evolução mental e emotiva da criança, para compreender que está agindo erradamente. Desafortunadamente, como escreveu Sanderson di Oundle, "o equívoco do professor são as vidas dos homens".

Por sorte, nem todos os erros dos adultos, na orientação das crianças, são irremediáveis. De fato, uma palestra religiosa ou uma profunda análise psicológica podem, provavelmente, pelo menos remediar algumas situações. Mas, nas circunstâncias comuns da vida, como são as que nos preocupam agora, oferece-se aos adultos mais uma oportunidade de retificar suas falhas para com os jovens, e é durante aqueles plásticos anos que chamamos de adolescência. Há inúmeros livros valiosos, muitos dos quais desconhecidos da maioria dos professores e dos pais, e que podem ajudar o professor a aproveitar tal período da vida do aluno para eliminar velhos temores, desenvolver uma nova confiança e favorecer gradualmente uma perspectiva positiva, construtiva e feliz. Já que a adolescência é a última fase da vida reconhecida como plástica, e para a maioria é também a última que alcança o sistema escolar comum, é provável que seja ela a única que influencie as atitudes em relação às situações didáticas na vida.

Conseqüências da escola secundária

Em suma, devemos refletir sobre a nossa escola secundária, se é que queremos construir uma comunidade de cooperação, organizada democraticamente e na qual se desempenhe a função de ensinar como um trabalho feito em conjunto e que possa ser não só economicamente produtivo, mas satisfatório do ponto de vista emotivo para aqueles que dele participam. Felizmente, ou infelizmente, em muitos casos, à escola secundária já chegam formadas muitas das atitudes que o jovem levará ao seu trabalho, seja fábrica, escritório ou turma de alunos. Naturalmente, neste último caso, a transferência das atitudes será muito rígida e o futuro professor tratará os outros como ele próprio foi tratado.

Quem quer que tenha tido relações com a formação do magistério sabe quanto é difícil obter que o aspirante a professor tome em consideração a idéia de que os métodos de ensino e o tipo de relações com escolares, que experimentaram quando alunos, não são, necessariamente, os melhores possíveis. Em outra parte do trabalho nos deteremos sobre as vantagens que seriam conseguidas se os aspirantes a professor pudessem sempre interpor uma outra experiência qualquer de vida entre

o período de sua escolaridade e o momento em que entram em classe como mestres. Isso auxiliaria muito a reduzir o danoso efeito de um prejudicial tipo de relações entre professor e aluno que muitas vezes se dá na escola secundária.

Mas é ainda importante esclarecer que a escola secundária oferece um exemplo de pequena comunidade, na qual todos estão dispostos a estender a mão àqueles que se encontram em posição inferior, de modo que, depois, na vida real, não nos limitemos somente a dar ordens aos subordinados, quando nos encontrarmos em posição de responsabilidade.

Em vista disso, a escola secundária deve ser um lugar agradável, onde as relações entre alunos e professor são de tal modo que encorajem, em todos os níveis, a maior atuação possível dos esforços e da atividade criadora do aluno. Também deve proporcionar o desenvolvimento da confiança do aluno não só em si mesmo como também no raciocínio e na honestidade dos adultos. Para conseguir esse tipo de relações o professor deve abandonar resolutamente as formas de comportamento que criaram, em algumas partes do mundo, um protótipo desagradável e nada apreciado dessa categoria de profissionais. Sobretudo devem eles estar continuamente em guarda contra o perigo resultante do desprezo, da humilhação, do sarcasmo e de atitudes semelhantes que desencorajam o modo de pensar criador e original e outras atividades eficazes.

Eles não devem simplesmente notar os erros, mas preocupar-se sobretudo em ressaltar o que há de bom no trabalho dos alunos, e mostrar sempre, com seu próprio exemplo, qual o comportamento que gostaria de encontrar neles.

O Currículo (plano de estudos)

Também no que tange ao plano de estudos, há um fato positivo: é essencial que esse plano na escola secundária seja não somente adequado à vida do aluno, mas que o aluno sinta essa adequação. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas, na situação em que nos encontramos atualmente, esse é um dos fatos encarados superficialmente em muitos países, e mesmo muito pouco praticado. Não cabe aqui o tratamento particularizado do plano de estudos, na escola secundária, visto que sobre o assunto já se publicou um estudo especial nesta série de monografias. Mas quem se interessa pela formação de professores é

obrigado a reconhecer que o plano de estudos da escola secundária é inevitavelmente um fator importante para determinar a extensão e a variedade de interesses dos futuros mestres. Isso ajudará não só a proporcionar amplitude a suas simpatias como também possibilidades de contatos amistosos com seus alunos, e bem assim elevar a qualidade de sua vida cultural. Há

professores que, de certo modo, são pessoas incompletas no desenvolvimento, por falta de oportunidades, em casa ou na escola, de apreciarem a arte ou a música.

Boa utilização do tempo livre

A escola secundária ajuda a formar o futuro professor não só através da qualidade de suas relações humanas e de seu plano de estudos, mas também através das atividades extra-escolares que ela organiza.

Em algumas partes do mundo, onde prevalecem certos modelos culturais, a escola é considerada mais um lugar de instrução do que um ambiente de educação onde se procure desenvolver o caráter, uma visão da vida e de seus interesses. Nesses países, o desenvolvimento de ideais morais é, principalmente, considerado da competência da religião, e o estímulo de interesses fora do restrito campo da instrução é tido como prerrogativa da família.

Mas em alguns países da Europa, e também alhures, o desenvolvimento das grandes cidades e a transformação das condições econômicas e sociais originam uma situação em que não resta mais dúvida de que a família, em geral, já não tem possibilidades de prover inteiramente o desenvolvimento social e a cultura geral. Em tais circunstâncias, reconheceu-se, na escola secundária de alguns países, a necessidade de encorajar o emprego de grande parte do tempo livre dos alunos, nos próprios locais da escola, após as horas de aulas. O objetivo dessa atividade é duplo. Em primeiro lugar, o de entusiasma-los e habituá-los ao uso construtivo do tempo livre. Nos melhores e mais típicos exemplos, são todos eles absolutamente espontâneos e têm lugar após as horas de aulas. Podem citar-se inúmeros exemplos: atividades orquestrais, corais, literárias, artísticas, físicas (*verbi gratia*, grupos de esgrima ou de basquetebol), ou então passatempos (como coleção de selos, jogo de xadrez). Em segundo lugar, está o fato de se entregar deliberadamente aos alunos a direção e organização dessas atividades, embora supervisionadas por um membro do corpo docente, para que tenham oportunidade de exercitar a responsabilidade democrática em proveito de uma organização.

Devemos declarar que, em todos os países onde se criaram organizações desse tipo, elas constituíram fonte inesgotável de satisfação aos que por elas se interessaram, sejam pais, alunos, ou professores. A vida da comunidade escolar se enriquece, novos caminhos de compreensão e de cooperação se abrem, barreiras de todo tipo se desvanecem como neve ao sol, e desse modo uma verdadeira fusão oferece vasto campo para influências educativas e socializantes.

Certamente, atividades desse tipo não podem ser desenvolvidas em qualquer escola secundária. Em certos sistemas os alunos são obrigados a absorver uma tal quantidade de noções e são-lhes impingidas tantas tarefas para casa, que eles, na realidade, não têm tempo livre.

Por isso, raramente se pode esperar que desenvolvam uma série de interesses espontâneos, ou procurem usar de modo criador seu tempo livre. Este fato engendra um problema fundamental: será melhor dar uma quantidade considerável de noções no período da escola secundária, esperando-se que elas sejam assimiladas gradualmente nos sucessivos anos de vida, ou devemos, em contraposição, nos restringir a uma quantidade limitada de noções e proporcionar tempo para que elas sejam assimiladas durante o atual período escolar? O segundo sistema torna possíveis os passatempos e, em conseqüência, produz um gênero de vida humana mais variado. O professor que foi aluno numa escola secundária com um vasto campo de atividades extra-escolares, tenderá mais facilmente a instaurar aqueles relações cordiais e estimulantes com seus alunos, o que é, indiscutivelmente, um dos escopos da escola secundária. Ele torna-se, então, uma pessoa mais estimada, mesmo nas atividades estranhas aos problemas do ensino.

Aqui nos colocamos frente a um dilema inevitável. Ou limitamos a quantidade de noções acadêmicas exigidas dos alunos na escola secundária, de acordo com suas atitudes, deixando-lhes sempre um tempo livre, de que possam dispor, ou consideramos o tempo livre de um adolescente como um roubo ao estudo.

O primeiro método procura desenvolver, de modo geral, maior quantidade de interesses e qualidades sociais no adolescente. E, num mundo baseado na cooperação, isso constitui, provavelmente, mais um passo à frente em caminho certo. Mas a conquista desse objetivo tem o seu preço. E esse preço é o aviltamento de nível do conhecimento direto das noções, o que é oferecido pelo segundo método. Valerá o progresso o preço que é necessário pagar?

2 — *Características particulares da carreira de professor*

O ensino nas escolas difere de outras formas de ensino, pelo menos neste importante aspecto: ainda que aquele pretenda expor noções e desenvolver habilidades especiais, não são essas suas únicas finalidades. Quando um adulto vai a um treinador de tênis ou frequenta cursos noturnos de língua estrangeira, só pode ele esperar disso uma instrução específica em tênis ou em língua estrangeira. Nesses casos, os instrutores provavelmente transmitirão, além de seu ensino, certas atitudes espirituais.

Podem até revelar algum aspecto de seu modo de conceber a vida, mas seu único dever é dar instrução ou exercitar a habilidade somente na esfera da escolha do aluno. Na escola, ao contrário, o dever do mestre é dar alguma coisa além da simples instrução. Seu objetivo é tentar criar nos alunos os processos que os levam a se tornar cidadãos do país e do mundo, bons e plenamente amadurecidos. Ao mesmo tempo, como na regra de Sir Percy Num, "devemos considerar que um sistema educacional é avaliado, em última análise, pelo seu sucesso em desenvolver no mais alto grau a capacidade individual que seus pupilos podem atingir".

Um desafio à educação.

A civilização moderna, com as imensas unidades econômicas, sociais e políticas, a produção em massa e os poderosos meios de comunicação e de destruição, é um desafio a qualquer homem responsável. A educação deve responder a esse desafio de um modo positivo e construtivo. Os responsáveis pela educação já não podem mais permanecer afastados do mundo contemporâneo; desse modo se evadiriam de suas responsabilidades e fugiriam a uma importante função social. Em muitos países, há tendência para aumentar o tempo livre em todas as classes sociais, e, quanto mais os indivíduos dispõem de tempo livre, mais cresce a responsabilidade a respeito de sua utilização. Se a escola deve preparar a criança para a vida, sob todos os aspectos, deve também preocupar-se em ajudá-la a empregar convenientemente o tempo livre, de maneira a enriquecer sua vida, e ao mesmo tempo torná-la consciente de uma responsabilidade maior e mais profunda do que aquela que podem ter quando crianças. com isso queremos referir-nos a um sentido de responsabilidade coletiva no confronto do bem-estar da comunidade, não só local mas nacional e até internacional; pensamos também que, numa democracia, o governo é, pelo menos até certo ponto, "nós" e não "eles".

Prestígio e remuneração.

Se deve o professor dar o máximo de que é capaz e apresentar o melhor resultado possível, deve também ele ser respeitado, não só por parte de seus alunos, mas de toda a comunidade. O respeito com que é tratado cada professor está indissolúvelmente ligado ao modo como é tratado o conjunto dos professores como classe. Um dos mais evidentes sinais de prestígio de uma profissão, que desenvolve um poderoso efeito na formação da opinião pública, é a avaliação econômica que dela se faz, isto é, a remuneração que ela percebe. Em muitos países, os licenciados percebem menos no magistério que em outras profissões que

requerem qualificações semelhantes e o mesmo grau de formação. Muitas vezes o salário é inferior ao dos trabalhadores semi-especializados.

Há ainda necessidade de se encarar o problema da remuneração diversa para professores de diferentes tipos de escola. Já é alguma coisa propugnar-se, por exemplo, por uma média de retribuição que se baseie na qualificação do professor e não no tipo de escola. esse critério para uma escala de remuneração apresenta duas vantagens: primeiramente será um fator que removerá o preconceito que dá maior importância a este ou aquele ramo da educação; e em segundo lugar, o fato de se conferir salário maior aos mais qualificados, sem que se leve em conta o tipo de escola, poderá entusiasmar maior número de professores a empreender estudos superiores ou talvez mesmo levá-los a uma variedade de especialização na profissão.

Os níveis de salário têm importância ainda por outras razões: é, por exemplo, essencial que as pessoas normais e sãs, na plenitude das aspirações humanas, não se desviem da profissão de professor com receio de, no futuro, não poderem arcar com responsabilidades de família — sejam as de pais anciães ou mulher e filhos. Por isso a responsabilidade de família de um professor deve ser cuidadosamente levada em consideração. Por outro lado, mais do que qualquer outro profissional, o professor depende da riqueza de sua vida cultural como meio criador e como base para manter sua capacidade de lecionar. Além disso, já que queremos construir uma comunidade na qual o tempo livre seja utilizado de modo construtivo e justo, devemos levar em conta que esse desiderato só poderá ser atingido através da habilidade do professor em fazer com que seus alunos conheçam, aprendam e amem a música, o drama, a literatura e a arte.

Quando existem responsabilidades de família, diminuem as disponibilidades para a atividade cultural. O salário-base do professor deve permitir que ele desfrute uma existência de pessoa educada e culta ; seus encargos de família deveriam importar um acréscimo ao salário-base calculado de modo idêntico para homens e mulheres que tenham a mesma tarefa.

Experiências extra-escolares com rapazes.

Herbert Spencer escreveu que, provavelmente, a etapa final do desenvolvimento de um ser humano deva ser a de tornar-se pai, porque criar um filho exige boa dose de autocontrôle e formação moral. É, portanto, muito razoável imaginar que os professores portadores de uma experiência com crianças superior àquela que se pode obter na escola, tornar-se-ão muito mais capazes de guiar o crescimento emotivo e intelectual de

seus alunos do que aqueles que tão-somente têm contato com crianças em suas classes. A experiência fora da classe pode ser feita de muitos modos diferentes; entre eles, o melhor é a convivência com jovens por um certo período. Nesse sentido, as experiências advindas da paternidade ou da maternidade, da parte de pais cordatos podem fornecer a mais rica base possível. Por isso é condenável a prática usada em alguns países, que leva as moças a abandonarem o magistério quando contraem nupcias, como também a má-vontade em admitir mulheres casadas como professoras. Naturalmente não se está, com isso, aconselhando as mulheres a abandonar seus filhos menores de cinco anos para irem lecionar. Não há dúvida, porém, de que as professoras que se casam e se afastam por algum tempo para constituir família, voltam, depois, com muito mais possibilidades de oferecer uma contribuição especial à educação. A profunda experiência conseguida com seus próprios filhos lhes permitiria suprir uma prática de longos anos adquirida por suas colegas que permaneceram solteiras.

Estímulo.

O magistério não deve constituir uma função isolada das outras funções educativas; várias providências podem ser tomadas para que se torne uma profissão verdadeiramente sã. O magistério teve, sempre, a tendência a ser carreira estática, a desconhecer melhorias, graduações. Por mais eficaz que seja e por muito que tenha trabalhado, um professor não aumenta nessa proporção suas possibilidades de ganhar mais. A forma mais conhecida de promoção é ainda a de diminuir o tempo que ele passa dentro de aula. Se um professor se torna dirigente, grande parte de seu trabalho se reduz à função administrativa. A supervisão dos alunos por parte do diretor e a administração da escola, no conjunto, certamente aumentariam sua tarefa se ao diretor se permitisse ocupar grande parte de seu tempo com aulas; em alguns países há essa prática. Já os professores promovidos a inspetores deixam de ensinar. Também os cargos de administração escolar central e local oferecem melhorias materiais; mas aqueles que os obtêm raramente podem entrar numa escola. Em muitos países uma grande percentagem de administradores de educação ensinaram muito pouco ou nada. Se esses cargos fossem ocupados mais vezes por professores com muitos anos de fecunda experiência, sobretudo os lugares de responsabilidade, haveria na cúpula maiores e mais úteis iniciativas. Outro meio efetivo de melhoria do profissional consiste em aproveitá-lo na formação de professores. Outrora era comum encontrarem-se pessoas empenhadas nessa formação que possuíam pouca experiência pessoal da vida em classe. Em muitos países,

admitiam-se, na preparação de mestres, pessoas que tinham lecionado somente durante dois ou três anos. Mesmo quatro ou cinco anos é ainda muito pouco; para alguém obter sucesso nos cursos de preparação de professores é necessário comprovar, diante de seus discípulos, que foi particularmente dotado para ensinar.

Relação entre ensino e outros serviços sociais.

O ensino, por si mesmo, pode constituir uma base que venha dar à comunidade uma contribuição de tipo completamente novo. Os professores, ao entrarem na escola, não devem imaginar que sua tarefa em relação à sociedade se resume exclusivamente a lecionar. De fato, o ensino — possibilitando o estudo da criança e das disciplinas, apresentando relações com a família e a organização social da comunidade — pode preparar o professor para desempenhar, após dez ou quinze anos de efetivo exercício, atividades mais úteis à sociedade em qualquer outro setor. A promoção e a transferência para outros setores deveriam dar-se com relativa facilidade do ponto de vista administrativo.

Em alguns países há numerosos exemplos de pessoas que se tornaram famosas como poetas, narradores, organizadores de obras sociais nas grandes cidades, e que começaram sua carreira como professores. Por outro lado o ensino tem sido, também, o início de carreira dos que mais tarde alcançaram postos no parlamento e até altos cargos no governo. Seria de se desejar que aumentasse o número de professores que, além de lecionar, dessem outras formas de contribuição à sociedade e, quando fosse possível, deveriam os mestres dispor de tempo livre em suas atividades profissionais para dedicarem seus dotes pessoais, como musicistas, artistas, pesquisadores científicos em outros campos.

Naturalmente não lhes seria atribuída uma remuneração a esse tempo livre, mas a escola lucraria em prestigiar esses professores. Desse modo seriam reconhecidos em sua atividade, não só na escola, mas também fora dela. Poder-se-ia também utilizar melhor os professores, dando-lhes oportunidade de lecionar esporadicamente nos institutos de formação de professores.

Além daqueles que permanecem em exercício e desenvolvem atividades concomitantes como as que vimos anteriormente, não vemos nenhum mal em que outros procurem, após dez ou quinze anos de magistério, transferir-se para novas carreiras, utilizando sua completa maturidade em funções que até poderiam ser mais relevantes que a precedente.

4 — *Que qualidades se exigem do professor*

Há alguns atributos que deveriam possuir todos os professores, quaisquer que fossem as exigências da matéria que ensinassem. Essas qualidades, completadas por aquelas que caracterizam o "ser humano normal", seriam indispensáveis desde a escola materna à Universidade, para tornar eficaz a tarefa do professor. Para que sua atividade seja verdadeiramente produtiva, todos os professores têm necessidade de desenvolver uma compreensão intuitiva de seus alunos; todos eles devem ser verdadeiramente capazes de sentir em conjunto seus alunos e de apresentar sua matéria de modo que corresponda plenamente às características e necessidades deles, quer se trate de física nuclear ou de tábua de Pitágoras. Se os docentes não fizerem um esforço consciente nesse sentido, a relação professor-aluno se torna negativa.

Compreensão da situação social.

Já há muitos anos se insiste no fato de que para ensinar eficientemente é indispensável não só o conhecimento da matéria, mas também, e profundamente, o do aluno. Hoje, porém, se reconhece que isso ainda não basta. O professor deve conhecer o aluno e a matéria, mas também algo sobre o tipo de sociedade de que o aluno, a matéria, os pais do aluno e o próprio professor constituem partes. Exige-se de todos os professores, portanto, que compreendam o ser humano dentro das condições em que vivem. Nos melhores professores essa compreensão deve ir muito longe e tornar-se muito mais do que uma simples assimilação dos fatos, por mais completa que seja. Devem eles mostrar-se sensíveis a qualquer fato significativo que se desenrole em torno deles. Há necessidade de que possuam maturidade suficiente para se empenharem nessa tarefa, embora permanecendo capazes de se isolar e considerarem a sua tarefa como das mais essenciais à estrutura da civilização moderna. Os professores que se identificam demais com seus alunos ou se tornam dependentes deles para a maior parte de suas experiências emotivas, têm menos probabilidades de acompanhar o desenvolvimento das mentes imaturas que lhes foram confiadas.

Muitas outras qualidades são essenciais ao professor, seja qual for o nível de ensino, mas sua importância variará muito, de acordo com o tipo de aluno. Durante séculos, o professor foi "aquele que sabe". Exigiam-lhe, e ainda o fazem, qualidades intelectuais. Sem dúvida, o professor deve possuir, em cada nível, um padrão de conhecimentos de sua matéria superior àquele que vai ensinar. Entretanto não quer isso dizer que

deva ter a cabeça atulhada de noções. Importa mais a habilidade em compreender qual o tipo de saber que é necessário e ter conhecimento dos meios pelos quais possa conquistá-lo. Para introduzirem os alunos em conhecimentos novos, os melhores professores começam, muitas vezes, como se partissem de um esboço e como se fossem descobrindo, com os alunos, os fatos que se vão apresentando. com esse sistema tornam eficiente a aprendizagem do aluno e dão-lhe a técnica de aprender, pois um adolescente que sai da escola capaz de aprender sozinho toma uma posição superior à daquele que a deixa com uma avalanche de noções. Para desempenhar bem essa tarefa, o professor deve possuir uma inteligência superior à média. Quanto maiores e mais inteligentes são os alunos, mais alto deve ser o relativo grau de inteligência do professor.

No magistério, mais do que em muitas outras profissões, é necessário desenvolver e conservar o sentido da vocação. E isso porque a matéria-prima com que trabalha o professor é, sobretudo, o espírito e a vida dos homens. esse fato aumenta de importância quando se pensa que o professor trabalha inteiramente só. Salvo no período de estágio, os professores não dispõem da supervisão de superiores e de seus próprios colegas. Os resultados de seu trabalho só se tornam visíveis depois de decorridos meses e mesmo anos. O problema da vocação não se apresenta muito patente quando o professor está no período de formação; mas um dos deveres do curso de preparação é fazê-lo consciente do quanto pode ser profundo o efeito de sua tarefa. Do conhecimento desse fato surge em muitos casos o sentido de responsabilidade e de dever.

Influência do professor fora da escola.

A influência do professor não deve limitar-se ao ambiente da escola. Diretamente, pelo exemplo, ou indiretamente, colaborando com os pais nos diversos aspectos da vida da comunidade, o fato é que a vida do professor fora da escola, bem como suas opiniões, tem influência sobre os rapazes e moças. Está fora de dúvida que a educação dada na escola é uma das mais positivas entre as numerosas que as crianças recebem; em vista disso é indispensável que aqueles que se ocupem de educação possuam idéias positivas e não sejam tão-somente membros neutros dentro da comunidade. É muito difícil alguém ocultar suas opiniões e seus sentimentos sobre problemas primordiais, a não ser que torne suas aulas incolores e áridas. Falar de modo neutro de assuntos que estão sendo julgados como certos ou errados, não traz nenhuma ajuda aos alunos. É de suma importância que os professores apresentem suas idéias honestamente e de maneira positiva, mas fazendo justiça aos outros pontos de

vista, desde que os alunos tenham base adequada para fazer seu próprio juízo.

Temos a intenção de explicar posteriormente o assunto, mas desde já estabeleçamos que o melhor modo de guiar homens é apresentar-lhes uma clara visão do homem que executa o seu ideal na prática. A habilidade em executar isso é a maior das qualidades que se podem exigir de um professor em qualquer nível.

4 — *Saúde Mental*

A saúde mental, como a saúde do corpo, não é uma condição que possa ser obtida, ou mesmo descrita de uma forma estática ; o espírito está em contínuo movimento e desenvolvimento. Podemos usar o termo saúde mental como uma cômoda abstração: mas devemos sempre pensar numa *pessoa* mentalmente sã. Mesmo esse é um termo inadequado, a menos que se leve em conta que alguém só pode ser mentalmente sã como parte integrante de uma sociedade.

uma situação de boa saúde mental torna o indivíduo capaz de desenvolver sua personalidade, conseguindo uma adaptação adequada, seja às forças externas, seja à sua própria natureza. Já que nem as forças externas nem a natureza interior do homem permanecem sempre invariáveis, deve a higiene mental implicar uma contínua adaptação. O indivíduo deve estar sempre alerta para harmonizar as mais altas aspirações com as próprias necessidades e capacidade física e bem assim com as exigências e solicitações dos outros homens. Devemos estar sempre ansiosos por aceitar plenamente a realidade da situação presente, mas ao mesmo tempo não nos devemos esquecer de que tal realidade não permanece sempre a mesma. Ela se transforma, e a sua transformação pode ser mais, ou menos, rápida do que desejaríamos. Por meio de nossos esforços podemos influir sobre isso; e também podemos executar aquilo que nos é possível fazer em determinado momento: devemos aceitar esses limites. Desse modo poderíamos agir mais facilmente, e perceberíamos que aquilo que nos é impossível realizar, será um dia executado, ou por nós mesmos ou por outros que venham depois de nós.

uma criança mentalmente sã é feliz, criadora e bem adaptada a cada fase de seu crescimento; a sua adaptação, ao variarem as circunstâncias, permanecerá através da vida do adulto mentalmente sã. Sem dúvida não é indispensável que o indivíduo esteja sempre completamente consciente de como atua sua adaptação ou analise continuamente suas reações. Frustração

e conflito não são, por si mesmos, fatores negativos, mas, nos limites da tolerância individual, podem constituir um auxílio ao desenvolvimento da personalidade e à criação. Já que a obtenção de saúde mental não é uma situação ideal, mas uma adaptação, torna-se indispensável distinguir que o fato de um indivíduo ser bem adaptado a qualquer sociedade não implica necessariamente que se trate de um bom indivíduo ou que a sociedade a que ele está adaptado seja boa; é possível ser mentalmente sã em relação a uma sociedade que pode ser considerada má em relação a outra sociedade. Em nossa sociedade, julgamos, na prática, que um professor tem boa saúde mental quando é uma pessoa capaz de manter relações amistosas com muitos de seus colegas e com seus alunos; ele se interessa por seu trabalho, e pelas pessoas que o rodeiam, bem como pelos problemas pessoais e intelectuais que diariamente é obrigado a enfrentar. Por outro lado, ele não é passivo nem procura satisfações 'emotivas que são vedadas a seus colegas ou que venham em detrimento de sua tarefa ou sacrifiquem seus alunos. uma das recompensas mais características do magistério é o respeito e o afeto que os alunos demonstram a seu professor; mas ele deve sentir que eles crescerão longe dele e que encaminharão noutro sentido sua atenção, e deve, portanto, estar suficientemente preparado para aceitar esse fato.

Saúde mental e ensino

Embora o adolescente passe na escola uma pequena parte de seu dia, é, mesmo assim, o professor, a parte mais importante do ambiente em que o aluno está condicionado. A escola é a única instituição social que enfeixa todas as crianças, ainda que possa influenciá-las dos modos mais diversos. A intensidade da influência da escola depende, em parte, do amadurecimento do aluno, dentro de cada etapa de desenvolvimento, e também da capacidade do professor em prover ao que for necessário para o desenvolvimento, nessa determinada etapa. A intensidade da influência também depende da maturidade relativa do adulto e do rapaz; a criança pode projetar até o professor as reações que tem com os pais e passar a comportar-se diante do mestre como se estivesse diante de seus genitores ; mesmo o adolescente, apesar de suas atitudes, pode ser profundamente influenciado pelas opiniões de seu professor, pelo menos nas intenções. De qualquer modo, pode o adolescente receber mais de seus professores que de seus pais e isso simplesmente porque aqueles não tiveram influência sobre as situações emotivas e relações de sua infância. Por isso é essencial que a saúde mental dos professores seja ótima.

Pais e professores

'As relações entre a saúde mental e a função de professor transparecem com muita clareza quando se pensa que os ideais que iste representa (e também suas crenças pessoais, sejam elas implícitas ou explícitas) podem, atualmente, estar em contraste com os ideais dos pais. com a finalidade de reduzir um possível conflito entre a escola e a família, é muito importante que as relações entre pais e professor sejam de absoluta colaboração. Tornar-se-iam vão os esforços de todos aqueles que estão diretamente implicados no problema da criança, se houvesse um conflito entre a escola e os pais a esse respeito.

É exatamente por isso que se torna muitas vezes inestimável o valor das associações de pais e professores. Muitos adultos afastados do círculo da escola alimentam opiniões erradas a propósito dos professores. Tais opiniões são coloridas por imagens *em* que uma boa dose se deve à imaginação e só em parte são devidas às recordações de suas experiências como escolares. Se pais e professores pudessem encontrar-se periodicamente — em posição de igualdade, e não para que um ditasse ao outro o que devia fazer, mas tão-somente para discutir o bem-estar da criança — trariam maior compreensão para ambas as partes. É possível que tais encontros não conseguissem remover todas as diferenças de opinião entre professores e pais; no entanto permitindo-se que cada qual exprimisse o próprio ponto de vista e possibilitando-se a cada um entrar em contato com a idéia da outra parte, muito se estaria fazendo para eliminar sentimentos de hostilidade que poderiam advir de opiniões contrárias. Os encontros família-escola podem também tornar-se boa lição de coisas, pelo menos para os adolescentes, por deixarem transparecer que os adultos possuem opiniões divergentes e as discutem sem que isso destrua as relações amistosas.

É dever da escola expor sua linha de conduta aos pais e debatê-la com eles, sem detrimento de suas funções. Entretanto nunca seria oportuno que um grupo de pais tivesse poderes diretos para influenciar na organização de uma escola, mas certas mudanças benéficas podem perfeitamente ser introduzidas como resultado de discussões ponderadas com os pais de alunos.

Origens sociais

Outra fonte de conflitos mentais está no fato de que, em muitos países, uma grande proporção dos professores provém de ambientes sociais em que os valores acadêmicos não são tidos em grande consideração. Podem eles ter escolhido o magistério para evadir-se do grupo social em que nasceram, ou porque

o ensino era para êles, praticamente, o único meio de enobrecimento (embora fraco) em direção a outra classe social. Em algumas pessoas esse estado de coisas origina até certo tipo de conflito íntimo. Por isso deve ser uma das tarefas da formação de professores a de fazê-los capazes de compreender tais situações e de escolher entre os ideais das diversas classes sociais aqueles que lhes pareçam os melhores, talhando com esses ideais um harmonioso modelo. O professor que conseguiu filtrar os ideais provenientes das diversas camadas da sociedade encontra-se em situação suficientemente ajustada para ajudar os alunos que se acham diante de semelhantes conflitos, situações essas que muito se repetiam, outróra, nas escolas de humanidades, e que, certamente, as veremos, também, de futuro, nas escolas técnicas.

O professor e a opinião pública

Expusemos, em outra parte, as relações entre o prestígio do professor e sua remuneração. Há, porém, outros aspectos capazes de dar impressão ao professor de que sua profissão não recebe o devido reconhecimento da sociedade. Essa impressão pode influenciar desfavoravelmente sua saúde mental. como exemplo, podemos citar a tendência geral em tornar o professor responsável por qualquer defeito que se possa encontrar nas gerações novas. Embora isso corresponda, indiretamente, a um reconhecimento da tremenda importância do trabalho do professor, pode, no entanto, essa atitude crítica ter conseqüências danosas. Isso é tanto mais perigoso quando se sabe que ao professor nunca é dada a certeza da excelência de seu sucesso. Em muitas ocupações o sucesso é evidente e o profissional tem provas tangíveis para avaliar sua produção : no magistério, deve o professor fazer a própria constatação de seu valor pessoal, porque alunos, pais e colegas só muito raramente exprimem seu apreço. Seria necessário, por isso, que fôssenv melhoradas as relações sociais de modo que se conhecesse alguma coisa mais a respeito do trabalho do professor e que êle recebesse mais a miúdo expressões de aprovação.

Relações COTTI a administração

Podem também dar origem a divergências as relações entre professores e administradores. Em alguns sistemas tem o professor a impressão de que sua função é menos importante que a facilidade e a regularidade dos procedimentos administrativos. Pode também sentir que as diretrizes da política escolar estão mais nas mãos dos administradores que nas dos professores. Desde que êle recebeu uma formação que o torna capaz de julgar o que é melhor para o aluno, pode parecer-lhe que executa de-

pois, na profissão, o que é estabelecido por pessoas estranhas ao magistério. Já que a profissão de ensinar não tolera insegurança e frustração, que derivam de uma possível política escolar determinada por legisladores, devem os professores exprimir positivamente sua opinião para determinar a política escolar do país. Devem também ser consultados concretamente sobre os planos mais insignificantes que originem decisões de ordem administrativa atinentes à política e à vida da escola. Aos administradores cabe demonstrar respeito pela independência e valor profissional dos professores: o trabalho destes não pode ser controlado de modo mecânico e por pessoas desligadas do magistério e que talvez conheçam pouco a esse respeito. Em resumo, os administradores existem para o serviço da escola e para proverem as suas necessidades como exprime a etimologia da palavra "administrar". O auto-respeito profissional do professor se engrandecerá se, como dissemos acima, se atribuírem aos mestres os cargos do relevo da administração educacional. Isso vem eliminar o conflito que se cria muitas vezes em professores, ao

descobrirem que só podem atingir uma vida de maiores responsabilidades e maior remuneração ao se evadirem do magistério.

Relações com colegas e superiores

De um ponto de vista mais individual, a saúde mental do professor depende da atmosfera da escola em que ele trabalha. Se o diretor da escola assume uma atitude de crítica exagerada ou se inclina a um comportamento autoritário, disso certamente resultará frustração e agressividade, mais, ou menos, inibida. Um professor que não seja mentalmente são causa grandes danos — e os males são bem maiores se ele se encontra em cargo de responsabilidade. Por isso devem usar-se todas as precauções na seleção para postos superiores. Os diretores de escolas e os dirigentes de circunscrições escolares devem ser escolhidos por suas qualidades humanas e por sua habilidade em exercer o comando, prudente e não autoritário, e por seus méritos administrativos ou culturais. Uma divergência entre o diretor e os colegas é extremamente prejudicial para o equilíbrio mental não só de cada um, individualmente, mas de toda a comunidade escolar. Por outro lado, a saúde mental do professor é favorecida pela amizade dos colegas e pelo sentimento de pertencer a um grupo que busca um escopo comum e experimenta as mesmas dificuldades e os mesmos sucessos. De certo modo, este feliz tipo de relações entre colegas pode depender de uma prudente mistura de tipos de professor — jovens e velhos, homens e mulheres — dentro da própria escola. É, certamente, um dos fecundos aspectos do magistério.

Influência do jovem sobre o professor

Além das características já examinadas, há outros aspectos do ensino que tornam particularmente importante a saúde mental dos professores e ao mesmo tempo a ameaçam. O mestre está em contato continuado com um certo número de seres humanos e deve estar pronto a responder a cada um deles. esse estímulo variado e repetido é, por si mesmo, cansativo. Por outro lado, aqueles seres humanos são adolescentes e seus sentimentos são, em geral, muito mais exteriorizados do que os dos adultos: quando se exprimem o fazem com ardor. Por isso os adultos que cuidam deles devem acautelar-se do perigo de lhes dar um excessivo número de respostas prematuras ao comportamento precoce dos jovens. Eles devem fazer um esforço constante para responder de um modo amadurecido ao comportamento imaturo dos adolescentes. É por isso que o magistério é fatigante e exige autocontrôle e objetividade maior do que qualquer outra ocupação.

Causas da fadiga

A situação piora quando o professor trabalha em más condições dentro da classe; fatores como excessivo barulho, interrupções, iluminação e acústica deficientes, falta de acomodação produzem fadiga, e, em estado de fadiga, a resistência do professor — como de qualquer outro ser humano — ao esforço mental, diminui. Dever-se-ia fazer todo o possível para que dentro de sua profissão o professor não tivesse que lutar até contra esses obstáculos imprevistos.

Deve-se reconhecer que o abalo físico, experimentado por certos professores, reside, com mais probabilidade, no excessivo esforço que são obrigados a dispendar sob essas condições do que em anormalidades pessoais dos próprios professores.

Por outro lado, deve-se recordar que aqueles que desempenham com sucesso sua tarefa de professor, por muitos anos, demonstram, com isso, possuírem uma rara habilidade para resistir ao esforço e uma sólida saúde mental; sem dúvida, têm, entretanto, os professores, probabilidades de se retemperarem com as reações positivas dos alunos e com o prazer de constatar e favorecer o progresso de seus discípulos.

Influência de causas inconscientes

Devemos agora tecer considerações sobre fatores que podem influenciar a saúde mental dos professores. A importância que

têm para a comunidade as idéias religiosas e políticas de seus professores é de longa data estudada com atenção, mas provavelmente têm maior importância as influências exercidas sobre o professor, e através dele sobre os alunos, pelos motivos inconscientes e tendências de seu espírito. Em geral temos propensão a ensinar do mesmo modo pelo qual aprendemos. A inclinação de um professor por uma disciplina, por certos tipos de alunos, por colegas e superiores hierárquicos, e por muitos outros aspectos da vida escolar, pode ser resultado de situações e relações que êle encontrou em sua vida antes de ter pensado em lecionar. E mesmo o seu desejo de seguir tal profissão pode ser resultado de poderosas e inconscientes tendências interiores.

não é impossível levar um professor a um nível de grande eficiência e valor. Deve-se, no entanto, estar consciente do perigo dos fortes motivos que podem impedir essa probabilidade. Se isso sucede, tanto o professor como os alunos são prejudicados. Certas pessoas, por exemplo, empenham-se nessa profissão por um inconsciente desejo de exercer uma autoridade absoluta que elas julgam inerente à função do professor. Tais professores costumam impor uma disciplina muito rígida a seus alunos e agir com obstinação e agressividade excessivas a cada atitude que lhes pareça, da parte dos alunos, abalar sua autoridade. Outros podem ter considerado o magistério uma ocupação na qual eles não sofram, obrigatoriamente, os riscos da competição. Alguns, ainda, tentam proporcionar a si mesmos uma compensação a seus intentos, não realizados por recusa paterna ou por outras impossibilidades, e que visavam um nível particularmente elevado de trabalho intelectual; em conseqüência, podem eles tentar obter, de seus alunos, de modo obsessivo, o mesmo alto nível de perfeição (que os alunos não podem acompanhar).

A atitude do professor pode mudar tanto no decorrer de sua formação como no curso de seu trabalho profissional. Mas se êle não adquire um profundo conhecimento desse tipo de causas, os resultados podem ser nocivos para os alunos e para êle próprio. esse conhecimento profundo é importante não só porque o professor se torna capaz de compreender seus próprios motivos e de tentar modificá-los, mas também porque se habilita a compreender as reações dos colegas e alunos e desse modo não surpreender-se diante de comportamentos pouco razoáveis da parte deles.

O descanso do professor

Visto que o magistério apresenta riscos profissionais, é essencial que o professor tenha oportunidade de renovar suas

forças com descanso e recreação. De qualquer modo, é indispensável que se proveja essa necessidade com as utilíssimas férias de verão. Mas é necessário, ao mestre, que renove suas energias em intervalos mais repetidos do que as férias. Nas circunstâncias atuais da sociedade há tendência para se exigir cada vez mais dos professores: deve-se agir de tal modo que, para cada nova exigência de deveres, corresponda uma redução do que se exigia anteriormente — por exemplo, o número das horas semanais deveria ser razoavelmente limitado.

Nas atividades extra-escolares e recreativas dos alunos, de que já falamos, os professores podem desempenhar um papel inapreciável; mas essa tarefa do professor deve ser bem compreendida e as relações entre escola e sociedade seriam estimuladas se a contribuição dos pais ou de outras pessoas estranhas ao magistério fosse aceita em alguma dessas atividades. Não se deve esquecer de que o tempo livre do professor deve ser protegido se se quer que permaneça hígido mentalmente. Ele deveria ter, de preferência, um tipo de ocupação fora da escola que o desligasse inteiramente das preocupações do ensino; e durante sua folga deve ser-lhe dada a segurança de divertir-se como um homem livre. Em alguns países, o consenso geral parece exigir que o professor mantenha, em suas atividades privadas, e em seus divertimentos, um comportamento tão elevado que, na época em que vivemos, é um pouco menos que ascetismo.

Saúde mental e o curso de preparação

com a escassez de professores em alguns países, e, em consequência, a apresentação de um restrito campo para seleção, deve o curso preparatório ser ministrado por etapas a fim de preservar a saúde mental dos alunos-mestres.

Se, por um lado, como detalharemos mais adiante, é necessário evitar que portadores dos sinais de grave inadaptação ingressem no magistério, será por outro lado útil que se propicie, durante o curso, desenvolvimento sadio do estudante, sobretudo por estar numa idade de relativa imaturidade.

O cumprimento de tal objetivo implica três atitudes:

Em primeiro lugar, os estudantes devem enfrentar a si próprios, distinguir e compreender os elementos inconscientes que se ocultam sob suas opiniões, atitudes e ações, bem como conquistar o maior grau possível de objetividade e desprendimento.

Em segundo lugar, devem eles tornar-se conscientes da importância das relações entre indivíduos e entre grupos no interior dos quais eles e os rapazes que eles educam, vivem e aprendem.

Finalmente deve ser transferido para o nível dos meninos e da classe aquilo que o estudante aprendeu com relação a si próprio e com relação à psicologia do grupo. Por vários motivos é esse o aspecto mais crítico da preparação de professor. Para que não seja superficial, é importante falar dos mais profundos fatores de relações dos rapazes entre si e entre eles e o professor, que devem ser relacionadas com situações semelhantes às que ele está experimentando em seu curso de preparação. Sobretudo as aulas de psicologia devem levar em conta essas questões.

Atividade criadora

Se se dá um excessivo predomínio aos estudos humanísticos e verbais, pode-se com isso prejudicar a saúde mental, uma vez que foram descuradas as habilidades artísticas e criadoras. Onde quer que a escola tenha cometido o erro de somente facultar essa restrita formação, é necessário que se tomem providências para contrabalançar suas péssimas conseqüências. Os estudantes podem descobrir insuspeitadas atrações e habilidades num trabalho desse tipo e disso provir uma grande satisfação se lhe fôr bem apresentado.

Mesmo quando os estudantes tenham usufruído um plano de estudos equilibrado na escola, deverá haver, nas escolas especiais, lugar para atividades artísticas e práticas, não só como preparação para ensiná-las, mas também como fonte de satisfação pessoal e como variação recreativa nos estudos humanísticos e verbais. Os estudantes podem também, através de experiências pessoais dessas atividades, compreender e penetrar mais decisivamente nos interesses de alguns de seus alunos e apreciar muito melhor suas habilidades. É ainda útil para o professor, ou aspirante a professor, encontrar-se de novo em situação de aprender alguma coisa inteiramente nova para eles ; isso proporcionará um conhecimento útil das reações comumente experimentadas nas situações de aprendizagem, e será um auxílio à compreensão das dificuldades dos alunos.

Atividades sociais

Ninguém, já o dissemos, poderá desenvolver-se plenamente sem ser membro de um grupo social. É, portanto, muito importante que um curso de preparação forneça oportunidade para satisfatórias relações sociais de grupo. Mas isso deve compreender muito mais do que a simples organização ocasional de "atividades sociais" como bailes e recitais. Essas iniciativas têm sua utilidade, mas a riqueza da vida social da escola deve invadir todas as suas atividades. É bom que haja atividades do tipo das que exigem iniciativa comum de estudantes e corpo

docente. Também a aceitação dessas atividades deve ser tal que cada um, individualmente, como membro da comunidade, sinta que pertence a um grupo e não a um aglomerado de indivíduos ligados por fatores externos e com relações de indiferença, ou de superioridade e de inferioridade, de uns com relação a outros.

É provável que o grupo capaz de dar ao estudante melhor sentido de aceitação e de segurança será o pequeno grupo daqueles com os quais ele está mais freqüentemente em contato e com os quais trabalha. A atmosfera íntima da escola deve apresentar-se de tal forma que não subsistam rígidas barreiras entre grupos e que os estudantes possam mover-se livremente de um grupo para outro e ser prontamente aceito em qualquer novo grupo. O senso de companheirismo é um dos fatores essenciais para criar o sentimento de segurança necessário a uma carreira exigente e difícil como o ensino. A convivência numa comunidade em que todos os membros têm interesses comuns e um sincero interesse pelo bem-estar dos outros membros, muito contribuirá para assegurar a saúde mental dos estudantes.

5 — *Seleção*

Em vista da grave escassez de professores em muitos países, o problema da seleção ficará, por muitos anos ainda, adstrito a isolar aqueles que são evidentemente inadaptados e não a escolher aqueles que são particularmente adaptados. Por isso a tarefa do curso de preparação é, de certo modo, fazer o que lhe fôr possível para melhorar o pessoal que êle é obrigado a aceitar, visto não ser dos melhores o critério de seleção. Deve ainda desempenhar todo esforço para estimular a totalidade do grupo de estudantes para que façam o possível no caminho de vencer sua mediocridade. Mesmo nos países onde haja um critério razoável, devem os responsáveis pelos cursos de preparação fazer igualmente o melhor trabalho possível para ajudar o amadurecimento e o desenvolvimento da gama de interesses de seus estudantes.

É relativamente fácil enumerar uma série de qualidades que pareçam desejáveis a um professor e, depois aceitar, através da preparação, aqueles candidatos que demonstram possuí-las, ou pelo menos uma boa parte delas. Mas a questão é muito mais complexa. Antes de mais nada, é duvidoso que qualquer lista de requisitos desejáveis possa ser completa, e é improvável também que uma pessoa possa possuí-las, mesmo em boa parte. Em segundo lugar, muitos aspectos da personalidade são de tal ordem que nenhum teste até agora elaborado pode descobri-los

ou medi-los. Repelir todos os candidatos que não estão em conformidade com um esquema prefixado de qualidades, pode significar excluir do magistério alguns que poderiam dar-lhe uma grande contribuição.

Talento humanístico e inteligência

O talento humanístico é um dos fatores essenciais para o prestígio e para a eficiência profissional e existem algumas de suas exigências que representam um mínimo bastante elevado.

esse nível necessário de talento humanístico é provavelmente descoberto da melhor maneira através de exames escritos. Mas é igualmente evidente que não podemos selecionar os candidatos tão-somente levando em conta resultados de provas de humanidades. As provas clássicas são, de certo modo, testes de inteligência verbal, mas há outros fatores que concorrem para formar um bom professor. Apresentará maior interesse, para uma seleção mais válida, a utilização de testes de inteligência bem feitos e estandardizados. Já se reconheceu, de modo generalizado, que a inteligência, em si, não está necessariamente ligada a uma habilidade humanística. E assim, aos professores de crianças muito pequenas, não é essencial que possuam qualidades intelectuais elevadas, como se costuma pensar.

A avaliação da personalidade

Quando se tenha formado juízo a respeito desse assunto, permanecem sempre outros aspectos do indivíduo que necessitam de uma avaliação, principalmente o desenvolvimento emotivo e outros fatores que intervêm na formação global da personalidade.

Já que o estudo da avaliação da personalidade está ainda numa fase elementar, seria sumamente indesejável recusarem-se ou aceitarem-se candidatos, somente pelos resultados de testes mecanicamente interpretados; só com testes e métodos controlados por entrevistas (desde que utilizadas de maneira apropriada por pessoas adrede preparadas) se podem indicar, senão tudo, pelo menos tendências. É possível que o uso de tais métodos controlados possa produzir resultados mais razoáveis do que os utilizados comumente, os quais dependem, quanto à sua validade, sobretudo da perspicácia e experiência das pessoas que os manipula. Mas também uma entrevista feita por uma só pessoa é, certamente, o modo menos apropriado à seleção de candidatos.

O escopo de qualquer teste é tornar mais válido o julgamento da pessoa que o manipula, e como tal deve ser superado. Por outro lado é indispensável estimularem-se pesquisas sobre

testes de personalidade e sobre métodos controlados por entrevistas. À medida que êles se desenvolverem, poderão prestar grande auxílio, não só com finalidade de seleção, mas também para que se compreendam melhor os estudantes e suas necessidades.

Princípios de seleção

Na seleção de professores é preciso que se tenham presentes dois princípios iniciais — antes de mais nada, queremos constituir um corpo profissional formado de homens e mulheres que conheçam suficientemente os reais interesses das crianças e que estejam bem preparados para servir a esses interesses; em segundo lugar, não devemos, indêbitamente, restringir os direitos de qualquer indivíduo na escolha de trabalho que seja de seu gosto. De qualquer modo esses dois princípios estão em contradição. Há muita gente inteiramente sincera, quando diz que se sente "chamada" pelo magistério, mas que, ao contrário, não se adapta a êle. Quando não haja dúvida alguma a esse respeito, deve o interesse dos alunos ficar em primeiro plano.

Embora as personalidades anormais só costumem constituir uma pequeníssima parte dos candidatos, a sua presença na profissão pode ser perigosa e é portanto indispensável que, a despeito das dificuldades, êles sejam descobertos e demitidos o mais cedo possível.

Já é possível descobrir alguns desses adultos cuja personalidade é inteiramente inadapável, mas não se conhecem ainda meios seguros para diagnosticar, no início do curso de preparação, a existência de elementos que possam tornar-se nocivos com o decorrer do tempo.

Nesse bosquejo é importante ressaltar que o professor em formação é, geralmente, adolescente. Mesmo na idade de 17 ou 18 anos os processos de maturação psicológica não estão, em absoluto, completos; acontece que, em muitos países, são mais jovens ainda um ou dois anos. Por isso, muitas das dificuldades de desenvolvimento da personalidade podem ser transitórias e outras podem ser eliminadas ou reduzidas com uma prudente orientação durante o curso de preparação.

esse período oferece uma oportunidade de observação continuada dos estudantes, para se sugerir, antes que seja muito tarde, uma mudança de carreira àqueles cuja personalidade é evidentemente inadapável; por outro lado, ali também se procurará, com esforço e dedicação do magistério do curso de preparação, ajudar a maior parte dos candidatos na tarefa de alcançar maturidade consciente e equilibrada na idade adulta.

O desenvolvimento dos candidatos até à adolescência

Muita luz sobre o caráter e a idoneidade dos candidatos a uma tal profissão pode vir do conhecimento dos interesses que eles demonstraram durante sua própria escolaridade, pela frequência com que esses interesses foram mantidos ou abandonados, pelo modo como eles trataram os companheiros de estudos e por sua atitude, na qualidade de monitor, com relação aos colegas menores. Uma informação bem detalhada sobre a vida escolar e o desenvolvimento do candidato têm duplo valor — antes de mais nada é, evidentemente, um meio de tornar a orientação do candidato mais eficaz, e em segundo lugar, pode ser a base sobre a qual, no decorrer de sua experiência no curso preparatório, ele pode ser ajudado a enfrentar as dificuldades que provêm do período precedente de sua vida. É preciso que nos lembremos de que, em muitos países, há forte objeção contra a pesquisa de semelhantes informações. Tais objeções, entretanto, parecem estar baseadas sobre uma fundamental discordância entre os dois aspectos que envolvem a própria profissão; por um lado, um interesse comum e responsabilidades pelo desenvolvimento do ser humano, e por outro, aceitação total dessas responsabilidades, seja para o bem-estar comum ou, individualmente, para cada um dos que lhe foram confiados.

Orientação antes e depois da decisão de seguir o magistério.

É muito possível que nem todos os adolescentes que solicitam ingresso nos cursos de preparação estejam plenamente conscientes do que signifique o ensino como profissão. Em vista disso, seria muito interessante que fossem auxiliados no esclarecimento de suas próprias decisões, concebendo-se algum sistema em que pudessem experimentar diretamente sua capacidade de ensinar antes que tomassem uma decisão final. Em alguns casos isso pode tornar-se possível enquanto o aspirante a professor ainda é aluno. Se ele, por exemplo, frequenta a universidade, isso poderá realizar-se enquanto se empenha em seus estudos não profissionais. De qualquer modo é estranho que muitas vezes haja preocupação em querer orientar profissões para rapazes que deixam seus estudos aos 14 e 15 anos, enquanto a orientação escolar é carente, de modo geral, para os que prosseguem e empreendem estudos de curso superior.

Estimulemos a experimentação, mas não nos esqueçamos de que isso pede uma orientação, que deverá variar com a idade e as circunstâncias dos que aspiram à profissão. A seleção, realmente, implica uma recusa, enquanto a orientação procura evidenciar as melhores qualidades do indivíduo e mostrar-lhe a oportunidade de uso de tais qualidades; seria preciso, no entan-

to, um período de orientação para dar ao estudante capacidade de compreender profundamente o que significa o trabalho e as diversas oportunidades que a profissão lhe oferece, antes que o curso tenha terminado.

Pesquisa sobre métodos de seleção e preparação

O ideal seria que se aceitassem na profissão somente aqueles que tivessem vida retrospectiva mentalmente sã e possuíssem o poder necessário de entusiasmar os jovens com um senso perspicaz de direção e de objetividade. não é provável que haja um único modo de fazer isso, aplicável a todos os ambientes geográficos e sociais. Entretanto é preciso ressaltar a necessidade imperiosa de uma contínua pesquisa sobre métodos de seleção, de orientação e de formação.

6. *Que é desejável nos cursos de formação?*

a) ESTUDANTES DE 18 AOS 21 ANOS

Os estudantes que iniciam a formação profissional aos 18 anos não estão ainda completamente amadurecidos. Entre os 18 e 21 anos haverá um importante progresso no desenvolvimento de sua personalidade. É, portanto, necessário que o estabelecimento de formação ofereça condições em que tal desenvolvimento possa dar-se da melhor maneira possível. não devemos, entretanto, encarar todo o programa sob esse prisma, mas sim aqueles aspectos desse mesmo programa que particularmente se relacionem com o desenvolvimento individual dos estudantes.

uma interrupção na vida escolar.

Devemos antes de mais nada ressaltar que o instituto de formação, por si só, não pode estar em condições de prover à educação completa do estudante. Corre-se o risco de que a educação, que muitas vezes trabalha através de símbolos, possa afastar-se do mundo que vive fora desses institutos educativos. Um professor que não tenha contato com as atividades do mundo externo, encontrará dificuldades crescentes em tomar consciência das necessidades, sentimento e opiniões de seus alunos. Em muitos sistemas há o hábito de o professor deixar a escola elementar ou média para ingressar imediatamente em algum instituto de formação ou universidade, e para em seguida voltar à escola, já como professor. Hoje há muitas exceções a essa regra; não obstante, em certos países, a maioria ainda segue aquele caminho; e isso é quase regra geral com relação às mulheres.

Em tais sistemas os professores acabam possuindo poucos conhecimentos diretos da vida estranha aos quadros da escola e do estreito ambiente familiar. É verdade que podem desenvolver, por si mesmos, a compreensão da sociedade em que vivem: ou exercendo sua inteligência ou com leituras e contatos sociais ocasionais. Permanece, entretanto, o perigo de uma perda de contato com o mundo exterior; e a isso se relaciona o perigo de que aqueles que entram no magistério ignorem as condições de vida das classes sociais diferentes daquela a que eles pertencem. Em consequência, não compreenderão os elementos basilares (*background*) dos alunos que pertencem a outras classes sociais e oferecerão uma educação inadequada a suas necessidades e talvez não interessantes nem frutíferas para eles. Os professores poderão até, inconscientemente, convencer-se de que um tipo de educação, baseada nas condições ambientes e perspectiva de uma determinada classe social, seja a melhor possível e por isso a única que mereça o nome de educação: desse modo oferecerão a seus alunos um tipo de educação não apropriado.

É desejável até que os professores tenham conhecimento, em primeira mão, da vida de ambientes sociais diversos do seu. Tal conhecimento pode ser adquirido de diversos modos — através de trabalhos sociais, por exemplo, ou ainda vivendo por um determinado período com famílias de ambientes diversos.

Seria necessário auxiliar os professores a analisar sua própria base cultural e aprender a conhecer a dos alunos. Do mesmo modo, a compreensão, por parte dos alunos, dos outros tipos de vida, bem como o seu desenvolvimento pessoal, deveria ser aprimorada com um período, ou períodos, que interrompesse a seqüência escolar e os colocasse em posição de quem deve ganhar para viver em qualquer ocupação relacionada com a produção e distribuição de bens.

Trabalho durante as férias

Por essa razão o trabalho durante as férias deve ser bem acolhido — geralmente a procura dele se origina de necessidades econômicas por parte dos alunos, em conjugação com a escassez de mão-de-obra no seio da sociedade. Num sistema ideal, entretanto, não deveria ser essa pressão econômica que determinasse tal ocupação, porque em tais circunstâncias os alunos viriam a assumir postos de boa remuneração, mas que ofereceriam poucas oportunidades de conhecer os outros trabalhadores e suas condições de vida; poderiam também vir a trabalhar por muitas horas e por um período muito longo, o que não seria bom. É indispensável recordar que as férias longas, nos cursos de formação, servem sobretudo para permitir ao estudante o

uso do tempo livre em estudos individuais e que essa oportunidade de estudo autônomo é preciosa. Por isso, conquanto se necessite reconhecer que o trabalho das férias faz parte da educação dos alunos, não se deve esquecer que a utilização desse trabalho deveria ser controlada de modo que não ocupasse tempo demasiado e que os encargos dados aos estudantes fossem tais que lhes permitissem o melhor tipo de experiência para as finalidades que colimamos.

Tais expedientes que visam a educação social no instituto de formação podem ser de considerável valor para o professor, antes ou durante a sua preparação pedagógica.

A natureza do curso de formação

Vejam os agora a tarefa específica do curso de formação. Certamente o tipo de programa estudado nos vários institutos será determinado pelo tipo de escola em que os estudantes vão, mais tarde, ensinar; dentro de um mesmo país será normal existirem tipos de escola para crianças de diversas idades e tendências. Já que cada escola deve também organizar, até certo ponto, o seu ensino em harmonia com as condições locais, sem deixar de lembrar as necessidades gerais da sociedade, torna-se evidente que também o instituto de educação deve adaptar-se ao local ou às necessidades dos estudantes que se preparam para tipos especiais de escola. Mas há fatores comuns no trabalho de todos os institutos de preparação, que poderão ajudar o desenvolvimento de seus estudantes; fatores esses que são comuns também às faculdades que, em muitos países, recebem alunos já formados em pequenos cursos de preparação para o magistério (é bem verdade que nessas últimas instituições esses fatores não sejam tão importantes).

Atmosfera favorável ao pleno desenvolvimento.

A escola ideal apresentará, antes de mais nada, alguma semelhança com aquela de que falamos. Ela desenvolve uma atmosfera em que a liberdade de pensamento seja garantida e na qual o indivíduo é encorajado a desenvolver suas potencialidades ao máximo. Há escolas de preparação que impõem rigorosa limitação ao tempo livre de seus alunos. esse sistema é indesejável, visto que todo estudante tratado de modo autoritário durante sua formação e que não aprendeu a ter responsabilidade, é levado a tornar-se autoritário na direção de sua própria classe. E isso se dá com maiores probabilidades quando ele tenha sido tratado assim no tempo em que era escolar.

Em qualquer comunidade deve haver algumas regras comuns que visem o bem-estar de todos, mas tais regras deveriam

ser aceitas, após os devidos debates, pelos membros da comunidade. Assim, antes de terminar o curso de preparação os estudantes já deveriam ter atingido a maturidade e serem capazes de se submeterem a esse tipo de responsabilidade. Não deveriam eles conhecer regras impostas por seus superiores nem necessidade de supervisão para certeza de que há aplicação nos estudos. Os alunos provindos de escolas secundárias onde reinava uma atmosfera de justiça, serão capazes de aceitar esse grau de liberdade rapidamente e com facilidade. Os outros, que vieram de sistemas mais repressivos, onde seus atos eram controlados diretamente por autoridades externas, necessitarão de que essa liberdade lhes seja concedida gradualmente e exigem um tempo maior para desprender-se de hábitos antigos. Mas o instituto de preparação deve fazer tudo para que a liberdade seja dada o mais rápido possível e os estudantes, ao concluírem o curso, tenham-na compreendido e saibam dela fazer uso.

O desenvolvimento satisfatório da personalidade dos alunos dependerá do tipo de estudo organizado, do modo de oferecer um campo livre às suas capacidades e estimular seus interesses; isso terá, obviamente, influência sobre seu futuro trabalho, além de seu próprio valor formador. Mas esses resultados satisfatórios não serão obtidos sem boas relações entre alunos e corpo docente.

Atividades extracurriculares.

Ao término dos trabalhos diários no curso de preparação, os alunos gostarão de ter atividades extracurriculares e é importante que o colégio forneça todas as facilidades possíveis a essa atividade, que tanto contribui para o desenvolvimento equilibrado da personalidade. O internato apresenta vantagens para propiciar tais possibilidades — por exemplo, para música e espetáculos teatrais — facilmente acessíveis aos alunos. Nos internatos os estudantes têm ainda a vantagem da companhia dos colegas durante o tempo livre e podem fazer muito pela educação recíproca dessa maneira não formal; por outro lado, os estudantes que vivem na vizinhança do colégio podem também desfrutar de semelhantes vantagens.

É necessário, entretanto, reconhecer que um internato para futuros professores tem a desvantagem de reduzir os contatos com os estudantes que se prepararam para outras ocupações, como também a desvantagem de eliminar certos interesses que poderiam ser criados externamente. Além disso, se não se tratar de um colégio misto, o amplo desenvolvimento social dos alunos pode ser impedido. É provável que se possa obter vantagens dos dois tipos de sistemas se os estudantes passarem

pelo menos um ano como internos e o resto da sua preparação como externos.

"Colégios comunitários"

Um meio de prever o perigo de isolar os futuros professores e de limitar seus interesses, pode ser encontrado na organização de "colégios comunitários". Assim, os professores cuja formação é dada em universidades têm ensejo, durante esse período, de entrar em contato com estudantes que se preparam para outras profissões, e de descobrir interesses que têm em comum com eles. Importa que os alunos de institutos de preparação isolados tenham oportunidades semelhantes de se mesclarem com estudantes que se preparam para outras ocupações, mas que apresentem certos interesses em comum.

Num "colégio comunitário", os estudantes deveriam desempenhar um trabalho em comum sobre certas disciplinas, como, por exemplo, psicologia, ou outras ciências sociais; poderiam também estudar em conjunto com os demais estudantes as matérias que fossem comuns aos currículos de seus cursos. Naturalmente o período de tempo passado no "colégio comunitário" depende da ocupação que cada um pretenda empreender e do grau de especialização que ela requer. Tais colégios, ao mesmo tempo que eliminam a tendência a isolar os professores do resto do campo de trabalho, podem também fornecer uma preparação a pessoas que vão desempenhar funções relacionadas com a educação, mas que sejam menos especializadas e requeiram uma preparação profissional mais restrita com relação ao ensino.

A psicologia no curso de preparação.

uma das matérias comuns aos cursos de preparação, em qualquer tipo de escola, será a psicologia. Há, entretanto, uma tendência, por parte dos professores já em exercício, para oferecer resistência à psicologia. Os que sustentam ser essa matéria de nenhuma valia para suas atividades profissionais, se sentem com mais razão ao assistirem, vez por outra, o que cometem os entusiastas da psicologia, quando fazem mau uso desses seus conhecimentos. Em alguns países, por exemplo, há os entusiastas dos testes mentais, que parecem ver no quociente de inteligência dado exato e indiscutível como o peso e a altura. Há ainda os psicólogos e psiquiatras diletantes que têm um prontuário de respostas aos problemas de comportamento da criança.

O colégio de preparação deveria preocupar-se em prevenir atitudes extremadas como essas, levando os alunos a uma exata

compreensão do uso prático da psicologia. Os professores da matéria devem ter presentes os vários ângulos pelos quais os alunos encaram essa disciplina, quando iniciam seu estudo. Poucos terão tido uma instrução formal sobre o assunto, mas a maioria, na qual o interesse pela psicologia desperta cedo, terá lido alguma coisa a respeito. Todos, portanto, estiveram expostos, de um modo ou de outro, às grosseiras mistificações de psicologia, muito comuns na imprensa pseudocientífica. Há, portanto, necessidade de se desfazer muitas idéias falsas e superstições.

O aspecto positivo do curso deve ser o de apresentar um conhecimento prático, e dedicar-se mais àquilo que é atualmente conhecimento certo do que aos aspectos especulativos e teóricos. Deve auxiliar o estudante a conhecer como a criança se desenvolve e quais os problemas comuns às diversas etapas desse desenvolvimento; como também relacionar com esses conhecimentos o seu próprio desenvolvimento. somente os fatos básicos devem ser fornecidos em lições, ocasionais ou em folhas mimeo-grafadas, com sugestões para leituras complementares, mas a maior parte do trabalho será executada melhor através de debates dirigidos, baseados sobre períodos de estágios em classe, realizados pelos alunos-mestres. É essencial que tal matéria seja ministrada por mestre que tenha experiência de magistério nas escolas, que tenha feito estudos completos de psicologia e possua experiência clínica.

Um outro método considerado eficaz em alguns países é o de exigir que cada estudante "adote", visando à observação da criança, um conjunto ou um só amigo com o qual tenha contatos freqüentes. Durante o curso de preparação o estudante redigirá um *dossier* de informações sobre a criança em questão — informações sobre o nascimento, primeiros anos de vida, e desenvolvimento físico da criança; tudo deve ser informado através de entrevistas com os pais. O estudante deverá encontrar o menino constantemente, observá-lo e analisá-lo nas mais diferentes situações.

Grupos de preparação.

Já nos referimos ao bom sistema de desenvolver o ensino da psicologia através de debates — é preciso dizer que os trabalhos mais úteis nos institutos de formação são os apresentados nos grupos de preparação. São grupos de seis ou dez alunos que se reúnem com um instrutor para discutir problemas relacionados com o trabalho ou com a teoria apresentada nas lições e nos livros de texto. Nesses grupos, o principal escopo do instrutor é criar um clima em que os alunos possam falar livremente, fazer suas experiências pessoais e discutir tudo o que

seja dito pelos outros. Tanto quanto possível, o instrutor deve restringir-se a dirigir a discussão ou tentar que siga um certo plano pré-estabelecido, conquanto êle possa intervir ocasionalmente para levar os alunos a esclarecerem alguns pontos em que hajam tocado, ou encaminhar o debate para os assuntos mais importantes.

Em tais grupos, os estudantes terão proveito não só pelo crescente conhecimento intelectual de sua matéria, mas também, pessoalmente, ao adquirir certa segurança no falar com os outros do grupo e em ser por eles ouvido. Tal senso de comunidade agrada-lhes-á muito. esse método apresenta, ainda, a vantagem de tornar úteis a todos as noções adquiridas individualmente por algum dos alunos, em casa ou em trabalho externo (quando se trate de estudantes maiores), e de ajudar o instrutor a descobrir o que os alunos pensam sobre seu trabalho, ou ainda a estimular posteriormente a reflexão a seu respeito. Por isso é essencial que os estudantes não aceitem tão-somente a filosofia e os fatos implícitos nos vários textos de psicologia social e de educação, mas que reflitam sobre o objetivo que eles próprios têm como professores e sobre a parcela da humanidade que eles esperam educar.

esses debates não são utilizados como meios de aprender noções novas, embora devam basear-se sobre conhecimentos pesquisados (adquiridos pela experiência ou em lições) a respeito do assunto em debate. O grupo de preparação serve para tornar mais claros tais conhecimentos e revelar aos estudantes suas atitudes pessoais: favorece seu amadurecimento emotivo e intelectual e desenvolve o equilíbrio pessoal e o sentimento de segurança a que nos referíamos acima. Poderá, ainda, indicar ao instrutor, sob que aspectos os estudantes, individualmente, precisam de auxílio.

Prática de ensino

Já que poucos nascem mestres e visto que no ensino, como em qualquer outra profissão, aprende-se grande parte no trabalho, o curso de preparação deve ser equilibrado entre teoria e prática. É necessário também reconhecer que um bom padrão de capacidade de ensinar só em pequena parte poderá ser adquirida num período de preparação. No entanto a prática de ensino poderá antecipar muitas das dificuldades do jovem professor e poderá poupá-lo de meses e mesmo anos de experiências e erros em que êle e seus alunos poderiam sofrer por sua falta de eficiência. A maior parte dos cursos de formação, felizmente, incluiu períodos de prática de ensino na escola, sob a supervisão do corpo docente. Entretanto, embora sendo a parte mais impor-

tante da preparação, pode originar dificuldades emocionais no estudante. Convém estabelecer, entre corpo docente e aluno, relações tão boas que este não fique perturbado com a presença do instrutor ou supervisor, durante a lição que êle ministra. Deve o estudante reconhecer que o membro do corpo docente não está ali na qualidade de crítico ou examinador, mas como um conselheiro. Também os debates, antes e depois das aulas de prática, encetados pelo supervisor ou pelo aluno, ajudam a estabelecer o senso de cooperação e o interesse em desenvolver a capacidade, em vez da ansiedade causada por uma suposta observação hostil.

O estudante poderá também aprender muito com os professores das classes a que êle é encaminhado. esses, nos limites do possível, devem ser bons professores, e seus métodos devem ser aqueles que o instituto de preparação se esforça por dar aos seus alunos; de outro modo, poderiam os alunos supor que os métodos do instituto são reservados para ocasiões especiais e não são aplicáveis ao trabalho prático. Os professores dessas classes deveriam sentir — e em geral sentem — uma certa responsabilidade com relação aos estudantes que são enviados aos seus domínios (é preciso reconhecer que é uma honra receber um "aprendiz" desse tipo); deve tratar-se de pessoas capazes de estabelecer boas relações com os estudantes e estar em estreito contato com o magistério do instituto de preparação.

Nessa, como em outras etapas do trabalho, é importante dar ao estudante a experiência do sucesso; seus bons intentos devem ser ressaltados e se deve dar-lhe oportunidade de provar-se a si mesmo e aumentar sempre a confiança em sua capacidade: a tática de tentar incrementar seu trabalho, ressaltando seus defeitos, pode ser danosa para seu desenvolvimento.

b) ESTUDANTES MAIORES

Em alguns países admitem-se no magistério pessoas vindas de outras profissões, por escassez de professores ou por outros motivos. A experiência tem demonstrado que muitas pessoas ingressadas no magistério em idade relativamente madura trazem para a profissão uma frescura de espírito e uma personalidade tão profunda que se revelam elementos preciosos.

uma ocupação especializada, que exigia um alto nível de experiência em seu campo de ação, pode dar a algumas pessoas uma formação diversa e melhor do que a dada pela escola ou pela universidade; e, como já indicamos, pode ser de grande vantagem para o ensino haver pessoas com profundo conhecimento de outros modos de vida. Na maioria das profissões de

que é desejável a vinda de professores, exige-se certo grau de preparação humanística; mas, os estudantes que vêm, como eles, de um ambiente estranho à escola têm necessidade de que suas exigências particulares e atitudes sejam analisadas para que se indique o melhor tipo de formação a lhes ser oferecido.

Natureza do curso para estudantes de idade madura

A finalidade será a mesma de qualquer curso de preparação ao magistério, isto é, fazer com que o estudante tenha, ou saiba como obter, um patrimônio adequado de noções no campo do saber em que vai ensinar; guiá-lo a uma plena realização do significado e dos objetivos da educação; ampliar sua educação pessoal e levá-lo a desfrutar melhor a experiência que já adquiriu fora da escola; ajudá-lo ainda a conquistar um mínimo de capacidade prática necessária no trabalho de cada dia em classe.

É útil, ao se indicar programas de curso para pessoas que se acostumaram a ganhar a vida por alguns anos, não se estender muito no tempo. "Voltar à escola", que importará fatalmente em diminuir as possibilidades econômicas, é muitas vezes causa de grandes inconvenientes. Um outro motivo para abreviação do curso é o fato de que muitos desses estudantes adultos são casados e têm família. Nesses casos há vantagem em se favorecer a residência da família no instituto de formação — o que já se faz em alguns países.

O "background" dos estudantes adultos sofrerá necessariamente modificações durante o curso. Já tivemos oportunidade de recordar a necessidade de se permitir a todos os estudantes o máximo possível de liberdade na determinação das normas de comportamento. No caso presente, de estudantes adultos, que provavelmente gozaram de certa independência a esse respeito, tal necessidade se torna mais imperiosa. Eles estão habituados a ser tratados como adultos e, portanto, devem continuar a ser tratados desse modo. Mesmo os estudantes mais jovens têm necessidade de que o tempo corra para que eles cresçam e também de estímulo para o desenvolvimento de sua personalidade. Os estudantes adultos entrarão no curso de preparação com uma personalidade que já está plenamente desenvolvida e terão, portanto, necessidade de menores cuidados a esse respeito, embora possam e devam sobrevir algumas modificações, como consequência dos conhecimentos mais profundos adquiridos durante o curso.

É possível que esses estudantes tenham sua maneira de adaptar-se a estudos, diferente da dos estudantes mais jovens; eles têm necessidade de uma orientação inicial mais acentuada

nos estudos acadêmicos do curso de preparação, com a finalidade de restabelecer hábitos de estudo sistemático, embora se tenham visto casos em que eles se adaptam com notável facilidade.

Pode ainda dar-se o caso de haver lacunas em seus conhecimentos remotos, com relação ao trabalho escolar. É necessário, então, que se dêem conta de tais omissões e de como poderão empenhar-se em melhorar suas qualificações com um estudo continuado, não somente durante a preparação, mas depois do acabado o curso. Para os professores que ingressam na profissão em idade madura a questão do aperfeiçoamento, quando em função, é mais importante do que para o principiante jovem; em alguns esquemas de programas há até uma parte obrigatória para esse tipo de preparação.

C) OS PRIMEIROS ANOS DE TRABALHO DE UM PROFESSOR

É preciso reconhecer que a formação de um professor não se completa, para nenhum estudante, com o término do curso. A experiência do jovem professor, durante os primeiros dois ou três anos de trabalho, é de particular importância e realmente faz parte de sua formação. Em vista disso, é útil que o centro de formação permaneça em contato com os jovens professores

periodicamente e esteja em condições de dar-lhes conselhos e estímulos quando necessário. Tal sistema é útil não só para os jovens professores, mas também porque fornece ao centro um conhecimento profundo do resultado de seus métodos de formação e sobre a adaptação de seus alunos à escola.

Conquanto essa assistência externa seja a mais importante ajuda dada pela escola ao jovem professor, quer pelo diretor quer pelos professores especialistas, devem eles ter presente que o novo colega merece particular respeito nesse período. Por isso, tudo deve ser feito para não minar seu prestígio ou sua confiança, mas, ao mesmo tempo, devem estar prontos para fornecer-lhe auxílio onde seja necessário — devem também estar preparados para aceitar com tolerância qualquer manifestação de excessiva confiança em si próprio e as incertezas dos novos professores.

Um modo pelo qual a assistência interna pode operar é a designação do jovem professor para as classes. Ele não deve ser encaminhado às classes mais difíceis ou às, menos dotadas. Tais classes exigem professores experimentados, que tenham adquirido as técnicas indispensáveis e cuja confiança em si mesmo esteja baseada nos resultados já conseguidos. Um professor novo, ainda não adaptado, pode julgar que seu insucesso no trabalho com tais classes revele sua incapacidade para a

carreira escolhida; poderia até ter a impressão de que seria sua falência o fato de ir consultar outros professores a respeito de suas dificuldades — e, em conseqüência, reagiria recorrendo a métodos indesejáveis de ensino.

Acontece, às vezes, que professores novos vençam nessas classes difíceis e se adaptem rapidamente à vida da escola; mesmo assim não se deve designar professores jovens para essas classes, pois a escola deve ter consciência de suas responsabilidades nessa matéria.

Numa demonstração de respeito profissional ao novo professor, há importância em lhe dar possibilidades de escolha da escola em que vai ensinar — ele não deve ser "expedido" a uma escola como se fosse um instrumento inanimado nas mãos da administração. Isso importa, realmente, em dar à própria direção do instituto certas prerrogativas na seleção do corpo docente e na designação de professores.

O princípio de trabalho de equipe que acentuamos em todo esse relatório, atinge seu clímax na vida da própria escola.

O aperfeiçoamento em exercício.

Embora grande parte do desenvolvimento do professor tenha lugar durante o curso de formação, não estará necessariamente completo ao término desse. É de importância para os professores serem capazes de continuar, de um modo qualquer, sua formação, durante toda sua carreira. Nenhum colégio pode preparar seus alunos para enfrentar todos os problemas que vão encontrar na escola.

Sem dúvida são ensinados métodos para vencer as dificuldades, durante as aulas de prática de ensino, mas são poucos os professores que não gostariam de aproveitar a oportunidade de discutir tais questões com pessoas que tenham experiências semelhantes ou mais vastas. A possibilidade de uma formação posterior, desse gênero, já existe em alguns países. Ela pode tomar a forma de breves cursos de dois ou três dias de cada vez, para os quais haja permissão durante o ano letivo, ou então períodos mais longos durante as férias.

Qualquer espécie de curso de aperfeiçoamento é útil, mas é improvável que grande parte dos professores se dediquem a êle, sem qualquer incentivo. Os cursos organizados devem ser olhados pelos professores como válidos. Tais cursos podem tomar grande variedade de forma: alguns podem fornecer informações posteriores ou preparação em disciplinas ou ramos de ensino; outros servirão como renovação e ajudarão a colocar os professores a par de novas descobertas em suas matérias; outros, ainda, servirão sobretudo para dar aos mestres oportu-

nidade de discutir seu trabalho com outros colegas ou então com um especialista em matéria correlata, como, por exemplo, um psicólogo.

Os professores devem ser reembolsados nas despesas que por ventura o curso acarrete e a frequência a êle não deve ser imposta aos "mestres. Além disso, quando os professores tenham alcançado, por esse meio, qualificações especiais, deve-se dar-lhes uma compensação salarial, bem como fazer designação para escolas em que eles possam desfrutar dos conhecimentos especializados adquiridos. Os professores deveriam ter direito a períodos de "licenças sabáticas" (de três a doze meses), isto é, após certo número de anos de exercício, a permissão de licenciar-se com vencimentos, para empreender estudos de pós-graduação, possivelmente sobre novos assuntos.

Atualmente, por se tornar mais importante a compreensão internacional, há grande necessidade para os professores de conhecer diretamente o que está sucedendo em outros países. Por essa razão, e no interesse do próprio professor, é urgente ampliar a possibilidade de intercâmbio de professores entre diversos países, durante um período letivo ou por doze meses de cada vez.

Finalmente, devemos reconhecer que, o que quer que se possa fazer ao preparar um professor para sua profissão, e ao assisti-lo no início e durante a carreira, sempre será pouco diante do que vem na sua própria individualidade, e de que dependem suas inclinações e habilidades não só para ensinar, mas também para continuar a aprender.

O aperfeiçoamento, em exercício, e o ensino dependem dessa auto-educação por parte do professor — e êsse contínuo aprender e adaptar-se é a marca de sucesso em qualquer formação e em qualquer educação.

- A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS DIVERSOS ESTADOS DO BRASIL

Sob o título acima, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística editou o folheto n.º 178 da série "Estudos Demográficos", estudo de autoria do Professor Giorgio Mortara feito no Laboratório de Estatística do Conselho Nacional de Estatística, acompanhado de apêndice sobre "a alfabetização das crianças no Distrito Federal e no Município de São Paulo". "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir o texto do estudo em apreço.

SUMARIO

1. Objetivo e método do estudo. — 2. A marcha da alfabetização em relação à idade. — 3. A alfabetização dos dois sexos. — 4. Esclarecimentos finais.

Apêndice: A alfabetização das crianças no Distrito Federal e no Município de São Paulo.

1. A conclusão das pesquisas sobre a marcha da alfabetização na infância e na adolescência, efetuadas para os diversos Estados numa série de estudos do Laboratório — já publicados em parte em edição definitiva¹ em parte em edição preliminar² — torna possíveis interessantes comparações. .

Cumprir advertir que essas pesquisas revelaram ter sido investigada com maior rigor a capacidade de ler e escrever no censo de 1950 do que no de 1940, como se torna evidente, não apenas pelas instruções aos agentes recenseadores³, mas também pelos próprios resultados do censo. com efeito, verificaram-se em geral quotas de alfabetização mais baixas em 1950 do que em 1940 nas primeiras idades infantis a partir da de 5 anos, enquanto é

(1) No volume 9 dos "Estudos da Estatística Teórica e Aplicada, Estatística Cultural" (I.B.G.E., 1956).

(2) Nos n.ºs 147, 154, 157, 159, 162, 163, 167, 170, 172, 174, 179 e 180 dos "Estudos Demográficos" do Laboratório de Estatística do I.B.G.E., divulgados no ano de 1956.

(3) Nas instruções de 1950 recomendou-se considerar capazes de ler e escrever somente os habitantes "que são capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples num idioma qualquer", e não os "que apenas são capazes de escrever o próprio nome".

certo que, em vez desta aparente piora, houve de fato melhoria, como aparece nas idades seguintes. Pode-se, portanto, concluir que no censo de 1940 figuraram como capazes de ler e escrever muitos que em 1950 não seriam considerados tais.

Em vista da imperfeita comparabilidade dos dois censos, o presente estudo ficará limitado a uma ligeira exposição de resultados do censo de 1950.

Nas pesquisas efetuadas separadamente para os diversos Estados, foi calculada a percentagem por anos de idade, do 6.º ao 15.º, dos habitantes de cada sexo que sabem ler e escrever ("quota de alfabetização"). O exame dos resultados deste cálculo mostrou que na maior parte dos Estados eles apresentam fortes irregularidades na sua marcha em relação à idade⁴, causadas principalmente pelos erros nas declarações de idade dos recenseados. Sendo freqüentes sobretudo entre os analfabetos, estes erros determinam diminuições das quotas de alfabetização nas idades em 0, em 5, etc, onde se concentram as declarações erradas, e aumentos dessas quotas nas idades onde a representação dos analfabetos fica desfalcada.

Para eliminar essas irregularidades, fêz-se o ajustamento gráfico-numérico das quotas de alfabetização por anos de idade, do 6.º ao 15.º. Naturalmente, o ajustamento não pode reconstituir *exatamente* a marcha efetiva das quotas de alfabetização em relação à idade: todavia, êle dá uma representação dessa marcha bem mais próxima da realidade do que a constante das quotas diretamente calculadas.

As quotas de alfabetização ajustadas, que já foram expostas nos estudos por Estados, estão reunidas num quadro comparativo na tabela II.

Consta, também, dessa tabela a quota média de alfabetização do quarto lustro de idade, que compreende os anos do 16.º ao 20.º. Esta quota é a calculada diretamente pelos dados do censo, não tendo sido considerado necessário um ajustamento, pois que no agrupamento quinquenal se compensam reciprocamente, em boa parte, as irregularidades dependentes dos erros nas declarações de idade.

As quotas de alfabetização do quarto lustro de idade foram levadas em conta na execução do referido ajustamento gráfico-numérico. Na tabela II os Estados estão dispostos segundo a ordem decrescente destas quotas, que podem ser tomadas como índices final do ensino primário na infância e na adolescência para a geração que em 1950 se encontrava nas idades de 15 a 19 anos completos.

(4) Numerosos exemplos destas irregularidades podem ser verificados examinando-se a tabela I dos estudos referentes aos diversos Estados.

2. Para dar uma visão de conjunto da situação comparativa dos diversos Estados, apresentam-se na tabela I alguns dados apropriados para resumir as principais indicações fornecidos pelos dados pormenorizados da tabela II.

A "quota de alfabetização no 10.º aniversário", constante da tabela I, é a média das quatro quotas da tabela II referentes aos dois sexos no 9.º e 10.º ano de idade. A "quota de alfabetização no 17.º aniversário" é a média das referentes aos dois sexos no quarto lustro de idade⁵. Trata-se, portanto, de dados aproximativos; mas o campo de variação das quotas é tão amplo que a aproximação conseguida fica suficiente para mostrar claramente as posições comparativas dos diversos Estados.

TABELA I

BRASIL

Percentagens dos habitantes que sabem ler e escrever nos 109 e 179 aniversários nos diversos Estados, em 19 de julho de 1950.

ESTADO	QUOTA PERCENTUAL DE ALFABETIZAÇÃO NO ANIVERSÁRIO		ESTADO	QUOTA PERCENTUAL DE ALFABETIZAÇÃO NO ANIVERSÁRIO	
	10º	17º		10º	17º
Santa Catarina .	58,1	73,8	Sergipe	24,3	40,9
Sao Paulo	58,7	73,1	R. G. do Norte ..	18,1	38,5
R. Grande do Sul Rio de Janeiro ..	49,6	71,1	Goiás	15,9	36,9
Paraná	37,1	60,7	Pernambuco	15,7	35,7
Mato Grosso	38,1	57,6	Paraíba	15,9	34,9
Espírito Santo ..	32,2	56,9	Ceará	13,4	34,9
Minas Gerais .. .	27,0	54,2	Bahia	16,7	33,7
Amazonas	31,1	50,8	Piauí	10,0	28,9
	29,6	47,1	Maranhão	13,1	28,6
	19,4	43,6	Alagoas	12,1	27,2

Apenas em dois Estados — os de Santa Catarina e de São Paulo — mais, mas pouco mais, da metade das crianças que atin-

(5) É preciso lembrar que os dados sobre a alfabetização nos 10º e 17º aniversários se referem a gerações diferentes.

Em geral, dada a tendência para o progresso da alfabetização, a proporção dos que saberão ler e escrever no 17º aniversário, na geração que atingiu o 10º aniversário em 1950, será maior do que a proporção verificada nesse ano, na geração que atingiu o 17º aniversário no curso do mesmo. Esta tendência torna-se evidente sobretudo no Estado de Santa Catarina, onde já em 1950 as quotas de alfabetização de ambos os sexos são mais elevadas nos 14º e 15º anos de idade do que no quarto lustro considerado em conjunto.

gem o 10.º aniversário sabem ler e escrever, e num terceiro Estado — o do Rio Grande do Sul — a proporção correspondente aproxima-se da metade.

E apenas em dois outros Estados — os do Paraná e do Rio de Janeiro — essa proporção excede, embora não de muito, um terço.

Proporções inferiores a um terço, mas superiores a um quarto encontram-se em quatro Estados : Mato Grosso, Espírito Santo, Minas Gerais e Pará.

Em Sergipe a quota de alfabetização está próxima de um quarto; em nenhum outro Estado excede um quinto.

Quotas superiores a um sexto verificam-se em três Estados : Amazonas, Rio Grande do Norte e Bahia.

Nos demais sete Estados a proporção das crianças que sabem ler e escrever no 10.º aniversário é ainda menor, variando entre o máximo de quase 16% em Goiás e na Paraíba e o mínimo de 10% no Piauí.

Parece supérfluo qualquer comentário a esses dados desoladores, que falam por si mesmos, revelando o gravíssimo atraso da instrução primária no Brasil. Nos países mais adiantados, quase todas as crianças de 10 anos sabem ler e escrever; as poucas exceções são constituídas na maior parte pelos deficientes mentais.

Mostra, todavia, a tabela I que a falta dos rudimentos da instrução primária na infância é reparada, em parte, na adolescência. com efeito, a proporção dos habitantes que sabem ler e escrever no 17.º aniversário chega a exceder dois terços em três Estados — Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul — e excede a metade em cinco outros — Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso, Pará e Espírito Santo.

Encontram-se, ainda, quotas de alfabetização no 17.º aniversário superiores a um terço em nove Estados, variando entre o máximo de 47% em Minas Gerais e o mínimo de 34% na Bahia.

Nos três Estados mais atrasados — Piauí, Maranhão e Alagoas —, a quota de alfabetização no 17.º aniversário fica bem inferior a um terço, excedendo todavia um quarto.

Apesar da parcial recuperação, a situação permanece bem triste, pois que em doze dos vinte Estados mais da metade dos adolescentes ficam desprovidos das primeiras bases da instrução, e mesmo nos três Estados relativamente adiantados mais de um quarto dos adolescentes ignoram o alfabeto. Aliás o próprio retardamento da alfabetização se torna prejudicial, impedindo na maior parte dos casos uma suficiente ampliação da cultura.

Pode-se verificar, pelos dados da tabela I, que esse retardamento é característica geral dos Estados mais atrasadas. Dos que sabem ler e escrever no 17.º aniversário, mais da metade no

Maranhão e em Alagoas, em comparação com apenas um quinto em Santa Catarina e São Paulo, só aprenderam depois do 10.º aniversário⁶.

3. uma característica peculiar da instrução da infância no Brasil, posta em evidência pelos dados da tabela II, consiste na inferioridade das quotas de alfabetização masculinas em relação às femininas. O maior emprego de crianças do sexo masculino em trabalhos extradomésticos, especialmente rurais, parece ser o fator principal dessa inferioridade.

Em dezoito Estados a quota de alfabetização masculina no 10.º aniversário é menor do que a feminina ; apenas em São Paulo e no Paraná é levemente maior.

Em alguns Estados o sexo masculino reconquista na adolescência o terreno perdido na infância: no 17.º aniversário a quota de alfabetização masculina excede a feminina não somente em São Paulo e no Paraná, onde a superioridade é acentuada, mas também, embora de pouco, em Santa Catarina e em Minas Gerais, e a iguala na Bahia.

Entretanto, ainda no 17.º aniversário a proporção dos que sabem ler e escrever mantém-se menos baixa no sexo feminino do que no masculino em quinze dos vinte Estados. Em alguns destes a diferença é bem forte ; por exemplo, no Rio Grande do Norte a quota de alfabetização feminina excede 44%, enquanto a masculina não chega a 33% ; no Ceará, aquela excede 39%, esta não alcança 31 % ; e na Paraíba e em Sergipe a inferioridade masculina é, também, marcada.

4. O objetivo do presente estudo não foi o de indagar as causas — aliás bem conhecidas — do baixo nível da alfabetização no Brasil, nem o de propor remédios — já muitas vezes planejados e apenas em pequena parte aplicados.

Visou-se apenas a investigar e descrever a marcha da alfabetização, em relação à idade, na infância e na adolescência, para fornecer elementos de estudo aos cientistas, que buscam soluções para os problemas da educação, e bases de ação aos administradores públicos, que devem solicitar e aplicar essas soluções.

A situação atual (1956) é, em geral, um pouco melhor do que a revelada pelo último censo ; infelizmente, porém, verificou-se apenas lenta evolução e não uma transformação muito rápida capaz de tornar obsoletos os dados acima expostos e comentados.

(6) Em consequência da circunstância salientada na nota 6, as proporções efetivas dos que aprenderam a ler e escrever entre o 10º e o 17º aniversário ficam, em geral, um pouco maiores do que as calculadas pelos dados da tabela I.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

TABELA II

BRASIL

Percentagens dos habitantes de 5 a 14 anos que sabem ler e escrever, segundo o sexo e por anos de idade, nos diversos Estados, em 19 de julho de 1950

(Dados ajustados ♦)

IDADE	SANTA CATARINA		SAO PAULO		RIO GRANDE DO SUL		RIO DE JANEIRO		PARANA	
	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres
5	0,8	0,9	0,7	0,8	1,4	1,6	1,3	1,5	0,9	1,1
6	4,2	4,4	4,6	4,9	6,2	7,0	5,3	5,8	4,2	4,4
7	18,0	19,2	19,6	20,7	17,8	19,1	13,2	14,8	12,9	13,0
8	37,1	38,0	38,2	40,1	31,7	33,4	22,3	24,7	23,4	23,5
9	52,7	53,4	53,9	54,3	44,2	45,9	31,5	34,3	3,0	34,0
10	62,9	63,3	63,5	63,0	53,3	55,0	39,7	42,8	42,3	42,0
11	70,0	70,2	69,3	68,5	60,0	62,4	46,5	49,4	48,0	47,3
12	73,8	73,9	72,7	71,0	64,9	66,6	51,2	54,0	51,7	50,7
13	75,9	75,7	74,0	72,5	67,8	69,5	54,7	57,4	54,6	53,2
14	76,4	76,0	74,8	73,0	69,5	71,2	57,1	59,7	56,8	55,0
15 a 19	74,3	73,2	74,9	71,3	70,5	71,6	60,1	61,3	60,1	55,0

IDADE	MATO GROSSO		PARÁ		ESPIRITO SANTO		MINAS GERAIS		AMAZONAS	
	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres	Homens	Mu- lheres
5	1,2	1,6	1,9	2,2	0,6	0,9	0,4	0,5	1,4	1,8
6	4,9	5,4	4,9	5,8	3,2	3,6	2,4	2,7	3,4	4,4
7	11,4	12,1	9,4	10,5	9,1	9,7	8,8	9,7	6,5	7,9
8	19,3	20,2	15,1	16,5	17,2	19,0	16,7	18,2	10,7	12,5
9	27,7	28,7	22,4	24,3	26,3	28,3	25,1	26,9	15,3	17,7
10	35,7	36,8	29,4	31,7	33,8	35,8	32,4	34,9	21,0	23,5
11	42,9	44,3	36,0	38,6	40,3	41,5	38,0	39,4	26,3	29,0
12	47,9	49,6	41,5	43,9	45,1	45,9	41,8	42,9	31,0	34,2
13	51,5	53,4	46,3	48,4	48,2	48,7	44,4	45,2	34,4	38,2
14	53,7	55,7	49,6	5,5	50,3	50,7	46,1	46,4	37,0	41,3
15 a 19	56,0	57,7	53,6	54,7	50,7	50,9	47,5	46,6	41,5	45,7

(*) As percentagens médias correspondentes para o quarto lustro de idade, também incluídas na tabela, são as calculadas pelos dados do censo, não ajustadas.

TABELA II (Conclusão)

BRASIL

Percentagens dos habitantes de 5 a 14 anos que sabem ler e escrever, segundo o sexo e por anos de idade, nos diversos Estados, em 1º de julho de 1950

IDADE	SERGIPE		RIO GRANDE DO NORTE		GOIÁS		PERNAMBUCO		PARAÍBA	
	Anos completos	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
5	0,8	1,1	0,8	1,0	0,6	0,6	0,6	0,7	1,1	1,2
6	3,9	4,3	2,7	3,4	2,2	2,6	2,0	2,4	3,1	3,5
7	8,0	8,4	5,7	7,3	5,4	6,0	4,4	5,3	5,8	6,4
8	14,8	15,9	9,4	12,2	9,2	10,0	8,3	9,8	9,0	10,5
9	20,9	22,7	13,5	17,8	13,1	14,4	12,1	14,3	12,4	15,1
10	25,5	28,1	17,7	23,5	17,4	18,8	16,7	19,7	16,0	20,0
11	28,8	32,2	21,7	28,9	21,5	23,1	20,5	24,0	19,5	24,6
12	31,5	35,9	25,0	33,5	25,4	27,2	23,7	27,7	22,7	28,4
13	33,4	39,3	27,4	37,4	28,6	31,2	26,6	31,5	25,0	31,8
14	34,9	42,3	29,2	40,6	31,1	34,5	29,5	34,1	26,8	34,7
15 a 19	37,1	44,7	32,6	44,4	36,2	37,5	34,0	37,4	30,9	38,5

IDADE	CEARA		BAHIA		PIAUÍ		MARANHÃO		ALAGOAS	
	Anos completos	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
5	0,7	0,8	0,9	0,9	0,3	0,3	0,6	0,7	0,5	0,8
6	2,2	2,6	2,6	2,9	1,1	1,2	1,8	2,2	1,8	2,2
7	4,5	5,4	5,6	6,5	2,6	3,2	3,8	4,6	3,6	4,1
8	7,1	8,6	9,5	10,7	5,0	6,1	6,7	8,1	6,2	7,2
9	10,2	12,2	12,6	15,3	7,6	9,2	10,1	12,0	9,3	11,0
10	13,7	17,4	18,2	19,5	10,5	12,6	13,8	16,4	13,0	15,2
H	17,1	22,6	22,0	23,6	13,7	16,3	17,3	20,5	16,5	19,0
12	20,4	26,8	25,2	26,6	16,9	20,0	20,4	24,3	19,2	22,7
13	23,1	30,6	27,8	29,1	20,0	23,5	23,0	27,3	21,2	26,2
14	25,4	33,5	29,8	30,8	22,8	26,7	24,5	29,2	22,6	28,3
15 a 19	30,6	39,1	33,7	33,7	27,6	30,2	26,4	30,7	24,8	29,6

APÊNDICE A alfabetização das crianças no Distrito

Federal e no Município de São Paulo

Em virtude da melhor organização escolar, as duas metrópoles brasileiras, Rio e São Paulo, apresentam proporções de crianças que sabem ler e escrever bem superiores às médias nacionais e às dos territórios circunstantes.

Dados paralelos aos da tabela II (porém não ajustados, em vista da escassa importância das suas irregularidades), para o Distrito Federal e o Município de São Paulo, constam da tabela III.

TABELA III

*Percentagens dos habitantes de 5 a 14 anos que sabem ler e escrever, segundo o sexo e por anos de idade, no Distrito Federal e no Município de São Paulo, em 1º de julho de 1950 **

IDADE	DISTRITO FEDERAL		MUNICÍPIO DE S. PAULO	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
5	4,2	4,6	1,3	1,4
6	16,7	17,6	8,4	8,8
7	38,6	40,6	33,5	35,8
8	57,1	59,3	58,0	60,7
9	70,1	71,9	75,9	78,0
10	78,3	80,0	84,9	86,2
11	84,8	85,7	90,5	90,9
12	87,2	87,2	92,5	92,3
13	89,9	88,4	94,0	93,3
14	90,8	89,0	94,1	93,4
15 a 19	91,5	87,7	94,4	91,3

Já no 10.º aniversário, a proporção das crianças que sabem ler e escrever atinge três quartos no Distrito Federal (75,1%) e excede quatro quintos no Município de São Paulo (81,3%). No 15.º aniversário, atinge nove décimos no Distrito Federal e excede nitidamente este limite em São Paulo.

como já foi advertido no estudo especial dedicado ao Distrito Federal, a marcha das quotas de alfabetização nos anos da adolescência fica alterada nas grandes cidades, em consequência da intensa imigração do interior, na qual é relativamente baixa a proporção dos que sabem ler e escrever. Torna-se especialmente visível essa influência na quota de alfabetização feminina do grupo de 15 a 19 anos, que fica inferior às das idades de 13 e de 14 anos justamente pela grande afluência de moças em busca de ocupação como empregadas domésticas, obreiras, etc. ; menor, mas não desprezível, é a influência correspondente no sexo-masculino.

(*) Dados baseados nos resultados do censo, não ajustados.

As quotas de alfabetização nas idades de 5, 6 e 7 anos são aparentemente maiores no Distrito Federal do que em São Paulo, não se podendo, entretanto, excluir que essa superioridade dependa, pelo menos em parte, da aplicação de critérios mais largos para a determinação da capacidade de ler e escrever. A partir da idade de 8 anos, as quotas de alfabetização de São Paulo excedem as do Distrito Federal.

Em ambas as metrópoles é relativamente baixa a proporção das crianças ocupadas em atividades extradomésticas. Todavia, até a idade de 11 anos verifica-se leve superioridade da alfabetização feminina sobre a masculina, assim como no interior, onde muitos meninos trabalham no campo.

Nas idades seguintes, a quota de alfabetização masculina excede a feminina, em proporção crescente ; mas ainda no grupo de 15 a 19 anos o excedente é moderado.

Embora relativamente elevado, o nível da alfabetização das crianças e dos adolescentes nas metrópoles fica ainda inferior ao que deveria ser atingido se a obrigatoriedade teórica do ensino recebesse aplicação prática completa e geral.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

BAHIA

Na sessão de encerramento da Assembléia Universitaria, comemorativa do primeiro decênio de atividade da Universidade da Bahia, que foi também de instalação da XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, o Professor Clovis Salgado, Ministro da Educação e Cultura, pronunciou o seguinte discurso:

"A Universidade da Bahia completa hoje dez anos de existência legal. Infância apenas aparente. Na verdade, já carrega aos ombros o peso dos anos. Tem a idade da nossa cultura. Aqui, no terreiro de Jesus, o Brasil começou a soletrar as primeiras letras. Depois, foi um desabrochar de saber que não conheceu mais fim. Onde nos vemos, já se constituiu, pelos serviços prestados à educação brasileira, uma das expressões mais altas da inteligência nacional. E a Universidade não é mais do que a morada da inteligência, e o clima do seu exercício. Por isso, registro, com orgulho, a idade provecta da ilustre casa do saber bahiano. Comemorar-lhe o decenario é uma demonstração da compreensível cortesia dos seus admiradores, entre os quais decididamente me inscrevo. Prefiro, entretanto, tomar a nova contagem como os anos de uma outra era dentro da veneranda instituição. uma autêntica renovação, uma revitalização alvissareira para vôos mais altos

e mais amplos nos domínios luminosos do saber.

Repetiu-se aqui quanto se observou no próprio processo de desenvolvimento das universidades em geral. Que fizeram elas, ao serem criadas, nos recuados séculos da Idade Média? Apenas guardar e transmitir o saber dos gregos. Pura obra de erudição. não sabiam usar o instrumento poderoso da inteligência para o mister da criação. Punham-se apenas a admirar e repetir a velha cultura helênica, como já o fizera, anteriormente, a Escola de Alexandria. A Renascença pouco modificou essa atitude de renúncia intelectual, a não ser em lampejos isolados e geniais, como o de Galileu na Torre de Pisa. Temos de aguardar a chegada de Bacon e de Descartes, para assistir à irrupção de um broto novo na velha árvore da ciência grega. Broto vigoroso — o racionalismo científico — que não mais deixaria de crescer e engrossar, provocando todo o progresso material do mundo moderno. Já no século seguinte a razão exigia o primeiro posto na interpretação e na reconstrução do mundo para o homem. O espírito humano alcançara a maturidade e exigia, para seu exercício, plena liberdade. Do proveito que a humanidade tirou dessa atividade libertadora, o século XIX, com suas maravilhas, nos dá conta e testemunho. A razão edificou a ciência, e esta transformou o mundo material, atrelando-o aos interesses humanos. E as próprias instituições

sociais, dantes alicerçadas apenas na tradição, nos costumes e no capricho do príncipe, começaram a adotar normas disciplinadas pelo raciocínio lógico. uma revolução que não teria mais fim. Revolução do saber, provocada pela inquietação do espírito humano, em perene evolução.

A Universidade, centro do saber, renovando seus métodos, pôde salvar-se do naufrágio que fez submergir as corporações medievais. Salvou-se para tornar-se fábrica e templo do saber. Fábrica que treina e forma profissionais para aplicar os melhores métodos e as mais aperfeiçoadas técnicas, e que também investiga e experimenta, para descobrir e ordenar novos conhecimentos, em função da segurança e do bem-estar do homem. Templo, por que o saber passou a ser uma religião, a esperança maior da raça humana em marcha para a liberdade. Dentro dessa catedral, sob suas amplas e claras abobadas, cultua-se sem cessar uma nova crença: a crença na ciência, que não tem dogmas, mas que reclama clima e respeito. Clima de independência e autonomia, que preserve o terreno de sua lavra. Nem as próprias leis poderão, sem grave ofensa e grande risco, invadir esse campo sagrado onde opera a inteligência criadora do homem. É preciso assegurar a livre atividade do pensamento, para que progridam e se aperfeiçoem os conhecimentos científicos, fonte e motor do progresso material e também das leis e das instituições sociais. como aceitar que a criatura, o Estado, venha a constringer o espírito criador?

E não se pense que a independência reclamada e necessária o seja a-penas das cátedras professorais. Seria pouco e insuficiente, já que o trabalho científico se processa hoje

por meio de equipes de investigadores e laboratórios, em íntima e perfeita colaboração. É portanto indispensável que a autonomia seja de toda a instituição, de todo o sistema, nas partes e no conjunto, não só para ensinar e pesquisar, como também para interpretar, generalizar e até imaginar soluções e conseqüências. É dessa independência para compreender e sentir o mundo que a Universidade precisa e reclama, para criar uma nova cul-tura, segundo os padrões da civilização atual. E já sabemos que a nova era tecnológica, ao invés do homem automatizado, monótono e infeliz, que se temia, produzirá o homem libertado dos trabalhos pesados, bastante rico para conservar-se na escola até completar a educação, com bastante lazer para cultivar os dons do espírito, em busca da plena expansão do próprio ser.

A Universidade da Bahia teria, por força, de percorrer o mesmo ciclo evolutivo. Ontem, tributária da cultura européia, tinha de fornecê-la, por inteiro, aos seus discípulos nos velhos colégios e nas venerandas faculdades. Era a devoção a modelos ilustres, mas estranhos e anacrônicos. Hoje, o ambiente renovou-se; uma mocidade estuante de vida e de progresso invadiu suas salas e laboratórios, disputa a usar da inteligência para investigar por conta própria, a fim de criar uma cultura ajustada ao nosso país, a nossa gente e ao nosso tempo. Disposta a levar a indagação científica a todos os ramos do conhecimento e das atividades sociais. A rever e reformular problemas e soluções da hora trepidante e cheia de riscos que atravessamos. É da contribuição desse espírito curioso e livre de preconceitos que poderemos esperar a marcha

para a frente, através de estradas amplas e claras.

Saudemos, senhores, a Universidade da Bahia na glória renovadora de seus primeiros anos, augurando-lhe uma vida que seja triunfal em suas realizações e eterna na memória agradecida dos brasileiros.

Aos ilustres promotores e participantes da XII Conferência Nacional de Educação apresento as congratulações do Ministério da Educação e Cultura, que vê nesta iniciativa mais uma demonstração da fidelidade que a Associação Brasileira de Educação vem timbrando em manter aos ideais que justificaram sua fundação no já distante ano de 1924.

Em 32 anos de laboriosa e fecunda existência, a ABE promoveu, além de numerosas outras atividades, 12 Conferências Nacionais, certames que congregam os mais acatados educadores do país, para debater, com sabedoria e patriotismo, temas da maior significação, com o único e sadio propósito de colaborar para o aperfeiçoamento da escola brasileira. Examinando de perto a obra já realizada pela Associação, forçoso é reconhecer que se tem mantido religiosamente nas linhas mestres de seus princípios estatutários, propugnando "sempre pela unidade nacional, pela vida democrática da Nação e pela elevação cultural do povo". Estudando, analisando e investigando os problemas da educação brasileira, os eminentes

professores arregimentados sob a benemérita bandeira da Associação, vêm divulgando conhecimentos, oferecendo sugestões, indicando caminhos e prestando colaboração ao Governo, sem-

pre com o nobre propósito de aperfeiçoar o ensino. Autoridades, professores, estudiosos e quantos se interessem pelas questões da educação brasileira encontrarão, nos trabalhos já publicados pela Associação e nas páginas de sua excelente revista, farto material informativo e esclarecedor. É um acervo da melhor qualidade e do mais alto valor que a inteligência brasileira tem ao alcance na hora das meditações sérias, no recolhimento dos gabinetes de estudo.

Educar é ensinar a viver, é ter os olhos abertos para a hora que passa, com os seus problemas, as suas necessidades, as suas aspirações. É compreender o presente, na sua trepidação viva e nas lanças que atira para o futuro. Só refletindo a vida dos nossos dias poderá a escola educar a mocidade para vivê-la, para nela se integrar como elemento útil e progressista. A Escola será dinâmica. Terá de formar a pessoa humana e o ser social. Duplo objetivo que terá de ser compreendido como unidade, se a educação quiser realizar a sua missão formadora. não é possível adotar um modelo ideal, de homem perfeito e a êle procurar ajustar todos os jovens, para obter uma uniformidade impossível e prejudicial. Ao contrário, a escola tem de respeitar, desenvolver e firmar as personalidades, aproveitando as vocações para compor, afinal, uma coletividade rica e harmoniosa. Rica, porque formada de elementos diversos e bem acabados, harmoniosa, porque tais elementos guardarão entre si aquele sentido de conjunto e aquela afinação que se encontram nas boas orquestras. O cimento dessa coesão, desse trabalho orgânico, é a consciência dos interesses e

das aspirações comuns ao grupo social, que a educação deve captar e

oferecer, de modo vivo, às mentes dos jovens, ainda em formação.

A escola será para o aluno, segundo suas aptidões individuais, e não o aluno para escola, segundo uma fôrma única, fundada em outras épocas. Ao em vez de transmitir o máximo de conhecimentos adquiridos, de ciência feita, a escola deverá criar hábitos de pensar e fornecer instrumentos e métodos para investigação da natureza. Cada aluno terá todas as oportunidades a seu alcance, mas levará aquilo que se ajustar e couber no próprio cesto. Hoje, muitos voltam desiludidos, com o cesto vazio. A escola os rejeita como imprestáveis, tal como peneira mecânica e separadora. Ao contrário disso, a escola deveria ser um canteiro, onde todas as sementes fossem lançadas e regadas, para que germinassem e crescessem segundo suas possibilidades inatas, realizando cada qual o seu destino, à luz do sol. Hoje, as sementes são escolhidas por um crivo discriminador, que lança ao abandono as que não passaram em suas malhas artificiais. É a escola seletiva, a escola de classe, que só uma minoria de inteligências muito dotadas pode vencer, para, então, galgar a escala social e desfrutar dos privilégios que lhe são reservados.

Desenvolver cada qual segundo seus méritos e aptidões, isto é, individualmente, parece-me a única maneira de aperfeiçoar ao máximo cada pessoa humana, e assim procedendo, praticar o verdadeiro humanismo. O humanismo não pode ser considerado estáticamente, já que a conduta humana terá que ajustar-se às constantes variações do meio. A ciência, que a mente criou e desenvolveu, está sempre cuidando de captar novas forças e novos recursos materiais para melhorar a sorte do gênero hu-

mano. Assim, as condições naturais e a estrutura econômica da sociedade transformam-se cada dia, sendo indispensável que o próprio homem, para sobreviver, modifique também os seus hábitos e até as suas idéias. A tecnologia fêz o mundo progredir mais em 150 anos do que em todos os séculos anteriores e está ainda nos primeiros resultados. Que nos dará ela nos séculos vindouros? Que maravilhas nos reservará o futuro? como

chegaremos até lá? Se não conhecemos o caminho, como ajudar à mocidade, senão colocando em suas mãos uma simples bússola, como a-quela que guiou, por mares desconhecidos, as naus de Colombo, na aventura dos descobrimentos? Cada qual deverá ser, na aventura da vida, piloto da própria nau, capaz de dirigi-la, com perícia, por entre os escolhos, os perigos e as surpresas.

Os temas da conferência que hoje se inaugura refletem lúcidamente os princípios que norteiam a escola moderna, atenta às inovações e às conquistas do inquieto e fecundo engenho humano. Vai preocupar-se em saber como poderá ela ajustar-se à vida contemporânea, profundamente sacudida pelos inventos prodigiosos que brotam do espírito humano. Vai fazer obra de revisão e atualização. Já sabíamos que era necessário reconstruir a educação brasileira, para torná-la democrática, popular, eficiente e objetiva. Mas a reconstrução poderia aproveitar os alicerces antigos, ou, pelo menos, o mesmo local. Hoje, com o impacto da energia atômica e da eletrônica, tememos que os alicerces já sejam fracos e o próprio terreno inseguro para o portentoso edifício da escola nova.

Quem viver verá. A nós, educadores e responsáveis pela vida públi-

ca, preocupados em bem servir ao nosso povo e ao nosso país, compete-nos essa vigilância e este amor que aqui estamos demonstrando, empreendendo esta jornada de estudos e confrontos, nos domínios da Educação. Empreendimento de alta e nobre inspiração, esta Conferência dignifica a quantos a promoveram e dela estão participando, com sincero desejo de acertar. Que Deus a ilumine e conduza, nos seus trabalhos e deliberações, em prol de um Brasil mais unido, mais democrático e mais culto".

CEARA

Falando a reportagem do jornal "O Globo", editado na Capital da República, o Professor Mariano Martins, Secretário de Educação, declarou que está empreendendo completa reforma em todos os prédios escolares do Estado, recebendo para isso valiosa ajuda da campanha empreendida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura.

Depois de ouvir a exposição do Ministro da Educação e Cultura, em sua visita à Escola Industrial, sobre as reformas que pretende empreender o Governo no ensino primário, o Secretário da Educação no Ceará expôs ao repórter a coincidência de planos, uma vez que, desde o ano passado, ficou decidida a introdução, nas escolas primárias estaduais, de dois anos complementares, de modo a que seja possível assegurar o ensino, em bases adiantadas e, ao mesmo tempo, o de artes industriais, a crianças, que, concluindo os cinco anos primários, não tenham imediata possibilidade de ingressar nos cursos de ensino médio. É esse exatamente o plano do Gover-

no Federal, o qual, mesmo sem qualquer entendimento anterior, encontrou repercussão natural.

Baseamos o ensino primário em nosso Estado — disse o Professor Mariano Martins — na Lei Orgânica do Ensino Primário e na Lei Orgânica do Ensino Normal. Assim, nos Grupos Escolares damos os cinco anos de ensino e nas Escolas Reunidas, quatro.

DISTRITO FEDERAL

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior acaba de lançar o volume n. 4 de sua série "Informações" intitulado: "Estabelecimentos de Ensino Superior no País", onde são publicados todos os dados estatísticos relativos a este tipo de ensino no Brasil, com referência a 1955.

Funcionam, no ano letivo atual, 365 escolas superiores, divididas em dois grupos: oficial, com 181; e particular, com 184, dos quais 115 leigos e 69 de orientação católica.

A matrícula efetiva dos 365 estabelecimentos de ensino superior do país, em 1955, foi de 72.667 alunos, sendo 54.237 homens e 18.430 mulheres, em 24 ramos. O predomínio do sexo masculino manifestou-se em 19 cursos, restando cinco ao sexo feminino, que foram Biblioteconomia, Filosofia (7.362 mulheres, 5.133 homens), Museologia, Música e Serviço Social. Em um só curso o sexo feminino não foi matriculado: de Polícia. Em outro, apenas uma representante do sexo frágil surgiu nas informações: Diplomacia.

Os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Agronomia e Arquitetura, são os que

apresentam maior coeficiente, em alguns casos, 7 vezes, superior de homens para mulheres. Em Direito, a matrícula foi de 17.717 homens e 2.258 mulheres; em Medicina; 8.872 e 1.169; Engenharia; 7.715 e 143; Ciências Econômicas: 4.428 e 261; Agronomia; 1.139 e 33; Arquitetura; 1.371 e 206.

Em 1955, segundo o inquérito realizado pela CAPES, os três cursos tradicionais somaram 50 por cento das matrículas gerais. São eles: Direito, com 19.975; Medicina, 10.041; Engenharia, 7.858. Dos cursos criados nos últimos vinte anos, apenas um sobrepujou a dois dos acima citados; Filosofia, com 12.495 alunos. Oito outros ramos de ensino superior tiveram suas matrículas oscilantes entre mil e cinco mil; Odontologia, 4.782; Ciências Econômicas, 4.709; Música 1.731; Farmácia, 1.653; Arquitetura, 1.577; Enfermagem, 1.543; Serviço Social, 1.206; e Agronomia, 1.172.

A rede escolar superior está assim dividida; 44 faculdades de Filosofia; 29 de Direito; 38 de Ciências Econômicas; 30 de Enfermagem; 28 de Odontologia; 23 de Engenharia; 23 de Serviço Social; 23 de Medicina; 21 de Farmácia; 15 de Música e Canto; 12 de Agronomia; 10 de Belas-Artes; 9 de Educação Física; 8 de Veterinária; 8 de Biblioteconomia; 7 de Belas-Artes; 7 de Jornalismo; 4 de Química; 4 de Saúde Pública; 3 de Administração; 3 de Polícia; 2 de Sociologia; 2 de Estatística; 1 de Museologia e 1 de Diplomacia.

MINAS GERAIS

Na viagem que realizou a Belo Horizonte, no final do mês de julho, o Professor Clovis Salgado, Ministro

da Educação e Cultura, a convite da Federação das Indústrias de Minas Gerais, pronunciou perante o "Forum Econômico" conferência sobre "Educação para o desenvolvimento".

Em sua conferência, acentuou o titular da Educação e Cultura que entre os fatores que retardam, senão impedem, o curso normal do nosso crescimento, está a falta de adequada preparação do homem para as tarefas que o estilo da vida moderna dele reclama.

Depois de analisar a situação geral do país, através do estudo dos seus problemas mais urgentes, acentuou o Ministro Clovis Salgado que ou desenvolvemos a nossa economia, explorando os recursos naturais do nosso imenso território e aproveitando a mão-de-obra dia a dia mais abundante, com o deslocamento para as cidades das massas obreiras das zonas rurais, ou estacionamos na pobreza atual, que será maior amanhã, em virtude do crescimento constante da população - a ser mantida. Afirmou que tudo dependerá do emprego das melhorias técnicas e dos mais aperfeiçoados métodos de produção industrial. Para isso, além de outros fatores, fez ver que se torna fundamental o preparo do pessoal necessário ao êxito dessa política de fortalecimento econômico. Isso, porém, somente poderá ser obtido através do aperfeiçoamento do nosso sistema de educação.

Defendeu a tese de que, para a-tender às necessidades da indústria, e educação, consideradas do ponto de vista puramente utilitário, deveria favorecer a formação de operários e técnicos nas percentagens que indica, a saber: 74% dos trabalhadores poderiam ter apenas curso primário, completando sua formação no pró-

prio trabalho e em cursos rápidos de treinamento: 20% deveriam ter conhecimentos científicos e preparação profissional um pouco mais avançada, adquirida em prosseguimento à escola primária, mediante ensino de tempo integral, ou nos intervalos do próprio trabalho; 6% apenas do pessoal que move a indústria moderna devem ser necessariamente de nível médio e superior, formados em escolas técnicas e de engenharia, além de administradores, economistas e outros altos dirigentes educados em escolas de nível universitário. Mostrou, em sua análise, a importância relativa dos diversos ramos do ensino para a formação do pessoal necessário à expansão de uma economia industrial sadia.

Passou, então, a focalizar o empenho do governo atual em destinar maiores recursos às escolas médias profissionais, revelando que já o Orçamento de 1957 consignará 185 milhões de cruzeiros para prosseguimento, em ritmo acelerado, dos edifícios das escolas técnicas em 13 capitais e para ampliação e melhoramentos em mais oito, o que estará concluído dentro de dois ou três anos. Ao lado dessas providências, o governo cuida da reestruturação do ensino industrial, tendo já enviado mensagem ao Con-

gresso, naquele sentido. De acordo com o espírito dessa reestruturação, o ensino guardará estreito contato com as fábricas, cujo operariado técnico se propõe a fornecer.

Mostrou também a necessidade de uma reforma do ensino de engenharia, de modo a facilitar a formação de um maior número de técnicos especializados. As nossas escolas de engenharia, no entender do titular da Educação, precisam ser mais bem equipadas e ter maior liberdade para organizarem os seus cursos, devendo haver um maior entrosamento do ensino com a indústria local. Mostrou, finalmente, que uma das conseqüências mais justas da política de educação para o desenvolvimento será a educação popular, o preparo a-dequado do operário para torná-lo mais eficiente, para aumentar-lhe a produtividade.

Durante sua permanência na Capital mineira o Ministro Clovis Salgado inspecionou as obras da Escola Técnica de Belo Horizonte, tendo ali assinado portaria destinando a verba de vinte e cinco milhões de cruzeiros, atribuída ao Fundo Nacional de Ensino Médio, para a conclusão de parte do edifício do referido estabelecimento.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

CANADA

O Conselho Escolar de Winnipeg (Manitoba) tem organizado, desde 1953, com a colaboração de inspetores e administradores escolares, estágios de aperfeiçoamento durante dois dias, para o magistério, sobretudo os professores

primários recém-formados dos distritos escolares. Todos os membros do magistério participam desses estágios, que constam de grupos de discussão assembléias de

professores, palestras feitas por especialistas sobre diversos ramos de ensino e sessões de cinema.

ESPANHA

A lei prevê que os jardins de infância e as escolas primárias mistas fiquem a cargo de professoras. Mas, em vista da dificuldade no recrutamento de moças para localidades muito isoladas, admitir-se-á, doravante, que professores sejam indicados para escolas mistas, desde que sua esposa seja capaz de ensinar às meninas economia doméstica e trabalhos de agulha.

ESTADOS UNIDOS

Em mensagens ao Congresso o Presidente solicitou crédito de 1.250 milhões de dólares para remediar a

carência de prédios escolares no decorrer dos próximos cinco anos. Solicitou também, com esse fim, que o Congresso aprovasse um empréstimo ao Governo de 750 milhões de dólares, em bônus emitidos pelas autoridades locais, e que concedesse ainda 20 milhões para estudos e obras que visam à melhoria dos prédios escolares existentes.

— As autoridades do Estado de Novo México decidiram aumentar as exigências para obtenção do diploma de pedagogia a partir do corrente ano; doravante os candidatos devem possuir diploma de colégio universitário autorizado, com um curso de pedagogia geral de 48 horas semestrais, um curso de formação profissional de 24 horas semestrais e cursos de cultura geral com igual número de horas. De 1958 em diante o diploma de administração escolar só será concedido aos que possuam certificados de *master's degree* com 16 horas semestrais de organização e administração escolares, e tendo ensinado numa escola durante três anos pelo menos.

FRANÇA

Por unanimidade, a Liga Francesa de Ensino decidiu solicitar aos poderes públicos que não deferissem projetos sobre loteamentos ou construção de blocos de habitação que não

provissem edifícios para as escolas públicas necessárias.

— O limite máximo de idade para ingressar no magistério público de segundo grau foi elevado provisoriamente de trinta para trinta e cinco anos, com a finalidade de aumentar o recrutamento de professores.

INGLATERRA

com o fim de auxiliar os jovens, que terminaram sua obrigatoriedade escolar, a escolher um ofício correspondente às suas aptidões, tem o Ministério do Trabalho produzido, desde

1949, filmes que tratam de diversas atividades profissionais e do problema da escolha de carreira.

SUÉCIA

Em cada cinco universitários suecos, um é casado, e metade desses já possui um filho. A maioria desses estudantes são bolsistas e é comum que suas esposas trabalhem como professoras, enfermeiras ou sejam também universitárias. esses casais vivem, na maioria das vezes, nas cidades universitárias, onde lhes são reservados apartamentos.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PROFESSOR E A ESCOLA SECUNDARIA

O problema da perspectiva é fundamental no estudo das qualidades essenciais ao professor. como deve ser êle? E quais os dados imprescindíveis à sua formação? Os Estados Unidos, que dão tanta importância aos inquéritos, nos oferecem interessantes informações a respeito. Charters e Douglas Waples enumeram 1001 qualidades, sendo 122 atinentes à função de ensinar e 879 relativas a outras funções educacionais e administrativas, sem ligação direta com o ensino. Num inquérito realizado em 1931, foram apontadas nada menos de 1513 qualidades que devem exornar a figura de um bom professor. Mas o método não nos parece indicado para uma conclusão segura. É evidente que cada qual julga de acordo com os seus preconceitos e simpatias, e nem sempre são os melhores mestres os mais benquistos, e sim os mais camaradas, os mais benévolos, os que aceitam as fraquezas dos alunos, ao invés de lhes dar o necessário corretivo. Julgamos diferentemente os nossos mestres em fases diversas da existência. Quantos são os que, diante de duros obstáculos da vida, não se recordam com tristeza das facilidades que lhes foram dadas por professores camaradas?! Muitas vezes, um professor tido em alta conta pelos alunos é mal visto

pelos colegas, mestres mais conscientes e rigorosos. E há numerosos exemplos de professores òtimamente conceituados por alunos e professores, que

não agradam aos diretores do estabelecimento, pois lhes criam constantes problemas, privando, não raro, as salas de alunos mais abundantes e, isso mesmo, mais rendosos. É evidente que as qualidades necessárias a um bom professor variam segundo a perspectiva de quem as observa. E se olharmos ainda mais do alto o problema, sentiremos que a sua complexidade se amplia e que novas questões se juntam às primeiras, já de si difíceis e variadas.

Para termos uma idéia segura da missão a ser cumprida pelo professor, mister se faz uma definição anterior, referente à finalidade da própria educação e, no caso específico, do objetivo do ensino secundário. A educação tem por fim dar ao homem a consciência de sua força, o poder de controlá-la e o discernimento para empregá-la no sentido do seu próprio aperfeiçoamento e em prol do grupo humano a que pertence e, enfim, de toda a humanidade. Se cada um de nós se tornasse melhor, a humanidade seria melhor e a vida mais feliz. Todo esforço do homem isolado nada significa. Mas, unindo os seus esforços, o homem é capaz de modificar a face da terra. A educação é um programa de trabalho em comum. O seu fundamento é a idéia da insig-

nificância de todo trabalho isolado, quando esse esforço não chega além dos seus próprios limites. não fosse a

educação, a humanidade teria de repetir sempre as mesmas experiências e cometer indefinidamente os mesmos erros. A educação nos permite aprender com a experiência dos outros e nos ilumina com o facho da sabedoria de homens que se foram. Ela é uma espécie de hereditariedade social, que nos possibilita partir do ponto mais avançado atingido por aqueles que nos antecederam. como nas olimpíadas gregas, o archote da cultura humana é passado de mão em mão, tornando-se, dessa forma, viável a vitória sobre distâncias imensas. São dois os objetivos principais da educação: fazer com que o homem possa explorar o máximo de si mesmo, do seu talento e da sua capacidade de criação; e dar o melhor de si ao seu ambiente social e à humanidade. No fundo, somos como as imensas cachoeiras, cujas águas apenas esperam um melhor aproveitamento para transformar-se em luz e energia. esse aproveitamento se faz através da educação, que abre para cada um, de per si, amplos horizontes, e dá à sociedade a verdadeira medida de sua força.

Ninguém pode ser mais do que é. Ninguém deve ser menos do que pode ser. Estes são os postulados fundamentais da educação. E educação não acrescenta uma polegada à nossa inteligência nem à nossa capacidade criadora, mas oferece ambiente para uma melhor e mais plena expansão dessa inteligência e dessa capacidade criadora. O homem é, em grande parte, produto do meio. Mas o meio é, também, em grande parte, produto do homem. A educação é que constitui, propriamente, a superestrutura

da sociedade e do homem, pois é um plano mais elevado que passa a servir de palco para a vida. O perigo de toda superestrutura é a falta de contato, de intercomunicação com a infra-estrutura. como as plantas, os homens recebem a vida da terra, e se nutrem da seiva que é dela retirada. uma cultura artificial, isto é, uma cultura sem autenticidade, uma cultura sem raízes no solo, só pode corromper e entibiar os espíritos. Todo saber que não tem sangue se putrefaz com o tempo; e é o coração que faz circular esse sangue e lhe dá o sentido do eterno. Os professores estão para os alunos como os pastores para os cordeiros. O campo do ensino deveria ser sempre a vida na sua plenitude de vigor e de beleza. Mas, infelizmente, poucas vezes os mestres conhecem, como os zagaís, os símbolos e os avisos da natureza.

O principal problema para o homem é o de ser contemporâneo de si mesmo. toda cultura que tapa os nossos ouvidos e os nosso olhos para a realidade da vida, é uma erva má que precisa ser arrancada, antes que nos envenene. No Brasil, apenas a escola primária até aqui se conformou com a vida. O ensino secundário e o superior pouco têm de nosso, de autêntico. como em quase tudo o mais, apenas refletimos os métodos e os programas adotados em outros países. No caso do ensino secundário, que é o que aqui nos interessa, estamos, ainda hoje, pagando forte tributo a uma tradição desvitalizante, que vem de longe. Pode-se dizer que o nosso ensino secundário tem as suas raízes no seminário, que lhe deu o tom e o espírito. O seu primeiro esboço, nós vamos encontrá-lo no Seminário de Olinda, de Azeredo Coutinho, e a sua origem na instituição dos

exames preparatórios, por volta de 1870. Mas Azeredo Coutinho, que era um homem voltado para a nossa realidade, desejou dar ao ensino um caráter mais objetivo, enquanto o ensino secundário caminhou, entre nós, no sentido de um academicismo estéril e comprometedor para o futuro da Pátria. Apesar de numerosas modificações, que vêm dos preparatórios nos seus diversos aspectos e passam pelas reformas Benjamin Constant, em 1891, Eptácio Pessoa, em 1901, Rivadávia Correia, em 1911, Carlos Maximiliano, em 1915, Rocha Vaz, em 1925, Francisco Campos, em 1931, Gustavo Capanema, em 1942, o espírito do ensino secundário no Brasil permanece o mesmo. Ainda agora, encontra-se no legislativo um projeto que, apesar de suas inovações, conserva a mesma diretriz, apresentando-se como uma tentativa de redenção de um processo já superado. A verdade é que o ensino secundário, no Brasil, falhou completamente em sua finalidade, criando uma mentalidade inteiramente afastada da nossa vida, da nossa terra, do nosso modo de ser. O humanismo tem feito mais mal ao Brasil do que a saúva e a política juntas. E o pior é que a sua influência é tão poderosa que impossível é aos educadores brasileiros pensar em termos objetivos. Um programa em nossa terra que não inclua o latim é tão inútil que não serve nem para o sapateiro. O bacharelismo é produto dessa mentalidade e o atraso econômico sua resultante inevitável. Ninguém nega o valor do humanismo. Mas humanismo é um lugar de cultura, é um estágio de requinte intelectual, não podendo ser alcançado senão por uma pequena minoria. Os que precisam trabalhar, os que têm de fazer a grandeza de

uma nação, não podem e não devem usar luvas de pelica. O maior mal do nosso humanismo não está no latim, que ninguém aprende, mas na falsa mentalidade que criou entre nós, que considera indigna toda atividade fora das chamadas "profissões liberais".

O resultado desse preconceito é o nosso atraso técnico e, conseqüentemente, o nosso atraso econômico. Pelo seu caráter de alheamento às necessidades da vida, a escola secundária conservou-se, em nossa terra, afastada das classes populares que, dessa forma, se viram, durante muito tempo, impedidas de uma participação mais ativa na obra do erguimento da nossa economia. E evidente que nem todos podiam propor-porcionar um curso de caráter literário e livresco aos seus filhos, quando tarefas mais urgentes chamavam a sua atenção. Esse mal, que entre nós assumiu caráter ameaçador, não é, porém, nosso apenas. A França, de quem temos imitado servilmente os sestros e as doutrinas, também se entregava ao ópio do humanismo greco-latino. com quarenta milhões de habitantes, tinha, em 1930, no curso secundário, apenas cerca de cem mil alunos. Hoje, o seu problema é semelhante ao nosso. Nos Estados Unidos, a verdadeira avalanche de alunos que procuram o curso secundário tem preocupado vivamente as autoridades. "As dificuldades do-ensino cresceram" — escreve William C. Bagley, da Universidade de Columbia — "quando as escolas secundárias deixaram de ser seletivas e a matrícula desdobrou-se a tal ponto que se tornou necessário fazerem-se adaptações materiais e pedagógicas às múltiplas e variadas necessidades dos grupos heterogêneos. Foi por

essa ocasião que se tornou óbvia a necessidade de se ter professores secundários especialmente preparados para tal fim. Pode-se dizer que a educação secundária universal, nos Estados Unidos, estava quase alcançada quando se deu a entrada do país na segunda guerra mundial. como consequência trazida pela nova concepção de educação secundária e pelo aumento fenomenal dos estabelecimentos desse tipo, as universidades e escolas superiores começaram a perceber que o povo queria professores secundários que não somente conhecessem bem "sua matéria", mas pudessem ensiná-la eficientemente aos alunos de nova espécie que constituíam a matrícula das escolas". O curso secundário, que hoje se faz, mais e mais, uma conquista popular, tem necessidade de ampla e profunda reforma. não pode e não deve ser um campo reservado a poucos, aos mais capazes ou aos mais afortunados. Todos devem nele sentir-se à vontade para revelar os seus talentos e aproveitá-los em benefício da comunidade. Os Estados Unidos e a Inglaterra já deram, nesse sentido, um passo à frente, com real proveito, libertando os cursos da rigidez que os mumifica. Mas essa modificação de base exigirá, evidentemente, um novo preparo técnico dos professores e diretores. Só professores

realmente capazes, com seguro conhecimento da psicopedagogia, poderão cumprir a alta missão que lhes está destinada. Ainda aqui, vimo-nos diante de um problema que tem sido exaustivamente estudado, merecendo dos educadores o maior carinho. "Há uma opinião bastante espalhada" — comenta o relatório do Bureau International d'Education sobre "La formation professionnelle du person-

nel enseignant secondaire" — que pretende que estudos aprofundados garantem ensino eficaz, que um homem bem preparado do ponto de vista científico seja, necessariamente, um bom pedagogo. A experiência prova que não é sempre esse o caso, e que o sábio não é sempre um verdadeiro educador. Também alguns países acham que o professor não se deva restringir a ensinar aos alunos coisas úteis, mas que deve educá-los, formá-los, principalmente porque a família realiza às vezes essa tarefa de modo muito insuficiente". Segundo as conclusões desse inquérito, a aspiração comum é de que o professor seja, de fato, um companheiro do aluno, capaz de com ele conviver e de lhe oferecer a sua experiência e a sua compreensão na solução dos problemas de que a adolescência é tão fértil. No terreno do convívio familiar, a educação no Brasil só tem feito perder nos últimos tempos. As dificuldades da vida moderna, o número avultado de alunos, os problemas econômicos dos professores (obrigados, na maioria dos casos, a trabalhar em vários lugares), são obstáculos a um entendimento mais cordial entre mestres e discípulos. Mas, o grande empecilho a uma aproximação maior entre alunos e professores

está no programa do curso secundário, verdadeira torre de Babel que se tenta enfiar na pobre cabeça do adolescente. Num estudo sobre "La formation sociale dans l'Enseignement secondaire", Pierre Faure transcreve a opinião dos alunos: "não foi possível realizar um programa de ensino propriamente dito" — confessam eles — "por falta de tempo para a sua preparação e porque é difícil inserir uma hora de aula suplementar num horário tão sobrecar-

regado. Suspiramos por uma reforma de ensino que tenha em vista uma melhor adaptação à vida". Essa aspiração está hoje generalizada, não só entre os estudantes, mas também entre os professores. "A escola secundária" — diz o professor Anísio Teixeira — "vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazerem helenistas, latinistas, cientistas ou, de modo geral, intelectuais, será uma escola para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando à educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos "intelectuais", no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas, se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios". Essa adequação do ensino à nossa realidade é o maior trabalho que está reservado à atual geração de homens públicos do Brasil. toda reforma de estru-

tura política e econômica do país que não se fundamentar na educação, estará pecando pela base. Só a educação pode dar ao homem consciência de sua força e vontade para empreender uma grande obra em comum. Enganamo-nos em pensar seja a democracia o regime que tem dado maior atenção à educação. Os ditadores sabem que é na escola que se garante a estabilidade de um governo e não medem sacrifícios para levar o seu pensamento à mocidade. O ideal da educação universal, que caracteriza a nossa época, não é, como se supõe geralmente, obra da democracia, mas do despotismo, pois originou-se na Alemanha, como tentativa para o soerguimento do país depois das guerras napoleônicas. "O estabelecimento de escolas em todo o país e a organização de instituições para preparar professores" — escreve William C. Bagley — foram medidas simultâneas, determinadas contudo, não por voto popular, mas por éditos dos governadores autócratas. Assim foi que as escolas alemãs ("Wolksschulen") tiveram quase que desde o começo, isto é, desde os primeiros anos do século XIX, um corpo de professores bem preparados, com garantia de efetividade e a condição reconhecida de funcionários públicos". É certo que as democracias modernas já estão encarando o problema com a seriedade devida, mas raro é o país que tem consciência da educação que deve dar ao seu povo para armá-lo dos meios necessários à plena expansão de sua grandeza. A melhor maneira de defender a democracia é fazer homens dignos, homens de segura formação moral, incorruptíveis e conscientes de suas responsabilidades. E não há outro meio de fazer homens dignos fora da

educação. E como, em educação, vale mais o exemplo que a palavra, mais o que fazemos do que o que dizemos, o problema fundamental da democracia passa a assentar-se na formação do professor. É evidente que não basta ao professor saber e é claro que o concurso é uma forma simplista de solução da questão. O ensino secundário tem a sorte de ainda não ter sido vítima da grande doença de nossa sistemática educacional que é o catedrático inamovível, estável e indiferente ao tempo como uma múmia. Em primeiro lugar, o saber não garante a ninguém o direito de ser professor. Em segundo lugar, um bom professor pode, de um dia para outro, tornar-se incapaz ou prejudicial à escola. E, em terceiro lugar, uma vitória esporádica e aleatória não pode conferir direito contra o interesse do ensino. Mas, desde que o mal do professor catedrático não atinge o curso secundário, a não ser episódicamente, deixemo-lo de lado e tratemos da questão verdadeiramente fundamental do ensino médio que é a formação de mestres capazes de levar avante a imensa tarefa que lhes será confiada, mais dia, menos dia. É evidente que, uma vez aparelhado o curso secundário para cumprir a sua missão, caberá aos professores

uma tarefa da mais alta responsabilidade. E, pelo que sabemos do longo contato que temos tido com os mestres secundaristas e pelas melhores tradições dos nossos estabelecimentos modelares no gênero, justo é esperar o melhor sucesso para as experiências que então se farão e que haverão de abrir, para o nosso ensino, esplêndidas e luminosas perspectivas.

O professor brasileiro, censor das suas naturais deficiências, que se

originam do nosso próprio sistema educativo, é dos mais esforçados e abnegados do mundo. Dispomos, ainda hoje, em meio a um mundo corrompido por interesses de todas as formas, de um conjunto de mestres de alta dignidade e profundo saber, em cujo espírito o "homo socialis" e o "homo dux" de Spranger fazem um contraponto perfeito. É nessa matéria-prima que depositamos as nossas melhores esperanças; é nessa terra fértil que lançaremos as sementes da grandeza de nossa terra. De nossa parte, estamos certos de que essas esperanças não serão desmentidas e de que essas sementes hão de repontar e crescer, deitar fundas raízes na terra, florescer além das contingências da vida e entregar a preciosa dádiva dos seus frutos às gerações que virão depois de nós e transformarão em límpida e esplendente realidade as coisas boas que sonhamos para a nossa pátria. Não há dúvida que o nosso futuro está na educação. Mesmo sob o ponto de vista econômico, é esse o único caminho. Porque só é grande o povo que tem consciência de sua grandeza. E a consciência da grandeza é obra da educação, como tarefa sua é transformar em riqueza viva e palpante o que lateja no solo, o conjunto de dons que a Natureza põe à disposição de um povo para servir de base material à plena realização do seu destino. São os professores, pois, os verdadeiros generais das forças brasileiras que lutam pela redenção da nossa terra. Aos seus cuidados está confiada a mais alta missão: a de mostrar aos brasileiros o caminho a seguir para que o Brasil passe, do obscurantismo em que se tem mantido até aqui, a nação líder do mundo. A Natureza nos dotou de condições

excepcionais para a realização de uma grande experiência histórica. Competemos, agora, estar à altura dessas responsabilidades, fazendo com que, iluminados pelo saber e pela cultura, sejamos um só homem para um só e grandioso destino. — CELSO BRANT — (*Estado de Minas, Belo Horizonte*).

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO EM CLASSES ESPECIAIS

*Experiência do Instituto de Educação
do Distrito Federal*

TÓPICOS

- 1 — Considerações gerais.
- 2 — Da equipe como base para qualquer trabalho de natureza técnica e muito especialmente nos serviços especializados de Educação e Reabilitação. Tipos de assistência. Graus.
- 3 — Da necessidade de uma nomenclatura uniforme para melhor compreensão das finalidades das instituições de recuperação.
- 4 — O atual Curso de Especialização de professores Primários em Ensino Especial precedido do Curso de Aperfeiçoamento como experiência em 1952, no Instituto de Educação do Distrito Federal. Organograma.
- 5 — Formação dos técnicos em Educação Especial. Treinamento de pessoal auxiliar, voluntário ou não.
- 6 — Currículos. Horários. Métodos. Recursos materiais para o Ensino Especial.

7 — Serviço Especial Escolar Primário. Supervisão. Direção de Escola e de classe.

8 — Conclusões e sugestões.

1 — *Considerações gerais.*

com bom ou mau resultado qualquer experiência poderá interessar aos que se dedicam à mesma especialidade como técnicos, como idealistas e até como sonhadores. Esta última palavra sugere a expressão "saber esperar"... Esperar pelo tempo; esperar pela compreensão; esperar pela colaboração; esperar pela coordenação; finalmente, esperar pela organização e funcionamento.

Nessa atitude estamos nós pensando em incapacidade quer entre escolares, quer entre os que jamais se poderão locomover sem auxílio artificial, pensando nos que se expressam por gestos porque não falam, pensando nos que falam, mas não conseguem agir sem dependência.

Aqui, como em toda a parte, educação especial e reabilitação apenas germinam. Em que terreno? No terreno da boa vontade, na meta orientada pelo gesto natural e humano de servir. Isto só não basta. Os direitos do homem defendidos em Cartas Internacionais reclamam algo mais do que caridade, principalmente quando, por experiências, já se vêem comprovados métodos assistenciais, senão totalmente sistematizados porque a ciência é essencialmente dinâmica, pelo menos ideais em seus princípios.

Precisamos acreditar um pouco mais na compensação de uma anomalia, pois só daí nos vem a força

e a coragem para prosseguir num lento trabalho de recuperação física, mental, espiritual ou social. Lento, porque exige a colaboração de vários «especialistas; lento, porque a natureza reage de modo curioso e surpreendente em grau, no tempo e no espaço. Tudo é movimento.

O preâmbulo vale como uma motivação, diríamos melhor, como um convite à meditação do que vamos expor, apontando falhas, nossas próprias falhas. não queremos parar para não arrefecer.

Se a educação é processo dinâmico, um só minuto influi tanto para melhorar como para piorar. Infelizmente, nem sempre podemos avaliar as conseqüências de um planejamento mal feito, inoportuno, precipitado ou incompleto.

Que o II Congresso Nacional de professores Primários deixe alguma coisa definitivamente demarcada para não continuarmos com esforços multiplicados por falta de compreen-ensão e organicidade.

Defender e amparar o incapacitado é fazer economia sob todos os aspectos: economia do trabalho humano, economia social e economia material propriamente dita.

não estamos querendo nada fora do programa que poderá dar melhor conceito ao Brasil no concurso das nações civilizadas, cuidando da educação dos deficitários porque deles depende também o rendimento dos não prejudicados por alguma incapacidade.

2 — *Da equipe como base para qualquer trabalho de natureza técnica e muito especialmente nos serviços especializados da Educação e Reabilitação. Tipos de assistência. Graus.*

Considerado o indivíduo em unidade funcional, não podemos, entretanto, realizar trabalho técnico em educação especial senão focalizando condições físicas, psíquicas, sociais e pedagógicas desfavoráveis. Tais condições contribuem, quando focalizadas isoladamente, para uma análise detalhada dos diferentes aspectos do funcionamento e comportamento humano, melhor diríamos, da conduta psico-somática que por si envolve dependências íntimas do indivíduo e do meio em que vive.

Educadores, psicólogos, sociólogos, médicos e técnicos em reabilitação, às vezes, se superpõem com muito êxito na organização de trabalho com finalidade econômica e social feita isoladamente; o ideal seria que a organicidade partisse de pesquisas isoladas, discutidas, sintetizadas e expostas para uma aplicação prática imediata com um único fim — *beneficiar a pessoa humana em face das condições de inda, meio e relações físicas, intelectuais e sociais*. Quando dizemos *relações*, estamos querendo dar o significado de entendimento e fraternidade de que o mundo de hoje mais carece.

Quer dizer com relação aos incapacitados? Se na realidade a educação especial visa sobretudo suprimir a idéia de inferioridade física, intelectual ou emocional, não podemos negar que, para chegar a justas suplencias ou completos rea-justamentos, muitos problemas, e de natureza diversa, devem ser resolvidos. Nessa hora valemo-nos da História da Educação, da evolução social, portanto, da Sociologia, ciências que jamais prescindem da Psicologia.

Nossa pesquisa e experiência em meio brasileiro e estrangeiro no se-

tor de Educação Especial nos mostram que estruturas rijas, sem possibilidade de adaptação ou sem elasticidade com relação à profundidade, em conteúdo, não se aconselham. A documentação colhida em nossas viagens de observação e o intercâmbio de idéias que temos procurado manter com as instituições: Department of Education — Ontario, Canadá; Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Suíça; Escuela Nacional de Anormales — Madrid, Espanha, e várias outras da França, Dinamarca, Portugal e Estados Unidos, têm provado que, à medida que o progresso da ciência, seja a médica ou psicológica, determine novos rumos na orientação da psicofisiologia, necessariamente os educadores especiais cada dia deverão focalizar novos problemas, e adotar novos métodos.

É a Ciência que a cada momento prova a interdependência dos distúrbios físicos e psíquicos, e, quando não interdependência, pelo menos uma desadaptação de relações humanas que exige assistência integral, daí a colaboração de vários especialistas em equipe equilibrada e harmônica.

Acompanhar os diferentes graus de deficiência, para mais ou para menos, num processo patológico, exige dos profissionais, a serviço da reabilitação, formação técnica aliada ao aprimoramento de qualidades morais e espirituais.

3 — *Da necessidade de uma nomenclatura uniforme para melhor compreensão das finalidades das instituições de recuperação.*

Na prática, como na literatura especializada, as expressões: reedu-

cação — readaptação — educação especial — recuperação — readaptação profissional — ensino emendativo — ensino especial — ensino auxiliar — ensino suplementar — continuam, até pelos especialistas e administradores, um tanto imprecisas em seu emprego. Embora não quiséssemos fazer de um Congresso de Educação Primária um seminário de lingüística, sentimos a urgência de padronização de uma nomenclatura uniforme, ainda que somente para melhor entendimento.

Aconselharíamos a definição justa de cada expressão, de acordo com o objetivo do trabalho técnico ou com a finalidade da instituição.

Tópico 4 (.Organograma) I' experiência em Curso de Aperfeiçoamento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Curso de aperfeiçoamento de professores primários:

EDUCAÇÃO PRIMARIA EM CLASSES ESPECIAIS

Ano letivo de 1952

Duração: 2 períodos de 3 meses cada um

Direção técnico: Prof^o Eunice Pourchet

PROGRAMA

Tópicos: d» parte)

- 1 — Objetivos da classe especial escolar primária,
- 2 — Classificação das classes especiais primárias,
- 3 — Localização preferencial da classe especial,
- 4 — Preparação do professor de classe especial,

- 5 — Qualidades ou requisitos do professor de classe especial,
- 6 — Recursos materiais para o ensino especial,
- 7 — Entrosamento das atividades normais com as especiais em nível primário,
- 8 — Organização do SERVIÇO ESPECIAL ESCOLAR PRIMÁRIO,
- 9 — Prova escrita ou discussão em grupo.

(2ª parte)

- 10 — Observação de classe especial para deficitários de visão,
- 11 — Observação de classe especial para deficitários de audição,
- 12 — Observação de classe especial para deficitários neurológicos,
- 13 — Observação de classe especial para deficitários mentais,
- 14 — Observação de classe especial para deficitários ortopédicos,
- 15 — Observação de classe especial para deficitários cardíacos,
- 16 — Observação de classe especial para deficitários em linguagem,
- 17 — Observação de classes especiais hospitalares (clínicas diversas),
- 18 — Idem (locais: zona urbana e rural).

Nota: A primeira parte do programa será apresentada sob a forma de preleções por um conjunto de professores especializados.

A segunda parte será desenvolvida sob a forma de visitas, excursões e estágios de acordo com a necessidade e possibilidade dos recursos técnicos.

Matrícula aberta aos professores primários com mais de dois anos de exercício no magistério.

- 5 — *Formação dos técnicos em Educação Especial. Treinamento de pessoal auxiliar.*

A partir de abril de 1954, o Curso de Especialização em Educação Primária em Classes Especiais, de acordo com a Portaria nº 17.954, de março de 1954, passou a funcionar em uma série, compreendendo os seguintes cursos de Aperfeiçoamento, em um trimestre cada qual. 1º período :

- I — Fundamentos da Terapêutica Pedagógica
- II — Psicologia Genética
- III — Atividades manuais a serviço do ensino 2º período :
- IV — Programação dos cursos primários especializados
- V — Psicologia Educacional
- VI — Atividades pedagógicas emendativas

§ 1º — Funcionará, anexo ao Curso, o Centro de Terapêutica Pedagógica, como campo experimental das atividades daquele Curso.

§ 2º — A expedição do certificado de especialização fica dependendo da prática, como estágio, de um ano de direção de classe especial que poderá ser feita no Centro a que se refere o parágrafo anterior, ou em qualquer escola onde existam classes especiais, desde que esse trabalho didático seja supervisionado pelo professor encarregado do Centro.

§ 3º — Sempre que solicitada pelo Centro, deverá ser prestada

a cooperação dos médicos e professores de outras disciplinas através de autorização do Diretor. § 4º — o Diretor do Instituto de Educação solicitará, sempre que necessária, a colaboração do Instituto de Pesquisas Educacionais.

como esclarecimento, devemos acrescentar que aos cursos de Aperfeiçoamento ou Especialização só será permitida a matrícula a professores com mais de três anos de exercício no magistério.

Os cursos de Aperfeiçoamento que em seu conjunto perfazem os de Especialização constarão de aulas, debates, trabalhos e prova. Haverá um trabalho de estágio, pelo menos, e uma prova final em cada curso ou trimestre.

Só serão considerados habilitados, com direito a certificado, os que houverem apresentado os trabalhos de estágio e obtido grau igual ou superior a 60, na prova final, tendo ainda satisfeito as exigências de frequência nunca inferior a 70% das aulas dadas.

6 — *Currículos. Horários. Métodos. Recursos materiais para o Ensino Especial.*

Os assuntos relacionados abaixo apresentam o mínimo que deve ser considerado num currículo de Curso de preparação de professores para Classes Especiais. Tal síntese decorre da experiência feita nos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização nos anos de 1952, 1953 e 1954 com professores

primários já formados por Es-

cola Normal e com mais de três anos de exercício no magistério.

- 1 — Necessidade da criação de classe de ensino suplementar emendativo, classe especial e escola especial. Mínimo de instalação exigida. Pessoal auxiliar e direção.
- 2 — A coordenação psicomotora normal. Mecanismo. Tipos. Caracterização.
- 3 — A coordenação psicomotora prejudicada. Algumas causas que a determinam. Possibilidade de correção, compensação ou suplência.
- 4 — A equipe médico-pedagógica. O prognóstico na criança mentalmente retardada. Fatores : familiar, escolar e social.
- 5 — O comportamento epileptóide e verdadeiramente epilético. Formas: convulsivas, com espasmo, com dissolução de tonus, sensitivas, psíquicas e associadas.
- 6 — A instabilidade e a emotividade. Distúrbios de caráter no pré-escolar e escolar: pre-primário e primário.
- 7 — Distúrbios de linguagem mais comuns entre os escolares. A linguagem interior e a linguagem de expressão.
- 8 — Distúrbios de linguagem de expressão mais freqüentes entre os escolares. Distúrbios motores e de articulação determinando desajustamentos.
- 9 — Dislexias e dominância lateral. Diagnóstico. Mecanismo. Re-educação. Métodos semiglo-blais e semi-analíticos.

- 10 — As deficiências sensoriais, temporárias ou não, perturbando a escolaridade em classe comum. Assistência especial suplementar. Assistência em classe especial.
- 11 — Exercícios corretivos por meio do ritmo em diferentes modalidades de aplicação.
- 12 — Alguns recursos para ajustar ou adaptar o programa de ensino pré-primário e primário comum ao ensino emendativo.

7 — *Serviço Especial Escolar Primário. Supervisão. Direção de Escola e de classe.*

Subordinado diretamente ao Departamento de Educação Primária, poder-se-ia criar o SERVIÇO ESPECIAL ESCOLAR PRIMÁRIO, com um supervisor e um assistente técnico por distrito, constando de:

- A) *Institutos Especializados* ou *Escolas Especiais* atendendo a deficiências de um só tipo. Pessoal: diretor, professores especializados e auxiliares administrativos e técnicos.
- B) *Escolas Especiais* atendendo a vários tipos de deficiência. Pessoal: diretor, professores e auxiliares administrativos e técnicos.
- C) *Escola do Sistema Escolar Comum com Classes Especiais* distribuídas, uma de cada tipo de deficiência, por distrito escolar (atendendo se possível às necessidades locais verificadas por levantamentos periódicos). Pessoal: diretor, um professor especializado para cada turma de 10 a 15 alunos; auxiliares administrativos e técnicos.

8 — *Conclusões e Sugestões*

- a) Da necessidade da divulgação dos resultados técnicos do Ensino Especial.
- b) Da preparação urgente de técnicos especializados em curso de formação.
- c) Da adoção de uma nomenclatura uniforme para melhor compreensão das finalidades das instituições de recuperação.
- d) Da criação do Serviço Especial Escolar Primário com distribuição de pessoal com funções definidas: direção, função técnica e função auxiliar.
- e) Da necessidade de entrosamento dos Serviços Especializados concorrentes para um trabalho eficiente, harmônico e permanente de Ensino Emendativo — EUNICE POURCHET — (Educação, Rio).

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM FRANÇA

Há cerca de trinta anos que a orientação profissional, pelos problemas que focaliza e pela coletividade que atinge, adquiriu uma importância capital. Sabe-se que esta orientação se pode definir como o conjunto do que é feito para ajudar o indivíduo a dirigir-se para a profissão que melhor lhe convém, tomando em conta seus gostos, suas tendências, suas capacidades, assim como a situação econômica e o estado do mercado do trabalho num futuro próximo ou distante, sem esquecer suas possibilidades materiais.

esse problema da escolha de um ofício era tido como secundário num país ainda não industrializado e no qual as leis e os costumes incita-

vam, se não é que forçavam as crianças a adotarem a profissão do pai.

A revolução francesa de 1789, pelas suas reformas políticas e legislativas, modificou profundamente as estruturas sociais e deu ao indivíduo uma independência muito maior na escolha do seu futuro. O advento da grande indústria do século XIX multiplicou os empregos técnicos, criando a necessidade de formar quadros e uma numerosa mão-de-obra cada vez mais especializada. Até 1914, a orientação profissional não se impôs, mas a guerra de 1914-1918, pelo número considerável de feridos e mutilados a reeducar, a crise econômica de 1930, pelo número elevado dos desempregados a reclassificar, levaram os poderes públicos a coadjuvar as iniciativas privadas, a reconsiderar o problema na sua totalidade, levando em conta os progressos das ciências psicológicas, e a reorganizar a orientação profissional em bases racionais e científicas, de conformidade ao mesmo tempo com os interesses do indivíduo e com os da Nação.

A escolha de um ofício é, com efeito, um ato de capital importância que, empenhando a vida inteira do indivíduo, deve ser estudado e não deixado ao acaso das circunstâncias, tanto mais que a experiência tem provado que o adolescente, cujo horizonte é necessariamente limitado, ignora quase por completo o ofício que escolhe.

Ora, essa escolha interessa também à Nação, cada um deve ocupar, tanto quanto possível, uma situação conforme com o interesse geral. Há, desde logo, um possível conflito inicial entre os direitos do indivíduo e os da coletividade de que ele faz parte. Em França, a solução adotada

respeita integralmente a liberdade de escolha, mas esta escolha é "orientada" no sentido em que o interessado, depois de diversas provas, fica informado das profissões que não lhe convém e das que, convindo-lhe, lhe oferecem saídas mais vantajosas.

Esta orientação deveria ser dada a todos aqueles que se preparam para escolher um ofício ou para mudar dele. Mas por razões financeiras e também em virtude de certa desconfiança inicial do público com relação a esse novo método, o decreto-lei de 24 de maio de 1938 não o tornou obrigatório senão para as crianças de 14 anos que saem da escola primária com a intenção de escolherem um ofício.

Esta disposição legal tornou-se insuficiente, como mais tarde se verá, mas ampliá-la demais exigiria grandes créditos. com efeito, a orientação profissional, tal como existe em França, requer um numeroso pessoal. Confiada a um "conselheiro da orientação profissional" que recebeu no Instituto Nacional de Orientação Profissional uma formação apropriada, inclusive uma boa cultura geral — conhecimentos de psicologia aplicada, de psicologia da criança, de biometria humana, da organização e da psicologia do trabalho, assim como o estudo completo dos ofícios, suas exigências e do mercado de trabalho.

O conselheiro é ajudado nesta função delicada — para as crianças de 14 anos — pelo professor primário que, por meio de "testes coletivos", estabelece uma ficha individual de informações com indicações precisas sobre o caráter, a inteligência e as aptidões da criança. Um exame médico, feito tanto quanto possível por um especialista da orientação profis-

sional, chama a atenção para as deficiências físicas incompatíveis com certas profissões. A ficha elaborada completa o "dossier" e permite ao conselheiro tomar uma decisão sobre o caso que lhe é submetido. Mas antes de dar sua opinião sobre a criança, êle deve, previamente, conversar com ela, interrogá-la sobre os seus gostos, informá-la sobre sua

profissão preferida, consultar os parentes, não descurando, assim, o lado humano do problema a resolver.

Após a hesitação dos primeiros tempos, o valor da orientação foi compreendido e o seu êxito, justificado pelos resultados obtidos (eficiência em 70% dos casos), tornou-se cada vez maior.

È natural que a colaboração dos conselheiros seja reclamada numa multidão de casos não previstos pela lei; alunos de grau médio e superior, crianças deficientes, mal adaptadas, jovens delinquentes conduzidos a instituições de reeducação, e, se bem que se trate antes de uma seleção do que de uma orientação propriamente dita, reclassificação profissional dos mutilados do trabalho, dos feridos de guerra, dos desempregados.

Assim, o campo de aplicação previsto pela lei de 1938, tornou-se estreito demais para acudir a todos os pedidos; não se trata apenas de limitar a orientação profissional à escolha de um ofício manual para adolescentes, mas de um problema muito mais vasto, capital para o país — descobrir os elementos mais aptos para o fornecimento do pessoal dos ramos científicos e técnicos e dar a cada um a possibilidade de encontrar na sociedade o lugar que lhe convém. Daí as novas noções.

Aos 14 anos, é já tarde para mudar de ensino; a orientação tem que ser feita desde a idade dos 11 anos, a fim de saber se lhes será possível continuar com êxito o ensino secundário; em vista de ter pouco valor seletivo o *exame de passagem* atual, torna-se necessário repetir as provas de orientação durante os estudos secundários para poder encaminhar ao ensino técnico aqueles que não são capazes de outra adaptação.

Evolui-se, assim, pouco a pouco, no sentido da "continuidade" da orientação e a adoção de métodos destinados a facilitar a escolha das carreiras intelectuais.

Essa tarefa considerável é assegurada atualmente por 500 *conselheiros de orientação* espalhados por 166 centros obrigatórios (um pelo menos em cada departamento) ou facultativos, reunindo cada Academia os diversos centros da sua circunscrição sob a fiscalização de um secretariado de orientação profissional. Este pessoal não é suficiente e as crianças de 14 anos não podem ser examinadas além da proporção de 50% aproximadamente, mas os alunos das escolas rurais, que em geral não saem da terra, equilibram tal insuficiência. O pessoal é, felizmente, secundado por outros organismos: o Centro de Estudos e de Investigações Documentais do Ensino Técnico que mantém os conselheiros ao corrente da situação presente e futura das profissões, e, no quadro departamental, o "Bureau Universitaire" de estatísticas destinado a orientar os estudantes na escolha de uma carreira, e ainda os diversos escritórios de colocação, dependentes do Ministério do Trabalho.

Assim, a orientação profissional em França deixa ao indivíduo a livre escolha do seu ofício sem deixar, contudo, de o orientar. Depende de um "Conselho", constituído por elementos especializados e tende a tornar-se contínua e a dirigir-se a um público cada vez mais numeroso. Ela conserva caráter educativo e não imperativo e está ligada ao Ministério do Trabalho. Pouco a pouco entra ela nos hábitos e contém o germe de uma verdadeira revolução, pacífica, é certo, mas capital e benéfica, tanto para os indivíduos como para a sociedade inteira.

E essa revolução parece que se realizará em prazos curtos, pois o recente projeto de reforma do ensino público cria classes de orientação para toda a juventude, consagrando, assim, as atuais tendências. — HENRY REY — (*Diário de Notícias*, Rio).

ESQUEMA DA EVOLUÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

Pondo-se de lado o critério de duração ou o de correspondência com os ciclos de evolução nacional, com que não coincide, a evolução do ensino agrícola no Brasil, segundo a natureza de suas próprias ocorrências, passou até agora por três fases características: uma de tentativas, outra de profissionalização, e a terceira de integração no sistema brasileiro.

A primeira fase teve uma longa duração, arrastando-se desde o reinado de D. João VI, com a Carta Régia de 25 de junho de 1813, dirigida ao Conde dos Arcos, que determinou a criação de um curso de agricultura na cidade da Bahia, até

o advento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela Lei nº 1.606, de 29-12-1906, e pôsto em execução pelo Governo Nilo Peçanha, com o Decreto no 7.501, de 12-8-1909.

Durante todo esse tempo, nunca chegou a tomar corpo uma estruturação geral de ensino agrícola, conquanto várias fossem as tentativas de sua implantação em nosso meio. Não faltaram também estudos e sugestões em torno da necessidade de preparação do nosso homem para as atividades agrícolas. Sem que houvesse chegado essa fase a uma definição de contornos, nem sequer de princípios, nela se contém, entretanto, os germes de ensino especializado que evoluíram, sem descontinuidade, para as organizações que caracterizaram a segunda e a terceira fases.

A idéia do curso de agricultura da Bahia acabou frutificando na Imperial Escola Agrícola da Bahia, cujos estatutos foram aprovados pelo Decreto nº 5.957, de 23-6-1875. Em 1888 foi criado, sob a jurisdição do Município de Pelotas, o Liceu de Artes e Ofícios, que, em 1890, se transformaria no Liceu Riograndense de Agronomia e Veterinária (posteriormente Escola de Agronomia e Veterinária "Eliseu Maciel e Escola de Agronomia "Eliseu Maciel"). Pelo Decreto estadual nº 678, de 29-12-1900, foi criada em São Paulo, a Escola Agrícola de Piracicaba, denominada mais adiante Escola Agrícola "Luiz de Queiroz" e Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz".

Desempenharam essas primeiras instituições a valiosa função de matrizes do ensino agrícola entre nós, principalmente a Escola Agrícola "Luiz de Queiroz", donde proveio a maior parte dos técnicos que disse-

minaram, em diversos pontos do território nacional, outros núcleos de ensinamento para as atividades agrícolas, surgidos muitos deles independentemente de ação governamental.

não se tendo ainda acentuado a diferenciação que veio posteriormente entre ensino profissional e ensino superior para a agricultura, embora viessem os estabelecimentos citados a se definir como de nível superior, foram evidentemente comuns as origens de ambos os graus de ensino. A primeira fase de tentativa de sua implantação caracterizou-se, também, portanto, por essa indefinição, ao lado de tantas outras.

Entra-se na segunda fase da evolução do ensino agrícola com a instalação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1909. Tendo ficado previsto entre as suas atribuições, pelo Decreto no 8.319, de 20-10-10, foi então criado o ensino agrônômico. Conquanto lhe fosse dada, pela primeira vez, uma organização de caráter nacional, o seu sentido era nitidamente profissional. Passando a existir como um compartimento estanque, uma instituição à parte no sistema brasileiro de educação, destinava-se à formação exclusiva de técnicos de diferentes graus para o exercício de atividades agrícolas.

como cópia servil que era da organização do ensino agrícola então existente na França, não apresentava condições de subsistência por não ter sido sequer adaptada ao nosso meio. A transplantação foi tão ao pé da letra que não se levou em conta a diferença de formas de governo entre a França e o Brasil, tendo sido adotadas num regime federativo disposições que só teriam cabimento em regime unitário.

não tendo sido regulamentada, conforme fora previsto, não chegou essa organização a ser executada em sua plenitude. Várias alterações e reformas parciais se sucederam em prazos curtos, dando-lhe instabilidade, estabelecendo a confusão e o caos no ensino agrícola então proposto. O ensino de grau superior, que teve um surto espontâneo em várias regiões do país, passou a existir fora dos dispositivos legais. O ensino profissional não conseguiu consolidar-se nos moldes estabelecidos, vivendo antes como ensino emendativo: eram encaminhados para as escolas ou patronatos agrícolas os menores indigentes ou marginais dos grandes centros urbanos.

Marcou o ano de 1933 uma etapa de restabelecimento de ordem e definição de rumos durante esta segunda fase de preocupações profissionais na evolução do ensino agrícola. Foi então criada a Diretoria do Ensino Agrícola, com a incumbência de tratar de tudo que se relacionasse com o assunto, sobretudo administrar os estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura e fiscalizar os pertencentes aos Estados e a particulares. esse órgão, por transformações sucessivas, chegou à atual Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Criou-se a Escola Nacional de Química, a Escola Nacional de Agronomia e a Escola Nacional de Veterinária, numa espécie de desdobramento da antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que se extinguiu. Surgiram também a Escola Agrícola de Barbacena como padrão de ensino médio e os Apendizados Agrícolas para o ensino elementar, destinados a ser escolas para filhos de agricultores e criadores.

Perdeu assim o ensino agrícola aquele caráter de ensino emendativo ou de amparo a indigentes que era da própria natureza dos patronatos agrícolas, que representavam a forma de ensino profissional até então existente no Ministério da Agricultura. As escolas remanescentes desse tipo passaram, nessa ocasião, para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, onde se acham até hoje sob a jurisdição do Serviço de Assistência a Menores.

Os numerosos atos avulsos que foram sendo assinados para a colimação desses objetivos tomaram forma definitiva na regulamentação geral do Ministério da Agricultura, baixada com o Decreto n.º 23.979, de 8-3-34.

como decorrência das medidas postas em prática, consolidou-se, em todo o país, encaminhando-se para a sua racionalização, o ensino agrícola de diferentes graus e modalidades, reinstituído então com fundamento nas necessidades e experiências do povo brasileiro.

É esta segunda etapa que caracteriza a fase de profissionalização do ensino agrícola, enquanto a primeira ficou quase que apenas através de dispositivos de uma legislação imprópria, inadequada, sem capacidade de sobrevivência.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, baixada pelo Decreto-lei n.º 9.613, de 20-8-46, encerra a etapa mais significativa na evolução do ensino agrícola entre nós, marcando a terceira fase de integração no sistema brasileiro de educação.

Pela segurança de seus objetivos pedagógicos e pela variedade dos novos rumos aí traçados, foi acelerada essa evolução, que se vinha lentamente arrastando em fases de longo ciclo.

com a Lei Orgânica perdeu o ensino agrícola o caráter estanque de que até então se revestira, deixando de ter uma existência à parte, sem conexões com as outras modalidades de ensino, para integrar-se, como um ramo especializado, no sistema geral de educação do país. como peça desse sistema, foram estabelecidas suas articulações com todos os demais ramos de ensino do mesmo nível, equiparando-se desse modo aos outros em direitos para transferência e para o acesso aos estudos superiores. Foi-lhe dado o sentido de aquisição de cultura geral, ao lado da de cultura técnica, para pôr-se à altura das novas prerrogativas. Elevou-se, também então, ao nível secundário, que é o nível de estudos em que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, podem ser começadas as especializações de conhecimentos.

Segundo a orientação geral do ensino secundário, foi adotada para o ensino agrícola a divisão em ciclos. Ao primeiro ciclo dos estudos secundários gerais, ou de *ginásio*, com a duração de quatro anos, correspondem, todavia, dois ciclos, com a duração de dois anos cada um. Ao segundo ciclo dos estudos secundários ou de *colégios*, com a duração de três anos, correspondem, com a mesma duração, os cursos agrotécnicos. Decorreu o seccionamento em dois ciclos dos estudos correspondentes ao nível ginásial da observação de uma tendência, no meio rural, de muitos educandos se afastarem da escola antes da terminação de quatro anos de estudos. Foi assim possibilitada aos alunos das escolas agrícolas a obtenção de um curso íntegro num primeiro ciclo de dois anos, donde poderão passar para o seguinte também de

dois anos, e daí para o agrotécnico ou colegial agrícola, de três anos.

Trouxe a Lei Orgânica do Ensino Agrícola uma concepção educativa com fundamento nas atividades sociais, visando a integrar a escola nas tendências, aspirações e interesses da

comunidade a que serve.

Recomenda a ação da escola sobre o meio para que contribua para o seu desenvolvimento geral ao mesmo tempo em que dele recolhe as vivências que orientarão e fortalecerão a obra educativa, em regime de intermose. Deverá, portanto, a escola, funcionar como núcleo de constante aperfeiçoamento da comunidade de que se tornará uma conseqüência ao mesmo tempo que um elemento de propul-são.

Foi prevista a realização de uma educação extensiva, de sentido horizontal, conjugada sempre com o funcionamento dos cursos regulares, de sentido vertical. toda a população rural que se ache no âmbito de influência da escola deve ser beneficiada pela sua ação educativa através de ensinamentos que a atinjam, onde estiver, procurando o melhoramento da vida de cada um de per si e nas relações da família e da comunidade. não deve limitar-se à sala de aula, nem somente à área de seus domínios, a área de atuação da escola: a sua área é a área de toda a comunidade, os seus educandos são constituídos por toda a população que a compõe.

Conferiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola igualdade de direitos a homens e mulheres na obra educativa de que trata, corrigindo assim a omissão das mulheres na legislação anterior para o ensino desta especialidade. Todo um capítulo é consagrado ao ensino agrícola feminino, com

prescrições especiais quanto às adaptações indispensáveis em vista da natureza da personalidade feminina e do papel da mulher na vida do lar. Corrigiu-se, desse modo, uma grave omissão na estrutura do ensino agrícola, porquanto, além de ter a mulher, de modo geral, o direito de tratamento igual ao conferido ao homem, não será possível promover-se o melhoramento das condições de vida do meio rural, sem a sua participação consciente. O raio de ação de sua influência é, em verdade, maior e de efeitos mais constantes que o do homem pelas posições privilegiadas que ocupa, principalmente na escola, no lar e, por conseguinte, em toda a comunidade.

Instituiu a Lei Orgânica a especialização para os grandes ramos das atividades agrícolas no nível agrotécnico, correspondente ao colegial, quando o grau de desenvolvimento mental dos educandos permite uma preparação profissional definida. Em vez de uma formação eclética que contradiz com os verdadeiros conhecimentos profissionais a serem adquiridos em determinados setores, podem os educandos preparar-se, especificamente, em alto grau, para técnicos em agricultura, em horticultura, em zootecnia, em prática de veterinária, em indústrias agrícolas, em laticínios, em mecânica agrícola. Os fatos comprovam hoje que de outras especialidades deveria ter cogitado a Lei, como as de técnico em avicultura, em sericultura, em silvicultura, em viti-vinicultura, por exemplo.

Além dessas inovações, de maior vulto, cogitou ainda a Lei Orgânica da orientação educacional e profissional dos alunos de suas escolas, de cursos de aperfeiçoamento para os seus diplomados e de cursos pedagó-

gicos para a formação complementar dos que pretendam dedicar-se ao ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola e à administração dos estabelecimentos de ensino agrícola, e também de aperfeiçoamento para professores e administradores.

Os dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola constituem, como texto, um marco de racionalização e renovação, sob vários aspectos, dos instrumentos educativos que podem ser utilizados para a melhor adaptação do homem rural ao seu meio, em benefício do desenvolvimento geral do país. Dos proveitos da observância de suas prescrições já podem dar testemunho alguns estabelecimentos de ensino que funcionam sob a jurisdição da SEAV.

Ao ser feita agora a interpretação sucinta da Lei básica por que se rege o ensino agrícola, verifica-se que sua atualidade, do ponto de vista dos progressos da ciência, em nada se alterou no decorrer de oito anos, correspondendo aos reclamos de uma obra educativa que encara todos os aspectos indispensáveis à melhor adaptação do homem à vida rural.

Por ocasião de sua elaboração, fêz-se em separado uma regulamentação dos currículos — que, na execução do ensino, é uma parte que deve ser flexível, sujeita naturalmente a flutuações em vista das imposições oriundas da evolução pedagógica, das conquistas da ciência e das necessidades de preparação profissional de cada meio e em cada momento.

Dentro desse critério de flexibilidade, depois de cerca de oito anos de aplicação, acaba o primitivo regulamento dos Currículos do Ensino Agrí-

cola, baixado com o Decreto n.º 21.667, de 20-8-46, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, d& ser modificado pelo Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 38.042, de 10-10-55.

Passam agora os cursos de ensino agrícola a ter uma estruturação mais racional e objetiva, e mais de acordo com as exigências de formação profissional para a nossa agricultura. A adoção de disciplinas facultativas complementares, além das que constituem um mínimo obrigatório, é uma inovação que permite novas composições de currículos ajustadas às conveniências de cada região do país e aos objetivos profissionais de cada educando.

O ensino superior de agricultura e de veterinária, que já fora previsto desde a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o Decreto n.º 8.319, de 20-10-10, separou-se definitivamente, nesta última fase, da organização de ensino médio, convergindo inteiramente para a legislação que regula o funcionamento de todo o ensino superior do país. não se acha, portanto, contido na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que ficou definido como o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. — NEWTON BELEZA. — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

CRITÉRIOS EM USO NA MODERNA PSICOLOGIA (*)

1 — É chegado o momento para especulações sobre a natureza dos.

(*) Conferência pronunciada em 31 de maio de 1955, na sessão de posse da Diretoria da Sociedade de Psicologia de São Paulo.

critérios que a Psicologia Moderna adota a fim de determinar a validade de suas inferências. Urge fazê-lo hoje para uma tomada de posição que evite, dentro da evolução da ciência no Brasil, exclusivismos ou partidarismos que lhe impeçam o livre curso, tornando-a com possibilidades um sistema de fé mais que um modo livre e desinteressado de busca de explicações para o psiquismo.

Lembremos de início que, como todas as outras ciências, a Psicologia depende do apriorismo das categorias com que investigará, classificará e relatará seus resultados, por mais empíricos que sejam. Neste sentido, nunca se libertará da Filosofia. Aliás, creio que nenhuma outra ciência o logrará jamais, também. A pesquisa e a busca científicas não podem prescindir de apriorismos conceituais, já que sempre se busca ou investiga algo que, num certo sentido, admitimos existir... William James afirmava que o cientista quase sempre está a buscar comprovação para o que supôs dever dar-se: em outros termos, a busca científica é determinada pela admissão *a priori* de relações entre os fatos. Sem saber que fenômeno se vai possivelmente encontrar, ninguém poderá fazer trabalho de ciência...

2 — Dentro desta linha de cogitações, não esqueçamos, também, que jamais será dado ao psicólogo, como a qualquer outro cientista, chegar à essência noumena, mas sim aos fenômenos. Tudo que podemos fazer são aproximações condicionadas, mais ou menos intimamente, pela nossa previsão, pela nossa capacidade metodológica, pelos objetos como os discernimos (com todo o desvio de experiência por nós e por outrem acumulado), pelos padrões culturais ge-

rais e específicos do ambiente, pela própria valorização da busca científica no momento e — não esqueçamos o último, mas não o menos importante — pela maneira por que se regem o psiquismo do experimentador e sua própria personalidade... Exclusivismo de método ou de sistema, por exemplo, quase sempre é escudo contra o importuno senso de autodesvalorização, ou fuga ao senso da limitação de conhecer, ou ainda escapatória à complexidade da própria realidade a estudar e a investigar.

É chegado o momento de especularmos sobre estes problemas. E, sobretudo, para mim, agora que completo trinta e cinco anos de estudos psicológicos e que mudei de rumo na Psicologia de um modo tão decisivo: abandonei a cátedra e a ciência oficiais, pela modéstia do trabalho com indivíduos desajustados.

Momento de especular e de tomar posição... Dois objetivos principais desta conferência, que pronuncio tão significativamente no dia em que assume a presidência da Sociedade de Psicologia um psicólogo educacional cujos trabalhos se caracterizam por ecletismo, dentro da mais clara orientação empírica.

3 — Quero lembrar Max Weber quando afirma que o valor do passado consiste em apresentar-nos as formas clássicas e o treino como foi sendo paulatinamente adquirido. Essa é a abordagem que mais convém hoje, neste lugar. Sem passar em revista como a Psicologia foi mudando no tocante aos critérios que adotou no correr dos tempos, e sem ver como se transformaram os métodos que empregou, podemos chegar àquele desvio de visão de que lhes falei há pouco. Mas, para isso, é mister que

se estude *pari passu* a evolução dos conceitos também, pois que não existem fatos sem as categorias com que os classificamos e definimos — eu já o afirmei. Quanto e quando vale o que se conhece? Quando e quanto não vale? Estas duas indagações mostram quão é fundamental também a noção de validade na ciência. Se só se constróem sistemas científicos com os instrumentos de apreensão dos fenômenos que são os conceitos, não se pode criá-los sem os critérios de validade do que se vai obtendo. Daí a importância dos critérios de validade.

A tarefa que proponho realizar é, pois, a de passar em revista histórica os critérios que tem a Psicologia empregado, para determinar afinal aqueles que, nela, hoje, prevalecem.

4 — Presa à Filosofia, sem nenhuma autonomia, a Psicologia dependia dos conceitos da substantividade da alma com estruturas claramente definidas, ao vêzo dos gregos, numa classificação tripartita, no início da era moderna. Imperava como técnica

de conhecer o método lógico silogístico. A dialética conduzia, assim, dedutivamente, o filósofo-psicólogo às inferências mais gerais, e, quanto mais gerais fossem elas, tanto mais tidas como válidas e explicativas. O caso particular não era relevante. uma estreita escravização ao pensamento grego impedia que tal conceituação e que tal critério pudessem alçar um vôo mais livre como o que se poderia esperar de sua própria natureza. Dentre os gregos, Aristóteles gozava de maior favor. "Aristóteles afirmara, então era verdadeiro". Na consideração dos fenômenos anatômicos e fisiológicos, Galeno era a autoridade bastante.

Assim, o critério metodológico, de um lado — o silogismo como método — se enriquecia e se limitava com a seleção do conteúdo, do outro, — a aferição pela palavra da autoridade dos pensadores clássicos.

5 — Seria fora do campo da Filosofia que se daria o progresso que transformaria tal situação: de um lado, a Astronomia e a Física e, de outro, a Medicina (anatomia e a fisiologia) abandonavam o critério racionalista e ensaiavam a busca pelo mais nítido empirismo, já que a palavra das autoridades aceitas não garantia a adequação no tratamento do mundo objetivo. Chegou um momento em que os filósofos ingleses não mais puderam ignorar as tremendas mudanças que se davam no corpo de conhecimentos daquelas ciências em virtude do emprego do novo método de pensar e, com êle, do novo critério de aferir a validade do racionalismo. não somos porque pensamos, mas porque "experenciamos."
(*)

Naturalmente que tal mudança não poderia ser súbita ou total. Ê por isso que, entre os grandes empiristas ingleses, vamos encontrar um prelado, racionalista por profissão de fé, e que mantém tanto racionalismo : afirmava-se a prova indiscutível da realidade objetiva, mas ainda se admitia a "estrutura substantiva" do objeto pensante, deus ex-máquina, a elaborar nos bastidores a experiência que resultava da ação da realidade sobre os órgãos sensoriais, por meio de "faculdades" que eram estruturas inatas. Ainda hoje, no pensamento mais vivo da psicologia brasileira vamos encontrar vestígios dessa tradi-

(*) Neologismo com que o Dr. Carlos Nassar (Chile) evita as ambigüidades do termo "experimentar".

ção de pensamento, com todo o cortejo de desarmonias que produz, não raro de incoerências.

6 — Se, na Alemanha, o progresso da Física iria produzir notável mudança na Psicologia, qual seja a tendência experimentalista, na Escócia, o racionalismo transformava o empirismo em associacionista ainda pela velha influência grega. Daí, duplo critério novo:

- Io) A validade psicológica é garantida quando se investiga o fenômeno psicológico como um fenômeno físico, com duas falácias como carta de guia: o fenômeno psicológico é mensurável da mesma forma por que é o fenômeno físico; o fenômeno psicológico pode-se repetir. Entretanto, desta tendência ainda hoje sentimos a veracidade: cada fenômeno, como expressão de uma lei, se repete — isto é, a relação pode de novo ainda se apresentar. Mas, hoje aceitamos também, com Leibniz, que cada fenômeno é *sui-generis* e não se repete jamais. Mesmo que o fizesse, haviam variado o tempo e o espaço e sua própria matéria. "Nenhuma coisa é igual à outra, — tudo é singular". Mas esta foi uma longa e lenta aquisição que os primeiros psico-físicos não podiam aceitar porque ainda não dispunham do acervo científico — que é o nosso patrimônio...
- 29) Há no funcionamento anímico potencialidades imanentes que permitem a aquisição e

a elaboração das experiências sensoriais. Nunca será demasiado louvável, para o progresso psicológico, a manutenção dessa posição nativista e racionalista, dentro do empirismo. Grande parte da correção que hoje estamos a fazer a um empirismo exagerado dentro da psicologia, devemos à sensatez dos filósofos associacionistas escoceses (Hamilton, Brown, Bain e os Mill) e dos alemães (com Herbart à frente).

Assim, ao critério de validade das inferências psicológicas, obtidas pelo método empírico, se acrescentam o critério experimental — podemos provocar, variar e controlar as observações do fenômeno psíquico — e o critério associacionista. A validade das leis psicológicas está condicionada à admissão de "forças" inatas, de graus variáveis de complexidade e que determinam a aquisição e a elaboração das experiências sensoriais. Quanto ao conteúdo, entretanto, o conhecimento psicológico continua predominantemente estruturalista: ainda não se admite o processo psíquico como função, efeito à longa distância do racionalismo filosófico. A Psicologia no Brasil é também predominantemente estruturalista e associacionista, sobretudo a que se tornou experimentalista.

7 — Ainda é o progresso científico fora da Psicologia que iria provocar nova grande mudança do critério de validade da inferência psicológica. Aludo ao evolucionismo. Quando Darwin e Spencer, quase ao mesmo tempo, afirmam que tudo está em

evolução e acrescenta aquele que a mudança no ambiente determina o aparecimento da função correspondente para manutenção da sobrevivência das formas vivas, sendo em essência toda atividade modos de adaptação, então o conceito de empirismo psicológico se torna paulatinamente funcional: o psiquismo também é forma de adaptação dos seres vivos. Duas conseqüências daí advêm: é preciso determinar quando surge o psiquismo nas formas vivas animais e como varia dentro de uma espécie, em função do indivíduo. com isto, ganha a psicologia dois novos critérios de determinação da validade: é preciso para garantir a inferência válida estudar a gênese do psiquismo; é necessário definirem-se as diferenças individuais. Ao critério empírico e experimental se acrescentam o genético e o diferencial.

8 — não esqueçamos, porém, que, como todo critério científico, o da psicologia não poderia deixar de sofrer a influência dos padrões culturais específicos dos países em que eram adotados. Assim, a França se mantinha nitidamente racionalista (Descartes) ; a Alemanha, experimentalista à feição das ciências físicas (Wundt) ; a Inglaterra, empirista funcionalista (Galton).

Isto nos vale para explicar também porque se tornou probabilístico o critério psicológico na Inglaterra. Muito influenciado pelo evolucionismo e pelas recentes aquisições da estatística para cujo desenvolvimento êle próprio tanto contribuiu, Galton mostrou que o fenômeno psicológico, tal como o obtemos por um critério empirista, nada mais é que uma aproximação da essência do fenômeno. Em si mesma, cada observação expe-

rimental ou, mais geralmente, empírica, é um erro de aproximação da realidade. Só nos é dado conhecer as tendências mais prováveis do fenômeno pelo erro mais provável, mas nunca a sua essência. Dá assim o grande psicólogo inglês um golpe de morte no experimentalismo à moda das ciências físicas: não podendo ser comprovado, em si, o fenômeno psicológico, as leis que dele descobriremos não são apodíticas, — valem só para a maioria dos casos. Torna-se probabilístico o empirismo, dando mãos bem unidas à estatística. As inferências válidas serão feitas pela maior freqüência de observações.

9 — Foi nos Estados Unidos que esse novo critério ganhou enorme incremento e alcançou seu ponto mais alto. Hoje, com o êxodo de grandes psicólogos europeus, sobretudo gestaltistas e psicanalistas, a psicologia americana tem mudado muito de critério. Mas, no começo do século, florescia em total eclosão sob a influência de Cattell, preparado na Inglaterra com Galton e na Alemanha com Wundt, a despeito de uma considerável influência de Titchener que guardava o critério alemão experimentalista puro, malgrado ser inglês e viver nos Estados Unidos.

10 — Os psicólogos alemães do pensamento, por outro lado, punham em evidência que sempre a natureza dos processos psíquicos influi na obtenção de qualquer conhecimento. Ao psicólogo cabia, pois, sempre determinar essa influência, qualquer que fosse a observação feita. Há, pois, que investigar primeiro a natureza dos fenômenos psíquicos no ato de conhecer para podermos apreciar a fidedignidade desse conhecimento. Isso e mais a enorme complexidade da situação na qual o indivíduo rea-

ge e dos processos psíquicos que, num certo sentido, determinam as possibilidades de reação, põe em evidência a interdependência indivíduo-ambiente como parte de um só todo. não se passam as coisas tão simplesmente como queriam os psicólogos evolucionistas: uma situação objetiva não é o fator determinante das reações, mas a possibilidade de reagir do indivíduo e o significado que êle possa atribuir à situação em que se encontre. Este foi o novo critério gestaltista ou configuracional com o qual se crê garantir a verdadeira perspectiva em psicologia.

Mais um passo, e se une a Matemática ao critério configuracionista para mostrar que há um sistema de forças-indivíduo-ambiente em interação e que só através da compreensão do mesmo se pode assegurar a validade das inferências. Topologia e Análise Vetorial se tornam psicológicas também.

A observação não precisa ser múltipla, como queriam os funcionalistas e evolucionistas: não se esclarece com a observação do grande número a verdadeira unidade psicológica que é o indivíduo. Tudo é caso individual e as leis gerais só se formulam pela realidade total que é o indivíduo em interação com seu meio.

11 — Assim a Matemática, pela análise fatorial, vem reforçar o critério matemático na Psicologia: é possível, por meio dessa análise, fazer o estudo dos processos psíquicos.

12 — Mais filha da Psiquiatria que da Psicologia, a Biotipologia concorre para a consideração individual da constituição como um meio de garantir o bom conhecimento do psiquismo. Acentua-se a consideração do indivíduo como unidade que vale na Psicologia.

13 — Fora do campo estritamente psicológico, também dentro da Psiquiatria, um homem genial observava o fracasso das técnicas terapêuticas psiquiátricas: tudo o que se ob-tinha no tratamento das neuroses era uma mudança de sintomas ou uma cassação temporária dos mesmos, pois que a explicação necessária para obter-se a cura completa não estava nos aspectos fenomenais do caso, mas na sua essência e nos desvios de sua gênese. É então que cria o método da abordagem profunda dos fenômenos psiquiátricos. Mas o achado era muito mais geral do que supunha Freud: aplicava-se à compreensão de todos os fatos psíquicos, mesmo além do indivíduo (alcançava a sociedade e a cultura), mesmo além da neurose (abrangia a psicose, a delinqüência e as perversões), mesmo além do patológico (incluía o anormal, também). O novo critério que o freudismo trouxe para aferir a validade psicológica foi o profundo. De novo, se acentua a valorização do indivíduo como unidade bastante do estudo e da pesquisa psicológica. E se põe em evidência, como já haviam feito os funcionalistas e evolucionistas, mas de outro ponto de vista, a abordagem genética dos fenômenos como legítima, sobretudo as dos primeiros anos de vida, como uma valorização da interiorização dos objetos exteriores e sua ação de repreensão subjetiva.

14 — Imbuídos das conclusões da escola reflexológica russa e do funcionalismo de Galton, psicólogos houve que negaram validade ao conhecimento psicológico que assim se atem à essência. Essas são cogitações metafísicas ou filosóficas. A Psicologia verdadeiramente científica deve observar, estudar o fenômeno mensura-

vel, comprovável — o comportamento e suas unidades, as reações. Para a escola comportamentista, seja russa, francesa ou americana, o critério da validade do conhecimento psicológico se afere pela extrema objetividade das observações, pelo seu caráter mensurável e pelo não reconhecimento do caso individual como unidade de estudo. As grandes relações que são as leis, se repetem e, com isso, são suscetíveis de estudo e de mensuração. O próprio significado, para os behavioristas (Skinner), depende da atuação de experimentador ao obter dados significativos.

15 — Mas os padrões de cultura influem tremendamente na formação psíquica: a própria personalidade resulta das matrizes culturais que o meio social apresenta — a personalidade básica. Só através do estudo de tal influência cultural se pode conhecer o psiquismo.

16 — Critérios e ainda critérios... Que emaranhado intrincado e que multiplicidade e variedade de pontos de vista, de perspectivas, dentro da Psicologia Moderna! Do "erfassen" dos racionalistas, chegamos ao "er-kennen" dos psicólogos atuais. Da intuição à segurança da razão. Parece que assiste justificativa à asserção de Max Weber, — a tarefa própria da ciência já não satisfaz mais... Precisamos fantasiar, especular, meditar... O conhecimento psicológico que tão grande abundância de critérios tem proporcionado só tem sido de aspectos, nunca da essência ou do todo. Sê-lo-á um dia? Temos que ainda e mais deixar que falem os fatos na busca de algo mais alto e melhor, o conceito. Mas a Ciência como tal

tem que se manter sempre ingênua. Só a Filosofia pode ser de ajuda porque nos dá os critérios in-

terpretativos e críticos. Propõe mesmo as categorias do psiquismo com os quais depois a Psicologia investiga. É ainda ela que nos dá o apriorismo do conceito de ciência... não é, portanto, de admirar que cada descobridor de um novo critério teime em construir um sistema psicológico. E que, em essência, cada critério tenha sido transformado em uma metodologia, também.

17 — ã guisa de conclusão, pois: não nos afastemos da Filosofia se quisermos aproximar-nos do bom critério. E, em Psicologia, não permitamos que anteparos resultantes de exclusividade de critérios — empírico, racionalista, gestaltista, psicanalista, topologista, behaviorista, matemático, estatístico, clínico, individualista, an-tropologista, ecológico, ou qualquer outro que falte nesta enumeração — nos fechem os olhos para a multiplicidade dos fenômenos psíquicos, para a interdependência dos objetos, para o imperativo das interrelações — "pesquisador e seu mundo psíquico-campo-objeto-método", para as necessárias limitações de nossa tarefa. Ignoramos muito. Quase tudo está por descobrir. "This nasty little science", na expressão de James. Sejamos humildes, inquietos, modestos e insatisfeitos. não nos deixemos escravizar por métodos, critérios, sistemas, objetos. Só uma atitude sem compromissos apriorísticos pode levar avante a ciência psicológica. Vamos adotá-la? O bom onde se encontre. O método que mais convenha ao conhecimento que se tenha do campo, à natureza prevista do fenômeno e à natureza do objeto; o critério mais funcional no momento perante a mais exata definição dos conceitos. — NOEMI SILVEIRA RUDOLFER — (*Boletim de Psicologia*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL.

LEI N. 2.811 — DE 2 JULHO DE 1956

Dispõe sobre apostila de diploma de técnico de contabilidade conferido aos ex-alunos do antigo curso de contador, mediante a prestação de exames de suficiência.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O diploma de técnico em contabilidade conferido a ex-alunos do antigo curso de contador, nas condições previstas no art. 5º do Decreto-lei no 6.142, de 28 de dezembro de 1943, poderá ser apostilado, mediante a prestação de exames de suficiência, no ato do registro, de que trata o § 2º do art. 36 do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, com a declaração explícita de que o seu titular gozará, para os efeitos do exercício profissional, das prerrogativas asseguradas, por lei, aos contadores.

Art. 2º O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias com respeito aos exames de suficiência de que trata o artigo anterior.

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 2 de julho de 1956;
135" da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 6-7-956).

LEI N. 2.822 — DE 14 DE JULHO DE 1956

Dispõe sobre o registro de diploma de enfermeiro, expedido até o ano de 1950, por escolas estaduais de enfermagem não equiparadas nos termos do Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931, e da Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, e dá outras providências.

O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os portadores de diploma de enfermeiro expedido até o ano de 1950 por escolas estaduais de enfermagem não equiparadas nos termos do Decreto n. 20.109, de 15 de junho de 1931, e da Lei n. 775, de 6 de agosto de 1949, e cujos cursos tinham a duração de mais de um ano letivo, poderão registrar seus títulos nas repartições competentes como auxiliares de enfermagem, com direito às prerrogativas conferidas a esses profissionais, nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º Para o registro de que trata o art. 1º deverão as escolas enviar ao Ministério da Educação e Cultura, dentro do prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta lei, a relação nominal de todos os alunos diplomados, ano por ano, para a devida publicação no *Diário Oficial* da União.

Art. 3º O pedido de registro de que trata esta lei deverá ser feito até 31 de dezembro de 1957, não podendo dessa data em diante exercer a profissão os portadores de títulos não registrados.

Art. 4º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro em 14 de julho de 1956: 135ª da Independência e 68ª da República.

JUSCELINO
KUBITSCHKEK. *Clovis*
Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 17-7-956).

DECRETO N. 39.824 — DE 21 DE
AGOSTO DE 1956

Aprova o Estatuto da Universidade do
Paraná.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e nos termos do art. 2º da Lei nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, decerta:

Art. 1º Fica aprovado o Estatuto da Universidade do Paraná, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º Ficam revogados os Decretos nº 30.738, de 7 de abril de 1952, e n. 36.050, de 16 de agosto de 1954.

Art. 3º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de agosto de 1956; 135ª da Independência e 68ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.
Clovis Salgado.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DO
PARANÁ, A QUE SE REFERE O
DECRETO N. 39.824, DE 21 DE
AGOSTO DE 1956.

TITULO I DA UNIVERSIDADE

E SEUS FINS

Art. 1º A Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946, na cidade de Curitiba, Capital do Estado do Paraná, é pessoa jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, e rege-se pelo presente Estatuto.

Art. 2º Constituem finalidades da Universidade do Paraná:

a) manter e desenvolver o ensino em os institutos que a integram;

6) estimular a investigação e a cultura filosófica, científica, literária e artística;

c) formar quadros culturais compostos de elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais e de magistério, bem como das altas funções da vida pública.

Art. 3º A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos naturais e essenciais, e, contribuindo para a cultura superior, terá em vista as realidades brasileiras, o engrandecimen-

to nacional e o sentido de unidade da Pátria.

TÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 4º Integram a Universidade do Paraná os seguintes institutos:

- a) Faculdade de Direito, fundada a 19 de dezembro de 1912;
- b) Escola de Engenharia, fundada a 19 de dezembro de 1912;
- c) Faculdade de Medicina, compreendendo os curso de Medicina, Farmácia e Odontologia, fundada a 19 de dezembro de 1912;
- d) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada a 16 de fevereiro de 1938;
- e) Faculdade de Ciências Econômicas, fundada a 17 de fevereiro de 1945; e, como agregada:
- f) Escola de Química, fundada a 25 de março de 1924.

Art. 59 Por deliberação do Conselho Universitário e na forma da legislação em vigor, a Universidade do Paraná pode promover a criação e o funcionamento de qualquer novo curso ou instituto; a incorporação de curso ou instituto já existente; a fusão ou o desdobramento de qualquer deles; a celebração de acordos com entidades e organizações, oficiais ou particulares.

§ 1º A incorporação e a criação de que trata este artigo dependem de prévia autorização do Governo Federal sempre que acarretem novos encargos para o orçamento da União.

§ 2º A institutos de caráter técnico, científico ou cultural, oficiais ou não, pode o Reitor da Universidade, quando autorizado pelo Conselho

Universitário, conferir mandato universitário para o fim de ampliação do ensino.

TÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I

Dos órgãos da administração universitária

Art. 6º A Universidade tem por órgãos de sua administração:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Reitoria.

CAPÍTULO II

Da Assembléia Universitária

Art. 7º A Assembléia Universitária é constituída:

- a) do corpo docente de todas as escolas e faculdades;
- b) de representante de cada instituto universitário complementar.

Art. 8º A Assembléia Universitária realizará anualmente uma sessão solene destinada:

- a) a conhecer, por exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e do plano anual das respectivas atividades;
- b) assistir à entrega de títulos e diplomas honoríficos de doutor e professor.

Art. 9º A Assembléia Universitária reunir-se-á excepcionalmente em sessão extraordinária, por convocação do Reitor, do Conselho Universitário ou solicitação da Congregação de qualquer um dos institutos, aprovada por 2/3 dos seus profes-

sores em exercício, a fim de deliberar sobre assunto de alta relevância que interesse à vida de um ou mais dos institutos, de que se constitui a Universidade.

CAPÍTULO III

Do Conselho Universitário

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

- a) do Reitor, como Presidente;
- b) dos Diretores de estabelecimentos de ensino superior integrados na Universidade;
- c) de um representante de cada Congregação desses estabelecimentos, eleito por voto secreto pela Congregação respectiva;
- d) de um representante dos institutos técnico-científicos não complementares eleito pelos diretores desses institutos;
- e) do Presidente do Diretório Central dos Estudantes;
- f) de um docente-livre eleito em Assembléia Geral dos docentes-livres de todos os institutos universitários, presidida pelo Reitor e realizada até 30 dias antes da expiração do mandato.

§ 1º Cada representante, mencionado nos itens *c, d, f*, terá suplente, eleito pelo mesmo processo e na mesma sessão.

§ 2º Os representantes referidos nas letras *d e e* somente participarão de deliberação em assuntos de interesse de órgão ou classe que representem.

Art. 11. Fará parte do Conselho Universitário o ex-Reitor, professor catedrático em exercício, que

tenha exercido a Reitoria durante o último período completo de três anos.

Art. 12. A duração dos mandatos dos representantes a que se refere o § 1º do art. 10 será de três anos.

Parágrafo único. Aos suplentes caberá substituir os representantes nos impedimentos superiores a 30 dias e suceder-lhes, se ocorrer vaga, completando, neste caso, o mandato.

Art. 13. O Conselho Universitário deverá reunir-se, ordinariamente, pelo menos de dois em dois meses durante o ano letivo, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor, ou a requerimento da maioria de seus membros.

Art. 14. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às respectivas sessões, salvo motivo justificado, a critério do referido Conselho, é obrigatório e pretere qualquer serviço do magistério.

Art. 15. Perderá o mandato:

- a) o conselheiro que faltar, sem justo motivo, a critério do Conselho, a três sessões consecutivas;
- b) o professor que fôr destituído de suas funções no magistério.

Art. 16. O Conselho Universitário só funcionará com a presença da maioria de seus membros, professores catedráticos, sob a presidência do Reitor.

§ 1º Nas suas faltas e impedimentos, o Reitor, como Presidente do Conselho Universitário, será substituído pelo Vice-Reitor, e, na falta deste, pelo Conselheiro mais antigo no magistério da Universidade.

§ 2º O Secretário Geral da Universidade será o Secretário do Conselho Universitário.

Art. 17. Ao Conselho Universitário compete:

a) exercer, como órgão deliberativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;

b) elaborar, aprovar ou modificar o seu Regimento;

c) aprovar os regimentos e suas modificações, organizados para cada unidade universitária;

d) autorizar alterações de lotação dos funcionários administrativos da Reitoria, mediante proposta do

• Reitor e das unidades universitárias, mediante proposta dos respectivos Diretores ;

e) organizar, por votação uni-nominal, lista triplíce de professores catedráticos efetivos, em exercício, para a nomeação do Reitor pelo Presidente da República;

f) eleger o Vice-Reitor;

g) propor ao Governo, em parecer fundamentado e aprovado por, pelo menos, dois terços dos conselheiros, a substituição do Reitor, antes de findo o triênio de sua nomeação;

h) propor reformas deste Estatuto, por votação mínima de 2/3 da totalidade de seus membros, submetendo a proposta à aprovação do Poder Executivo;

i) aprovar a proposta orçamentária e o orçamento da Universidade, até o dia 31 de dezembro do exercício anterior;

j) autorizar a abertura de créditos adicionais ao orçamento da Universidade;

l) aprovar a prestação de contas de cada exercício feito ao Reitor pelos Diretores dos institutos universitários, e a prestação final de contas da Universidade, a ser anualmente enviada pelo Reitor ao Ministério da Educação e Cultura;

m) resolver sobre a aceitação de legados e doativos e deliberar

sobre a administração do patrimônio da Universidade;

n) resolver sobre assuntos atinentes a cursos de qualquer natureza, inclusive sobre o funcionamento e fiscalização de cursos equiparados, de iniciativa da Universidade ou de qualquer dos institutos universitários, bem como sobre medidas de mandatos e extensão universitários, ou destinados à melhoria do ensino e elevação do padrão cultural;

o) autorizar acordos entre as unidades universitárias e sociedades industriais, comerciais ou particulares, para realização de trabalhos ou pesquisas ;

p) autorizar à Reitoria o contrato de professores, mediante proposta da respectiva unidade universitária ;

q) outorgar, por iniciativa própria ou por proposição da Reitoria ou de qualquer das Faculdades, o título de Doutor e de Professor *honoris causa*, e o de Professor Emérito;

r) instituir prêmios pecuniários ou honoríficos, como recompensa de atividades universitárias ;

s) decidir, em grau de recurso, sobre aplicação de penalidades, e, em matéria didática, em recurso de atos das congregações;

t) deliberar sobre providências preventivas, corretivas ou repressivas de atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre a suspensão temporária de cursos ou de qualquer das unidades universitárias;

u) deliberar sobre assuntos didáticos em geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, não previstas nos regimentos, propostas por qualquer das unidades universitárias;

v) propor ao Ministério da Educação e Cultura a incorporação à

Universidade de novos institutos de pesquisas técnicas ou científicas ou de ensino superior, bem como a criação, fusão, desdobramento ou supressão de cadeiras;

x) conceder bolsas de estudo, para o estabelecimento de reciprocidade ou mediante favorável informação da Sociedade de professores Universitários e do Diretório Central de Estudantes, a estudantes de reconhecida capacidade intelectual;

z) reconhecer, suspender ou cassar o reconhecimento ao Diretório Central de Estudantes ou à instituição que, com outro nome, tiver as suas finalidades;

aa) deliberar sobre questões omissas deste Estatuto e dos regimentos das unidades universitárias ou propô-las ao Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O regimento disporá sobre a ordem dos trabalhos do Conselho Universitário, composição e funcionamento de suas Comissões Permanentes.

CAPITULO TV Da

Reitoria

Art. 18. A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo supremo que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias. É exercida pelo Reitor e abrange uma secretaria geral, com os necessários serviços de administração e outros departamentos na conformidade do que fôr estipulado pelo Regimento.

Art. 19. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, dentre os nomes indicados, em lista tríplice de professores catedráticos eleti-

vos, pelo Conselho Universitário, na forma prescrita no capítulo anterior.

Art. 20. O Reitor será nomeado pelo prazo de 3 anos.

Art. 21. Nas faltas e impedimentos do Reitor, a Reitoria será exercida pelo Vice-Reitor, eleito por escrutínio secreto pelo Conselho Universitário, dentre os seus membros, professores catedráticos da Universidade.

Parágrafo único. O mandato de Vice-Reitor é de três anos, cessando, porém, quando deixar de pertencer ao Conselho Universitário.

Art. 22. São atribuições do Reitor:

a) representar a Universidade em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar as suas atividades;

b) convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Universitário, cabendo-lhe, nas reuniões, o direito de voto, inclusive o de qualidade;

c) assinar com o Diretor do estabelecimento os diplomas conferidos pela Universidade;

(?) organizar, ouvidos os Diretores das unidades universitárias, os planos de trabalho anual e submetê-los ao Conselho Universitário;

e) inspecionar pessoalmente todos os serviços, observando, por escrito, as respectivas diretorias, sobre

irregularidades verificadas, do que dará conhecimento ao Conselho Universitário, propondo providências convenientes;

f) contratar e designar, de acordo com o Conselho Universitário,

professores indicados pela Congregação do estabelecimento a que se destinem;

g) empossar, em sessão solene da Congregação, os Diretores e professores Catedráticos;

h) exercer o poder disciplinar;

i) propor, ao Ministério da Educação e Cultura, a nomeação dos

prof
ess
ores
cate
drát
icos
e
inte
rino
s;

j) admitir, licenciar e dispensar o pessoal extranumerário e extraordinário da Universidade, na forma da legislação em vigor;

Z) propor ao Conselho Universitário as alterações de lotação dos funcionários administrativos da Reitoria;

m) realizar acordos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou particulares, *ad-referendum* do Conselho Universitário;

n) administrar as finanças da Universidade e determinar a aplicação das suas rendas de conformidade com o orçamento aprovado;

o) submeter ao Conselho Universitário, até 31 de janeiro, as prestações anuais de contas das unidades universitárias e de toda a Universidade;

p) submeter ao Conselho Universitário, até 30 de novembro de cada ano, a proposta do orçamento da Universidade;

q) encaminhar ao órgão elaborador do Orçamento Geral da União e ao Ministério da Educação e Cultura, a proposta orçamentária para a Universidade, depois de submetida ao Conselho Universitário;

r) promover, perante o Conselho Universitário, a abertura de créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço;

s) encaminhar ao Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou funcionários, na forma es-

tabelecida pelos Regimentos da Reitoria e do Conselho Universitário;

t) proceder, em Assembléias Universitárias, à entrega de prêmios e títulos, conferidos pelo Conselho Universitário;

u) designar professores para a substituição dos catedráticos em seus impedimentos pelo prazo não superior a três meses, mediante proposta de unidade universitária;

v) desempenhar as demais atribuições não especificadas, mas inerentes às funções constantes da alínea *a* deste artigo.

Art. 23. O cargo de Reitor não pode ser exercido cumulativamente com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias, e o seu titular é dispensado do exercício da cátedra.

Art. 24. O Regimento disporá sobre a organização do gabinete do Reitor e da Secretaria Geral da Reitoria e seus departamentos.

TITULO IV

DAS ATIVIDADES UNIVERSITARIAS

CAPITULO I

Da organização dos trabalhos universitários

Art. 25. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às suas finalidades sociais e à eficiência técnica.

CAPITULO II *Da**organização didática*

Art. 26. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários, será atendido, a um tempo, o duplo Objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

Art. 27. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior, deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais; além disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino.

Art. 28. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. A organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa dos estudantes nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático serão instituídos no regime de cada uma das unidades universitárias.

*SEÇÃO I**Dos cursos*

Art. 29. Os cursos universitários ; serão das seguintes categorias:

- a) cursos de graduação;
- b) cursos de pós-graduação;
- c) cursos de extensão.

§ 1º Os cursos de graduação, nos moldes da lei federal, destinam-se ao preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ 2º Os cursos de pós-graduação visarão aperfeiçoar e especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento de estudos feitos nos cursos de graduação, quer pelo estudo aprofundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

- a) de aperfeiçoamento;
- b) de especialização;
- c) de doutorado.

§ 3º Os cursos de extensão destinar-se-ão a difundir conhecimentos da técnica, e terão duas modalidades: de extensão popular e de atualização cultural.

Art. 30. Os regimentos das unidades universitárias definirão as modalidades dos cursos de graduação e de pós-graduação; as dos cursos de extensão deverão constar de programas anuais e serão estabelecidas pelo Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor.

Art. 31. Os cursos de doutorado serão definidos nos regimentos das unidades universitárias.

Art. 32. A admissão aos cursos de graduação obedecerá às condições gerais indicadas na legislação em vigor.

Art. 33. Aos cursos de pós-graduação serão admitidos portadores de diplomas de cursos de graduação, no mesmo ramo de , conhecimentos, ou ramos afins.

Art. 34. As condições de admissão aos cursos de extensão serão

definidas por instrução do Reitor, em cada caso.

Art. 35. Não será permitida a matrícula simultânea em mais de um curso de graduação.

SEÇÃO II

Da Habilitação e Promoção nos Cursos Universitários

Art. 36. A verificação do aproveitamento dos estudantes em qualquer dos cursos universitários, seja para expedição de certificados e diplomas, seja para promoção escolar, será regulada pelos Regimentos dos institutos universitários, atendidos os mínimos da Lei.

SEÇÃO III

Dos Diplomas e das dignidades Universitárias

Art. 37. A Universidade do Paraná expedirá diplomas e certificados para distinguir profissionais de altos méritos e personalidades eminentes ou beneméritas, de reputação ilibada.

§ 1º O diploma de doutor será conferido após defesa de tese realizada de acordo com o regimento do estabelecimento que o expedir.

§ 2º O título do doutor *honoris-causa* será conferido pelo Conselho Universitário, mediante voto favorável de dois terços da totalidade dos seus membros.

§ 3º Os títulos de professor *honoris-causa* e de benemérito da Universidade do Paraná serão também conferidos pelo Conselho Universitário, mediante proposta da Congre-

gação da respectiva escola ou faculdade no primeiro caso, e por proposição do Reitor ou iniciativa do próprio Conselho Universitário no segundo, devendo o pronunciamento do Conselho Universitário e o da Congregação fazer-se por dois terços da totalidade de seus membros.

CAPÍTULO III

Dos trabalhos de pesquisas e técnico-científicos

Art. 38. A Universidade desenvolverá atividades de pesquisa e técnico-científicas em serviços próprios de cada estabelecimento, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso.

Parágrafo único. Atendidos os fins especiais do ensino e investigações científicas, esses órgãos poderão manter serviços abertos ao público e remunerados.

Art. 39. Quando o órgão de natureza técnico-científica servir a um só estabelecimento, sua organização e seu funcionamento serão regulados no regime interno desse estabelecimento; quando comum, ou autônomo, terá as suas atividades reguladas em regimento próprio, aprovado pelo Conselho Universitário.

TÍTULO V

DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

CAPÍTULO I

Da administração geral e especial

Art. 40. Cada unidade universitária, seja estabelecimento de ensi-

no, instituto ou serviço técnico-científico, obedecerá às normas de administração geral fixadas no regimento da Reitoria e às da administração especial definidas no seu próprio regimento.

CAPÍTULO II

Da administração das escolas e faculdades

Art. 41. A direção e administração das escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Técnico-Administrativo;
- c) Diretoria.

SEÇÃO I Da

Congregação

Art. 42. A Congregação, órgão superior da direção administrativa, pedagógica e didática das escolas e faculdades, será constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos professores interinos;
- c) por um representante dos livres-docentes do estabelecimento, eleito na forma regimental;
- d) pelos professores eméritos.

Art. 43. As atribuições das Congregações serão discriminadas nos regimentos das respectivas Faculdades e Escolas.

SEÇÃO II

Do Conselho Técnico-Administrativo

Art. 44. O Conselho Técnico-Administrativo, órgão deliberativo,

será constituído pelo Diretor da Faculdade ou Escola, membro nato e seu presidente, e por seis professores catedráticos em exercício, eleitos pela Congregação ou pelos departamentos que forem criados em cada Instituto, de conformidade com os regimentos.

Parágrafo único. O regimento de cada unidade universitária disporá quanto à maneira de eleição, renovação, destituição e condições do mandato dos membros do Conselho Técnico-Administrativo e as suas respectivas atribuições.

SEÇÃO III

Da Diretoria

Art. 45. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da unidade universitária.

Art. 46. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República, sendo a escolha feita em face da lista tríplice, de professores catedráticos efetivos, organizada pela respectiva Congregação.

§ 1º O Diretor será nomeado por um período de três anos.

§ 2º Nas suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído por professor catedrático em exercício, na forma que estabelecer o Regimento da respectiva unidade universitária.

§ 3º Durante o período da sua gestão, o Diretor poderá afastar-se da cátedra, sem prejuízo dos vencimentos como professor.

Art. 47. As atribuições do Diretor constarão no Regimento de cada unidade universitária.

CAPITULO III

Da administração dos institutos e serviços técnicos-científicos

Art. 48. Cada instituto ou serviço técnico-científico autônomo terá um diretor, designado pelo Reitor da Universidade.

Parágrafo único. A escolha do diretor do instituto ou serviço recairá, de preferência, no titular da cadeira que estiver diretamente ligada às atividades específicas do referido instituto ou serviço.

TITULO VI

DO PATRIMÔNIO, DOS RECURSOS E DO REGIME FINANCEIRO

CAPITULO I

Do patrimônio

Art. 49. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor, com observância das condições ora estatuídas e é constituído:

- o) pelos bens móveis e imóveis, instalações, títulos e direitos com que a Universidade passou para a jurisdição federal, por efeito da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950;
- b) pelos bens e direitos que lhe forem incorporados em virtude de lei ou que a Universidade aceitar, oriundos de donativos ou legados;
- c) pelos bens e direitos que a Universidade adquirir;
- d) por fundos especiais;
- e) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para conta patrimonial.

Art. 50. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados na realização dos seus objetivos. A Universidade poderá, entretanto, promover inversões tendentes à valorização patrimonial e à obtenção de rendas aplicáveis à realização daqueles objetivos.

Art. 51. As aquisições de bens e valores por parte da Universidade independem de aprovação do Governo Federal; mas a alienação e a one-ração de seus bens patrimoniais somente poderão ser efetivados após autorização expressa do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Cultura. Num e noutro casos, a Reitoria ouvirá previamente o Conselho Universitário.

Art. 52. A Universidade poderá receber doações ou legados com ou sem encargos, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de determinados serviços em qualquer de suas unidades componentes.

CAPITULO II

Do recursos

Art. 53. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

- a) dotações que, a qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- b) dotações e contribuições, a título de subvenção, concedidas por autarquias ou quaisquer pessoas físicas ou jurídicas;
- c) renda de aplicação de bens e valores patrimoniais;
- d) retribuição de atividades remuneradas dos seus estabelecimentos;

- e) taxas e emolumentos;
- f) rendas eventuais.

CAPITULO III

Do regime financeiro

Art. 54. O exercício financeiro da Universidade coincidirá com o ano civil.

Art. 55. O orçamento da Universidade será uno.

§ 1º Os fundos especiais de que trata o art. 62, entretanto, terão orçamento à parte, anexo ao orçamento geral da Universidade, regendo-se a sua gestão por estas normas, no que forem aplicáveis.

Art. 56. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação, por parte das unidades universitárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central de tesoureiro e escriturado na receita geral da Universidade.

Art. 57. A proposta orçamentária do Executivo da União consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 58. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as unidades universitárias remeterão à Reitoria, até 31 de outubro de cada ano, a previsão de suas receitas e despesas para o exercício considerado, devidamente discriminadas e justificadas. Até o dia 30 de novembro, a Reitoria submeterá ao Conselho Universitário a proposta geral da Universidade.

Art. 59. O Orçamento da Universidade, compreendendo a receita e despesa, após aprovado pelo Conselho Universitário, será remetido,

dentro da primeira quinzena de fevereiro, ao órgão central de elaboração do orçamento da União e ao Ministério da Educação e Cultura, a fim de servir de base à fixação do auxílio financeiro da União, nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

Art. 60. com base no valor das dotações que o Orçamento Geral da União efetivamente conceder, a Reitoria, *ad-referendum* do Conselho Universitário, promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada. O documento resultante, uma vez aprovado pelo Conselho Universitário, constituirá o Orçamento da Universidade.

Art. 61. No decorrer do exercício poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária interessada, ao Reitor, que a submeterá ao Conselho Universitário.

§ 1º Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço, em virtude de manifesta insuficiência de dotação orçamentária. Os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício. Os créditos especiais terão vigência fixada no ato de sua abertura.

Art. 62. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho Universitário, poderão ser criados Fundos Especiais, destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos, cabendo a gestão de seus recursos ao Reitor, quando o Fundo corresponder a objetivo que interesse a

mais de uma unidade universitária, ou ao respectivo Diretor, quan-

do disser respeito a objetivo de interesse circunscrito a uma só unidade.

Parágrafo único. Estes fundos, cujo regime contábil será o da gestão, poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente consignadas no Orçamento da Universidade, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por doações ou legados regularmente aceitos.

Art. 63. O diretor de cada unidade universitária apresentará, anualmente, antes de terminado o mês de janeiro, ao Reitor, prestação de contas de sua gestão no exercício encerrado.

Art. 64. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio é centralizada na Reitoria.

Art. 65. Os saldos verificados no encerramento do exercício financeiro serão levados à conta do fundo patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, *ad referendum* do Conselho Universitário, poderão ser, no todo ou em parte, lançados no fundo especial previsto no art. 62.

TÍTULO VII

DO PESSOAL

CAPÍTULO I

Das categorias do pessoal e de seus quadros

Art. 66. O pessoal das unidades universitárias será docente, administrativo ou auxiliar, e se distribuirá por dois quadros: o ordinário e o extraordinário.

§ 1º O quadro ordinário será constituído de funcionários e extra-

numerários estipendiados pelos recursos consignados nas leis da União. § 2º O quadro extraordinário será constituído do pessoal diretamente admitido pela Universidade.

CAPÍTULO II

Do pessoal docente

Art. 67. O corpo docente das escolas e faculdades poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza do ensino a ser ministrado, mas será formado, em moldes gerais de:

- a) professores catedráticos;
- b) professores adjuntos;
- c) docentes-livres;
- d) assistentes;
- e) instrutores;
- f) professores interinos;
- g) professores contratados.

Art. 68. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do regimento das escolas e faculdades.

Art. 69. Os professores adjuntos serão admitidos e dispensados pelo Reitor, por indicação, justificada, do respectivo professor catedrático, e aprovada pelo Conselho Técnico-Administrativo, devendo a escolha ser feita entre os assistentes que possuam o título de docente-livre da cadeira e satisfaçam os requisitos estabelecidos no regimento.

Art. 70. A livre docência destina-se a ampliar a capacidade didática da Universidade e a concorrer, pelo tirocínio do magistério, para a formação do corpo de seus professores.

Art. 71. A livre docência será concedida mediante concurso de títulos e de provas, realizado de acordo com a legislação vigente e com o regimento da unidade universitária.

Parágrafo único. As congregações das escolas e faculdades farão, de cinco em cinco anos, a revisão dos quadros de docentes-livres, a fim de excluir aqueles que não tenham exercitado atividade didática eficiente ou publicado trabalho de valor doutrinário, de observação pessoal, de pesquisa, que os recomende à permanência no corpo docente da Universidade.

Art. 72. Os assistentes serão admitidos ou contratados pelo Reitor, por indicação do professor catedrático aprovada pelo Conselho Técnico-Administrativo, devendo a escolha recair sobre um dos instrutores.

Art. 73. A admissão ou contrato dos assistentes será feita pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzidos por proposta do professor catedrático e de acordo com as condições que o regimento das unidades universitárias estabelecer.

Parágrafo único. Só poderão ser reconduzidos os assistentes que forem docentes livres ou que tiverem requerido inscrição em concurso para docente livre ou professor catedrático da disciplina.

Art. 74. A função de instrutor será exercida por diplomados, com vocação para a carreira do magistério, admitidos ou contratados pelo Reitor, mediante proposta do professor catedrático aprovada pelo Conselho Técnico-Administrativo.

Art. 75. As propostas para admissão de assistente ou instrutor poderão ser rejeitadas pelo Reitor ou

pelo Conselho Técnico-Administrativo, que as examinará em primeiro lugar.

Art. 76. Os professores interinos regerão cadeira que não tenha titular ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional.

Parágrafo único. O professor interino não poderá ser contratado ou nomeado interinamente para uma outra cadeira na mesma, ou em qualquer outra escola ou faculdade da Universidade.

Art. 77. A substituição de professor catedrático, em suas faltas e impedimentos, obedecerá a dispositivos dos regimentos, devendo caber, preferencialmente, aos professores adjuntos, aos assistentes-docentes-livres, aos docentes-livres, aos assistentes, aos instrutores, e, na ausência destes, serão nomeados interinamente ou contratados profissionais indicados pelo Conselho Técnico-Administrativo da respectiva unidade universitária.

Art. 78. Os professores interinos serão nomeados pelo Presidente da República, mediante proposta da Reitoria, depois de ouvido o Conselho Técnico-Administrativo da unidade universitária interessada sobre o mérito dos indicados.

§ 1º Nas faltas e impedimentos dos professores catedráticos até trinta dias, caberá ao Diretor da respectiva unidade universitária a convocação do substituto na forma do artigo anterior, ou a designação de professor de cadeira afim.

§ 2º Nos impedimentos superiores a trinta dias e inferiores a noventa, poderá o Reitor admitir professor interino, observada a ordem de preferência instituída no artigo anterior.

Art. 79. O provimento interino do cargo de professor não excederá de dois anos, exceto:

a) abrindo-se concurso para o provimento da cadeira, em cuja regência o professor interino poderá permanecer até a homologação do parecer da Comissão Examinadora;

b) no caso de substituição de professor catedrático que esteja afastado por impedimento legal.

Parágrafo único. O professor interino que não se inscrever em concurso para a cadeira que esteja ocupando será exonerado, por proposta do Conselho Técnico-Administrativo, não podendo ser nomeado nem contratado novamente para a mesma cadeira, salvo se possuir o título de docente-livre da disciplina.

Art. 80. As escolas e faculdades são obrigadas a abrir concurso para as cadeiras vagas dentro do prazo de 18 meses a contar da data da vacância.

Art. 81. A Reitoria poderá contratar professores nacionais ou estrangeiros, na forma prevista neste Estatuto, para léger, por tempo determinado, qualquer disciplina, cooperar no curso do professor catedrático, a pedido deste, realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização, e executar e orientar pesquisas científicas.

Parágrafo único. O contrato previsto neste artigo só se fará mediante justificação das vantagens didáticas e culturais que dele decorrerem.

Art. 82. Os auxiliares de ensino e pesquisas terão a sua discriminação e a especificação das respectivas funções no regimento de cada uma das unidades universitárias.

Art. 83. O pessoal docente da Universidade é obrigado à prestação de 18 horas semanais de trabalho, as quais serão preferencialmente empregadas em aulas.

Parágrafo único. somente quando o número de horas de aulas não atingir o limite fixado neste artigo, poderão ser computados outros trabalhos escolares, relacionados com as atribuições do professor e especificadas nos regimentos.

CAPITULO III

Do pessoal administrativo e auxiliar

Art. 84. O regimento da Reitoria e o de cada uma das unidades universitárias discriminarão o respectivo pessoal administrativo, a natureza de seus encargos, suas funções e deveres.

Parágrafo único. Caberá ao Reitor fazer a distribuição do pessoal administrativo e auxiliar.

TITULO VIII DO

REGIME DISCIPLINAR

Art. 85. O Regimento da Reitoria e o de cada unidade universitária disporão sobre o regime disciplinar a que ficarão sujeitos o pessoal docente e discente, e o pessoal administrativo.

§ 1º As sanções disciplinares serão :

- o) advertência;
- b) repreensão;
- c) suspensão;
- d) afastamento temporário;
- e) exclusão; f) destituição.

§ 2º As sanções constantes das alíneas *a* e *b* do parágrafo anterior são da competência do Reitor e dos Diretores; as de suspensão até quinze dias são da competência do Reitor e dos Diretores e até trinta dias do Conselho Universitário e das Congregações.

§ 3º O afastamento temporário competirá às Congregações ou ao Conselho Universitário, conforme a jurisdição, podendo ser de iniciativa do Reitor *ad referendum* do Conselho; ao Conselho Universitário compete impor exclusão e destituição de cargo, de acordo com a legislação em vigor.

Art. 86. Dos atos que impuserem penalidades disciplinares caberá recurso para a autoridade imediatamente superior.

§ 1º Os recursos serão interpostos pelo interessado, em petição fundamentada, no prazo de quinze dias a contar da data do ato recorrido e serão encaminhados por intermédio da autoridade a que estiver subordinada, quando não contiverem expressões desrespeitosas.

§ 2º O Conselho Universitário será última instância, em qualquer caso, em matéria disciplinar.

TÍTULO IX

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I Das

Associações

Art. 87. Para a eficiência e prestígio das instituições universitárias serão adotados meios para acentuar a união e a solidariedade dos professores, auxiliares de ensino, an-

tigos e atuais alunos das diversas unidades universitárias.

Art. 88. A vida social universitária terá como organizações fundamentais as associações de classe:

- o) dos professores da Universidade;
- b) dos antigos alunos das unidades universitárias;
- c) dos atuais alunos.

Art. 89. Os professores das unidades universitárias poderão organizar uma ou mais associações de classe, submetendo o respectivo estatuto à aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A sociedade dos professores Catedráticos destina-se, entre outros fins:

- a) a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência aos membros do corpo docente universitário;
- b) a efetuar reuniões científicas e exercer atividades de caráter social;
- c) a opinar sobre a concessão de bolsas de estudo e auxílio a estudantes.

Art. 90. Os antigos alunos das unidades universitárias organizarão uma ou mais associações, cujos estatutos deverão ser aprovados pelo Conselho Universitário.

Art. 91. O corpo discente de cada uma das unidades universitárias deverá organizar uma associação destinada a criar e a desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses

gerais dos estudantes e tornar agradável e educativo o convívio entre eles.

§ 1º O estatuto da associação referida neste artigo deverá ser aprovado pela Congregação.

§ 2º A associação de cada unidade universitária deverá eleger um diretório, que será reconhecido pela Congregação, como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente da mesma unidade universitária.

§ 3º O diretório de que trata o parágrafo anterior organizará comissões permanentes, constituídas de membros a êle pertencentes, entre os quais deverão figurar as três seguintes:

- o) comissão de beneficência e previdência;
- b) comissão científica;
- c) comissão social.

i 4º As atribuições do diretório de cada unidade universitária, especialmente de cada uma das suas comissões, serão discriminados nos seus estatutos.

Art. 92. com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, em obras de assistência material ou espiritual, em competições e exercícios esportivos, em comemorações cívicas e iniciativas de caráter social, poderá cada unidade universitária incluir, na proposta de orçamento anual, a subvenção que julgar conveniente.

Parágrafo único. O diretório apresentará ao Reitor, ao termo de cada exercício, um balanço documentado, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da cota com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer parcela de nova subvenção antes de aprovado o mesmo balanço.

Art. 93. Destinado a coordenar e centralizar a vida social do corpo discente da Universidade, será organizado o Diretório Central dos Estu-

dantes, constituído por dois representantes de cada um dos Diretórios das unidades universitárias.

Parágrafo único. Ao Diretório Central dos Estudantes caberá:

1º Promover a aproximação e a máxima solidariedade entre os corpos discentes das diversas unidades universitárias.

2º Realizar entendimento com os diretórios das diversas unidades universitárias, a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais.

3º Estimular a educação física.

4º Promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal.

5º Representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário, quando convocado.

CAPITULO II *Da*

assistência aos estudantes

Art. 94. Para efetivar medidas de previdência e beneficência, em relação aos corpos discentes das unidades universitárias, inclusive para a concessão de bolsas de estudo, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos professores Universitários e Diretório Central dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e oportunidade.

Art. 95. A seção de previdência e beneficência da Sociedade de

professores Universitários organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médica hospitalar aos membros dos corpos discentes das unidades universitárias.

CAPITULO III *Das bolsas**de viagens e de estudo*

Art. 96. O Conselho Universitário poderá incluir no orçamento anual recursos destinados a bolsas de viagens ou de estudo, para o fim de proporcionar os meios de especialização e aperfeiçoamento, em instituições do País e do estrangeiro, a professores

e auxiliares de ensino ou a diplomados pela Universidade do Paraná que tenham revelado aptidões excepcionais.

Parágrafo único. Entre o Conselho Universitário e os escolhidos serão convencionados os objetivos das viagens de estudo ou pensionato, o tempo de permanência, a pensão e as obrigações a que ficam sujeitos.

TITULO X

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 97. A Universidade praticará, sob sua exclusiva responsabilidade, todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 98. A situação dos servidores da Universidade do Paraná re-ger-se-á pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União e legislação subsequente.

§ 1º Ao pessoal permanente e ao extranumerário da Universidade do Paraná ficam assegurados todos os direitos e vantagens atuais e as que venham a ter os demais servidores da União dessas classes.

§ 2º todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo

serão, ato contínuo, comunicadas à Divisão do Pessoal do Ministério da Educação e Cultura para os devidos assentamentos.

Art. 99. Em casos especiais, a requerimento do interessado e deliberação da Congregação, será concedida, ao professor catedrático, ao assistente, ou ao instrutor, a dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devota a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no País ou no estrangeiro, sem prejuízo dos seus direitos e vantagens.

Art. 100. Os regimentos dos estabelecimentos, institutos e serviços estabelecerão as condições do trabalho remunerado de professores e alunos quando em benefício das finalidades culturais e sociais da Universidade.

Art. 101. Os bens, serviços e direitos transferidos ao patrimônio nacional por efeito da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, continuam a ser ocupados e administrados pelos estabelecimentos a que pertenciam.

Art. 102. somente os professores catedráticos efetivos poderão participar de deliberação sobre provimento de cátedra.

Art. 103. Enquanto não fôr incluída na categoria de estabelecimentos diretamente mantidos pela União, não se aplicarão à Escola de Química os arts. 46 e 78; o Título VI; o Capítulo I do Título VII; os arts. 68, 69, 72 e 74, no que se refere à autoridade competente para nomear, admitir ou contratar; o parágrafo único do art. 84 e o art. 98 deste Estatuto, vigorando as demais condições estabelecidas no termo de incorporação assinado a 3 de dezembro de 1953.

Art. 104. Enquanto durar seu mandato, o atual Vice-Reitor passará

a integrar o Conselho Universitário, com direito a voto.

Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1956.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 24-8-956).

DECRETO N. 39.825 — DE 21
DE AGOSTO DE 1956

Autoriza o Ministério da Educação e Cultura a celebrar convênio com o Estado do Rio Grande do Sul, para o fim que indica.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta :

Art. 1º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a, mediante convênio, delegar competência ao Estado do Rio Grande do Sul para execução, em seu território, da legislação relativa ao ensino de grau médio, na parte correspondente à Educação Física.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de agosto de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 24-8-956).

DECRETO N. 39.871 — DE 30 DE
AGOSTO DE 1956

Altera a redação dos arts. 89 e 10 do Decreto nº 38.955, de 27-3-1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta :

Art. 1º Os arts. 89 e 10 do Decreto n. 38.955, de 27 de março do corrente ano, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 8º Para atender a seus encargos disporá a CNER de tabelas aprovadas, anualmente, pelo Ministro da Educação e Cultura, em observância ao disposto nos arts. 15 e 17 da Lei nº 1.765, de 18 de dezembro de 1952, e a legislação vigente sobre

peçoal que percebe por dotações globais.

§ 1º Na remuneração do Coordenador, Chefe de Setor, Encarregado de Escritório Regional, Assistentes, Secretários e Encarregados de Turma serão observados os valores dos símbolos estabelecidos para os cargos de chefia e funções gratificadas, não podendo, nessa fixação, ultrapassar o valor atribuído ao menor padrão de vencimentos de cargo em comissão.

§ 2º O servidor federal, esta dual, municipal e autárquico posto à disposição da CNER, sem prejuízo das vantagens de seu cargo, perceberá apenas a diferença entre o que receber pela sua repartição e o salário estabelecido na tabela de que trata este artigo, na hipótese de ser inferior a este o vencimento do seu cargo efetivo.

Art. 10. As atividades da CNER serão custeadas com os recursos de um Fundo Especial, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentada pelo Coordenador e pelo Chefe de Administração, e constituído de:

a) contribuições que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, entidades parastatais e sociedades de economia mista, para a realização de trabalhos de Educação de Base;

b) contribuição proveniente de acordos e convênios com entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares;

d) renda do patrimônio sob a guarda e responsabilidade da Campanha;

e) todas e quaisquer rendas eventuais.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita rigorosamente de acordo com o Plano apresentado anualmente pelo Coordenador da CNER à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, no qual serão discriminados os serviços a serem executados, a modalidade de financiamento e os respectivos orçamentos.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 1956; 1350 da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 31-8-956).

PORTARIA N. 315, DE 20 DE
AGOSTO DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o que preceitua o art. 79, n. 3, da Lei Orgânica do Ensino Secundário e o art. 54 da

Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, baixa as seguintes instruções sobre o registro de professores de Canto Orfeônico.

Art. 1º Os registros de professores de Canto Orfeônico serão processados no próprio Departamento Nacional de Educação, ouvido o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, quando necessário.

Parágrafo único. Nos casos de registros de professores de conservatórios, será indispensável a audiência do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que emitirá parecer sobre as provas de capacidade profissional apresentadas pelo candidato.

Art. 2º Serão admitidos a registro os candidatos que apresentarem:

I — a) diploma ou certificado expedido por Conservatório de Canto Orfeônico, oficiais, reconhecidos ou equiparados;

b) ou prova de habilitação na disciplina obtida em concurso para professor catedrático dos estabelecimentos de ensino de Canto Orfeônico federais e equiparados;

c) ou, excepcionalmente, prova de ter sido habilitado em exame de suficiência de Canto Orfeônico, com validade restrita para a localidade ou região do país na qual o professor poderá exercer o magistério, por não existirem em número suficiente, no local ou na região, professores por Conservatório ;

II — prova de idoneidade moral;

III — folha corrida;

IV — prova de idade mínima de 18 anos;

V — prova de quitação com o serviço militar;

VI — atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;

VII — duas fotografias 3x4.

Parágrafo único. Dos candidatos que se inscreveram nos exames de suficiência só serão exigidos, na época do processamento do registro, além da prova de habilitação referida no item I, letra c, deste artigo, os documentos relativos às condições pessoais, quando tiverem dois ou mais anos de vigência os documentos, inicialmente, apresentados.

Art. 3º O registro obtido através de exames de suficiência, nos termos da letra c do artigo anterior, terá caráter provisório, podendo ser substituído pelo registro definitivo, com validade em todo o território nacional, quando o candidato vier a freqüentar um dos cursos de especialização mantidos por Conservatórios de Canto Orfeônico, reconhecidos oficialmente.

Art. 4º O registro far-se-á mediante o pagamento da taxa de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros), por disciplina, e da taxa de educação e saúde; a inscrição em exames de suficiência mediante o pagamento da taxa de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros).

Art. 5º Os pedidos de registro de professores de Canto Orfeônico e os requerimentos de inscrição aos exames de suficiência serão dirigidos ao Departamento Nacional de Educação, podendo, entretanto, nos Estados, ser apresentados às Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, que os encaminharão ao Departamento Nacional de Educação.

§ 1º Tratando-se de pedido de inscrição ao exame de suficiência para exercício do magistério em estabelecimento de ensino secundário, as Inspetorias Seccionais informarão o processo, fazendo as exigências ca-

bíveis, encaminhando-o ao Departamento Nacional de Educação, que concederá ou denegará a inscrição e a respectiva autorização para lecionar, a título precário.

§ 2º A prorrogação de licença para lecionar, quando o candidato houver freqüentado, com aproveitamento, o curso de preparação aos exames de suficiência, o deferimento ou indeferimento do pedido de registro, bem como a cassação da licença para lecionar, serão de competência exclusiva do Departamento Nacional de Educação.

Art. 6º O registro, a que se tenha procedido com infração de qualquer dispositivo legal, ou regulamento, será a qualquer tempo cassado, mediante despacho do Diretor do Departamento Nacional de Educação.

Art. 7º O Departamento Nacional de Educação baixará sobre o assunto as instruções complementares que julgar necessárias, mantidas as disposições da Portaria n. 262, de 5 de novembro de 1955. — *Clovis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 25-8-956).

PORTARIA N. 111, DE 10
DE JULHO DE 1956

Instituto Benjamin Constant

O Diretor do Instituto Benjamin Constant, usando da atribuição que lhe confere o Regimento Interno aprovado pelo Decreto n. 34.700, de 25 de novembro de 1953 — art. 17, item, X — e tendo em vista o disposto no art. 4º da Portaria Ministerial n. 709, de 28 de junho de 1951,

Baixa as seguintes normas para regular o funcionamento do Curso de

Professor Especializado na Didática de Cegos.

CAPÍTULO I *Da*

finalidade e duração do Curso

Art. 1º O Curso, que tem por fim preparar e aperfeiçoar professores na especialidade do ensino a cegos e amblíopes, terá a duração de quatro meses, de agosto a dezembro, compreendendo aulas teóricas, práticas e estágio nas classes de aula do Instituto.

Parágrafo único. somente poderão inscrever-se no Curso professores

diplomados por Escolas Normais, Faculdade de Filosofia, e os portadores de registro de Professor da Pre feita ou do Ministério da Educação — de idade compreendida entre 20 e 40 anos, que estejam exercendo ou hajam exercido o magistério por dois (2) anos.

CAPITULO II

Da admissão e das provas de seleção

Art. 2º A admissão far-se-á mediante prestação de provas escritas, sigilosas de Português, do nível do 2º ciclo secundário; de Matemática, correspondente ao 1º ciclo secundário e de Elementos de Psicologia Geral, a serem realizadas consoante os respectivos questionários, elaborados pela Seção de Curso, deste Instituto.

§ 1º As provas em referência realizar-se-ão no local de inscrição, sob a imediata orientação da autoridade a que estiver afeto o Serviço de Educação nos Estados e Territórios,

com a supervisão de representante do Instituto Benjamin Constant, designado pelo Diretor.

§ 2º Para os candidatos inscritos diretamente no Instituto Benjamin Constant, as provas efetuar-se-ão no próximo Instituto, sob a orientação da Seção de Curso e supervisão do Diretor.

§ 3º O julgamento de todas as provas ficará a cargo de uma comissão, constituída pelo Chefe da Seção de Curso (S. C.) que a presidirá, e por mais (2) dois professores designados pelo Diretor do Instituto, ado-tando-se nesse julgamento a gradação de zero a dez.

§ 4º A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente do valor da média aritmética das notas obtidas, considerando-se inabilitados os que obtiverem nota global inferior a seis (6) ou se a nota alcançada, em qualquer das provas de seleção, fôr inferior a 5 (cinco).

Art. 39 A inscrição às provas de seleção far-se-á mediante requerimento dirigido ao Diretor do Instituto Benjamin Constant, se o candidato residir no Distrito Federal, ou às autoridades a que estiverem afetos os serviços de Educação nos Estados e Territórios, se o candidato residir em um desses.

§ 1º O candidato juntará ao requerimento de inscrições seu (s) diplomas de conclusão do Curso Normal ou Faculdade de Filosofia, bem como prova de estar exercendo ou já haver exercido o magistério, pelo menos durante dois (2) anos. Todos os documentos devem ser enviados à Seção de Curso de Professor do Instituto Benjamin Constant.

§ 2º Classificado nas provas de seleção, ficará o candidato habilita-

do à matrícula que se efetuará depois que o interessado apresentar à Seção de Curso documento oficial que prove:

I — não sofrer de doença infecto-contagiosa;

II — sanidade mental;

III — que está vacinado contra varíola.

§ 3º Juntamente com essas provas, fará o candidato entrega de 3 retratos, tirados de frente, sem chapéu, nas dimensões oficiais, para serem colados nas respectivas fichas e apostos nos cartões de matrículas.

§ 4º As provas serão realizadas entre 21 de julho e 5 de agosto próximos, consoante os questionários elaborados pela Seção de Curso do Instituto Benjamin Constant.

CAPITULO III

Da matrícula e organização do Curso

Art. 4º O número de matrículas, em cada ano, será fixado por portaria do Diretor, de acordo com os recursos destinados à manutenção do Curso, no mínimo duas (2) por Estado.

Parágrafo único. O número assim fixado será preenchido de acordo com o resultado geral das provas de seleção, de modo que sejam contempladas as unidades da Federação proporcionalmente ao número de seus candidatos aprovados, na ordem de classificação.

Art. 5º Fornecer-se-á a cada aluno um cartão de matrícula do Curso, tendo o seu retrato e a assinatura do Chefe da Seção de Curso (S. C).

Parágrafo único O aluno deverá, sob pena de trancamento da sua

matrícula, exibir o cartão toda vez que solicitado e, no caso de perda ou de qualquer outra forma de extravio, requerer a a 2ª via dentro do prazo de cinco (5) dias úteis.

Art. 6º O Curso constará de dois tempos.

§ 1º O primeiro tempo será destinado ao estágio dos alunos do Curso junto às classes de aulas do Instituto.

§ 2º Haverá no final do estágio uma prova de aula.

§ 3º O segundo tempo será destinado às aulas teóricas e práticas.

§ 4º Para cada matéria teórica desse período haverá prova escrita.

§ 5º Para cada matéria prática haverá prova prática.

Art. 7º Constituirá nota de aprovação no Curso a média aritmética das notas das provas escritas, provas práticas e provas de aulas.

§ 1º somente serão aprovados os alunos que obtiverem nota igual a cinco (5) em cada matéria e nota global igual a seis (6).

§ 2º somente serão admitidos às provas finais os alunos que tiverem frequência igual ou superior a 80% das aulas ministradas.

CAPÍTULO IV Das

matérias

Art. 8º As matérias a serem ministradas no Curso são as constantes dos programas de ensino, anexos à presente Portaria, os quais, em cada ano, poderão ser modificados de acordo com as conveniências da Didática Especial do Ensino para Cegos, baixa-

das sempre por Portaria do Diretor, mediante sugestão da Seção de Curso. Parágrafo único. As matérias do Curso de Professor serão as seguintes :

Escrita Braille (dactilografia) Escrita Brille (punção) Leitura Braille
Notações Matemáticas Manejo do Cubaritmo Musicografia Braille

Indicação Psicológica e Pedagógica da criança cega em idade pré-escolar.

História dos Cegos Psicologia Educacional e Geral Psicologia da Cegueira Recreação Infantil Atividades Profissionais Higiene ocular Metodologia Didática Educação Física.

CAPÍTULO V

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 9º Em tudo o que se relacionar com professores, alunos e funcionamento do Curso, os Chefes de Seção e de Serviços do Instituto Benjamin Constant deverão entender-se, diretamente, com o Chefe da Seção de Curso.

Art. 10. Relativamente à disciplina, os alunos do Curso ficarão em condições idênticas às do aluno do Instituto.

Art. 11. Terá cancelada a matrícula o aluno que não demonstrar vocação para o ensino de cegos.

Art. 12 A alimentação e alojamento serão gratuitos, no próprio Instituto.

Art. 13. Continuam em pleno vigor as atribuições, competência e prerrogativas conferidas, por portarias anteriores, ao Chefe da Seção de Curso e a seus auxiliares de confiança, podendo o Diretor alterá-las, quando assim fôr julgado conveniente,

Art. 14. O chefe da Seção de Curso baixará as instruções que forem julgadas necessárias ao melhor funcionamento do Curso e ao mais exato cumprimento da presente Portaria sem lhe alterar a substância.

Art. 15. O horário das aulas, bem como o número delas, por semana, para cumprimento dos programas de ensino, serão previstos, em ordem de Serviço, baixadas pelo Chefe da Seção de Curso.

Art. 16. Cada professor do Curso terá a gratificação de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros) por hora de trabalho e a de Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por apostila entregue, no limite previsto pela Chefia da Seção do Curso.

Art. 17. Os demais auxiliares da Chefia do Curso terão as gratificações que lhes forem arbitradas pelo Diretor do Instituto.

Art. 18. No corrente ano, será de vinte (20) o número de matrículas a serem preenchidas na forma do nágrafa único do art. 4º da presente Portaria.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor.

Art. 20. A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
— *Wilton Ferreira*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 21-8-95G).